



**VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE  
ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Emre BAYAT

**VAN - 2010**

Yüksek Lisans Tezi

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN  
ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Emre BAYAT

2019

Van, 2019





# VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN  
ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AUTONOMY AND ETHICAL  
LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF SCHOOL PRINCIPALS

Emre BAYAT

Doç. Dr. Ahmet AKBABA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

### KABUL VE ONAY

Emre BAYAT tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 18/10/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı (Danışman) Doç. Dr. Ahmet AKBABA



Jüri Üyesi Doç. Dr. İhsan Nuri DEMİREL



Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Rezzan UÇAR



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

## Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim- öğretim yılı içinde Van ilinin üç ilçesindeki (Edremit, Saray, Özalp) resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 795 öğretmen oluşturmuştur. Tarama modeline göre yapılan çalışmada Basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiş 215 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için 44 madde ve 4 boyuttan oluşan “Etik Liderlik Ölçeği” ile 17 madde ve 4 boyuttan oluşan “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin etik liderlik algıları yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenim durumu, branş, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem, okul türü, okul müdürüyle çalışma süresi, çalıştıkları ilçenin statüsü, medeni durum” değişkenlerine göre etik liderlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat “cinsiyet, yaş” değişkenlerine göre etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen özerkliği toplam ölçek puanına ilişkin algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin “okul türü, görev yapılan ilçenin statüsü” değişkenlerine ilişkin öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin etik liderlik ve öğretmen özerkliği toplam ölçek puanlarına ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırmada, etik liderlik ile öğretmen özerkliği arasında pozitif doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, etik liderlikteki artış öğretmen özerkliğindeki artışın %12,9’unu açıklayabilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** etik, etik liderlik, özerklik, öğretmen, öğretmen özerkliği

## **Abstract**

The aim of this study is to determine the relationship between school principals ethical leadership characteristics and teacher autonomy according to the opinions of secondary school teachers. The population of the study is composed of teachers who work at official secondary schools in three districts of Van (Edremit, Saray, Özalp) in 2018-2019 academic year. At the three districts of Van totally 795 teachers who work at official secondary schools constitutes the population of the study. At the study that is done according to the survey model random samples and 215 teachers are included in the study. The perception of ethical leadership of teachers of teachers who attended in the research were high. There was no statistically significant difference in the perception of ethical leadership of the teachers who attended in the research according to the variables of educational status working hours at school, branch, seniority and the status of working, district. While there was no significant difference in marital status variable in total scale score, there was a significant difference in dimatic ethics sub-dimansion. The perceptions of the teachers who attended in the research about total scale score of the teacher autonomy were high. There was a medium level positive and significant relationship between the teachers perceptions working in the three districts of Van regarding the total scale score of ethical leadership and teacher autonomy.. Accordingly the increase in ethical leadership can explain %12,9 of the increas in teacher autonomy.

**Keywords:** ethic, ethic leadership, autonomy, teacher, teacher autonomy

## Teşekkür

Eğitim, yerel değerlerden evrensel değerlere ulaşırken duygudaş yaratma sürecidir. Bu sürecin başarılı olabilmesi için birçok faktöre ihtiyaç vardır. Bu tez çalışmasında etik, etik liderlik ve öğretmen özerkliği üzerinde durularak bu sürece katkı sağlanmak istenmiştir. Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ve öğretmen özerkliği bu çalışmanın ana konularını oluşturmaktadır.

Eğitim aldığım süreçte bana katkısı bulunan danışmanım Doç. Dr. Ahmet Akbaba'ya, hocalarım Prof. Dr. Halil Işık ve Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitimci kişiliği ve iletişim becerileriyle benim için ilham kaynağı olan ayrıca beni eğitim aldığım süre boyunca güçlü rehberlik özelliği ile hep destekleyen canım hocam Dr. Öğr. Üyesi Rezzan Uçar'a, manevi olarak daima yanımda olan ve yazmış olduğum tezimi adadığım canım anneme teşekkürü bir borç bilirim.

## İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	5
Etik.....	5
Etik ve Ahlak İlişkisi.....	12
Etiğin Ampirik Bilimlerle İlişkisi.....	14
Meslek ve Meslek Etiği.....	16
Felsefi Yaklaşımlar Açısından Etik.....	18
Etik Türleri.....	21
Etik Dışı Davranışlar.....	27
Etik Davranış İlkeleri.....	33
Etik Kodlar.....	36
Bilim Etiğinin Önemi.....	39
Kamu Yönetiminde Etik Alanda Alınması Gereken Önlemler.....	42
Öğretmenlik Meslek Etiği.....	44
Öğretmen Etik Kodu.....	48
Etik Liderlik.....	50
Etik Liderliğin Güncel Liderlik Yaklaşımları İle İlişkisi.....	57



Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Becerileri .....	63
Etik Liderlik İle İlgili Araştırmalar .....	68
Öğretmen Özerkliği .....	74
Öğretmen Özerkliği İşlevleri .....	90
Öğretmen Özerkliği Üzerinde Etkili Olan Faktörler .....	93
Etik Liderlik ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki .....	96
ABD, Finlandiya ve Türkiye'deki Öğretmen Özerklik Düzeyleri .....	96
Bölüm 3 Yöntem .....	106
Araştırmanın Yöntemi ve Modeli .....	106
Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	106
Katılımcıların Özellikleri .....	107
Veri Toplama Araçları .....	109
Verilerin Analizi .....	110
Bölüm 4 Bulgular .....	112
Etik Liderlik ve Alt Boyutları .....	112
Öğretmenlerin Özellikleri ile Okul Müdürlerin Etik Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişki .....	116
Öğretmen Özerkliği ve Alt Boyutları .....	127
Öğretmenlerin Özellikleri İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki .....	132
Etik Liderlik ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki Korelasyon İlişkisi .....	143
Etik Liderliğin Öğretmenlerin Özerklik davranışlarını Yordaması .....	145
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	147
Sonuç ve Tartışma .....	147
Öneriler .....	159
Kaynaklar .....	162
EK-A: Form, Ölçekler, Veri Toplama Onayı .....	186

EK-B: Etik Beyanı..... 192

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**



## Tablolar Dizini

Tablo 1 Demografik Değişkenlere Göre Katılımcı Özellikleri.....	107
Tablo 2 Değişkenler ve Alt Boyutlarına Yönelik Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri.....	111
Tablo 3 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Etik Liderlik ve Alt boyutlarına İlişkin Bulgular.....	112
Tablo 4 İletişimsel Etik Alt Boyutu .....	113
Tablo 5 İklimsel Etik Alt Boyutu .....	114
Tablo 6 Karar Vermede Etik Alt Boyutu.....	115
Tablo 7 Davranışsal Etik Alt Boyutu .....	116
Tablo 8 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve T Testi Puanları.....	117
Tablo 9 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Puanları.....	117
Tablo 10 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Puanları.....	118
Tablo 11 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Etik Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve ANOVA Testi Puanları .....	119
Tablo 12 Öğretmenlerin görev yaptıkları Okul Türüne Göre Etik Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları.....	121
Tablo 13 Öğretmenlerin Branş Değişkenine göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları.....	122
Tablo 14 Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları.....	123
Tablo 15 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları.....	124
Tablo 16 Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları .....	125
Tablo 17 Öğretmenlerin Görev yaptıkları İlçelerin Statüsüne Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Puanları .....	126
Tablo 18 Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	127
Tablo 19 Öğretme Süreci Özerkliği Alt Boyutu .....	128
Tablo 20 Öğretim Programı Özerkliği Alt Boyutu.....	129

Tablo 21 Öğretmen Özerkliği: Mesleki Gelişim Özerkliği Alt Boyutu .....	130
Tablo 22 Öğretmen Özerkliği: Mesleki İletişim Özerkliği Alt Boyutu .....	131
Tablo 23 “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi .....	132
Tablo 24 “Öğrenim Durumları” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi .....	133
Tablo 25 “Medeni durum” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi.....	134
Tablo 26 “Yaş” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi .....	135
Tablo 27 “Okul Türü” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi .....	136
Tablo 28 “Branş” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi .....	138
Tablo 29 “Okulda Toplam Çalışma Süresi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi.....	139
Tablo 30 “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi .....	140
Tablo 31 “Okul Müdürüyle Çalışma Süresi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi.....	141
Tablo 32 “Görev Yapılan İlçenin Statüsü” ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi.....	142
Tablo 33 Etik Liderlik ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki..	143
Tablo 34 Etik Liderliğin Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Tablosu. ....	145
Tablo 35 Etik Liderliğin Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Regresyon Analizi.....	145

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Temel etik teorileri (Erdoğan, 2006).....	23
Şekil 2. Yolsuzluk kavramının şematize edilmesi (Tarhan, vd., 2006).....	32
Şekil 3. Örgütlerde etik davranış modeli (Kirel, 2000) .....	35
Şekil 4. Liderliği şekillendiren unsurlara ait diyagram (Sergiovanni, 2015).....	53
Şekil 5. Trevino, Hartman ve Brown'ın etik liderlik boyutu (Trevino, Hartman ve Brown, 2000 ).....	55
Şekil 6. Üçlü sonuçla sürdürülebilirliği yerleştiren manevi liderlik (Fry ve Egel, 2007) .....	58
Şekil 7. Öğrenme etkinliği için temel bağlamsal koşullar (Hautamaki ve Kupiainen, 2014) .....	101
Şekil 8. Finlandiya, ABD ve Türkiye'deki okulların ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri (Çolak, 2016). .....	105

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TOBB:** Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

**EURYDICE:** Education Information Network in the European Community. Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı.

**TMMOB:** Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TÜSİAD:** Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

## Bölüm 1

### Giriş

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmının problem durumu üzerinde durulmuş, ayrıca araştırmının genel amacı ve alt amaçları verilmiştir. Daha sonra araştırmının önemi ele alınmıştır.

#### Problem Durumu

Bilginin sınır tanımadığı küreselleşmiş dünyada, üzerinde en fazla konuşulan ve araştırmaların yapıldığı alanların başında eğitim ve eğitimde kalitenin artırılması gelmektedir. Kaliteyi ve başarıyı arttırmayı amaçlayan eğitim kurumları sürekli bir değişim ve gelişme içerisinde. Gerçek anlamda eğitimin kalitesinin artmasında aynı zamanda yeni yöntemlerin hayata geçirilmesinde, değişen eğitim politikalarını takip eden, bazı değerler çerçevesinde karar alan, eğitim yöneticilerinin önemli katkıları bulunmaktadır.

Liderlik kavramının içinde insanları belli hedefler etrafında toplayabilmek, onları amaçları gerçekleştirebilmek için olumlu yönde etkileyebilmek ve aktifleştirebilmek gibi ifadeleri görmek mümkündür. Liderler, örgütlerinin başarıya ulaşabilmesi için çalışanlarını güdüleyebilmeli, çeşitli denetim ve performans değerlendirmeleriyle verimi arttırmayı kendilerine vizyon edinmelidirler. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için liderin yetenekleri, bilgi ve birikimleriyle insanları etkileyebilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Liderlik kuramları arasında kendisine yer edinen ve dile getirilen etik liderlik, etik değerleri önce kendisinde gösteren daha sonra etkili bir şekilde çalışanlar arasında hissettiren liderlik türü şeklinde ifade edilebilir. Etik liderler, hedeflerin gerçekleşebilmesi için azami performans sergilerler fakat bunu gerçekleştirirken ahlaki değerleri göz ardı etmez bilakis bu değerleri ön plana çıkarmaya çalışırlar. Etik liderlerin çalışanlarını etkileyebilmeleri için yaptıkları uygulamalarda adaletli, şeffaf ve açık olmaları faydalı olabilir. Liderlikle ilgili yetenek, bilgi ve birikimlerini etik değerler ile bütünleştiremeyen liderler, hem toplumda hem de çalışanlarının gözünde güven ve itibar kaybedebilirler.

Kurulan tüm örgütlerin hedefleri arasında var olabilmeyi sürdürmek vardır. Örgütün varlığını sürdürebilmesi için liderin verdiği kararlar, bunları uygulama biçimi ve karar verirken öncelendiği değerler önem arz etmektedir.

Bir örgütün amaçları doğrultusunda yaşayabilmesi, örgütü oluşturan insanların ve madde kaynaklarının en iyi biçimde kullanılmasıyla mümkündür. Eğitim yuvası olan okullarda yönetim işi çok önemlidir. Okul yöneticilerinin gerek okuldaki gerekse okul dışındaki bireyleri okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmesi için eğitim yönetimi hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra davranış bilimlerine de hâkim olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2000). Davranış bilimlerine hâkim olan ve etik değerleri önemseyen yöneticilerin bulunduğu örgütlerde çalışanların kendilerini daha iyi ifade etmesi ve yeni gelişmelere daha rahat ayak uydurmaları beklenir.

Öğretmenler, kendilerine oluşturulan serbest alanlarda özgür bir şekilde karar verebilirlerse buldukları okulları daha başarılı ve gelişmiş yapabilmektedirler. Aynı zamanda değişime de öncülük edebilmektedirler. Bir takım yazılı kurallar çerçevesinde öğretmenlere özgür bir şekilde sorumluluk almalarının yolu sağlanabilir. Fakat bunu uygulamak okuldaki değişim ve gelişimi başlatabilmek için tek başına yetersiz kalmaktadır. Öğretmenleri özgür kılabilmek için okulda başta müdür ve yönetimden sorumlu kişilerin, öğretmenlerdeki isteklilik ve gönüllülüğü kısacası özerk olma girişimlerini desteklemeleri gerekli bir durumdur (Çolak, 2016). Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin özerklikleri üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir.

Eğitimde başarıyı yakalayabilmenin en önemli etkenlerinden bir tanesi de öğretmenlerdir. Öğretmenler edinmiş oldukları beceri ve bilgiler ile başarı üzerinde etkili olmaktadır. Bunun yanında beceri ve bilgileri uygulamaya koyarken yetkili, özgür olmaları ve onlar için özgür alanlar kurulması da etkili olabilmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Kendisini özerk hisseden öğretmenlerin olabilmesi için bazı girişimlerin olması gerekir. İletişim becerileri yüksek, çalışanın sorunlarıyla ilgilenen, çalışanına bilgi ve becerileriyle orantılı yetkiler tanıyabilen ve onların özerkliklerini teşvik eden bir liderin bulunduğu eğitim kurumunda eğitimin kalitesinde artma meydana gelebilir. Tam tersi olarak, eğitim kurumu yöneticisinin olumsuz davranışlarının olması durumunda öğretmen özerkliğinin engellendiği söylenebilir. Öğretmen özerkliğinin bulunduğu kurumlarda yeteneklerini ve tecrübelerini daha rahat bir şekilde ifade eden, aynı zamanda uygulayan öğretmenlerin var olduğu ifadesi kullanılabilir.

Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu bu ilişki düzeyinin



öğretmenlerin çalışma hayatına etkileri araştırılması gereken önemli bir problem olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırma bu problem çerçevesinde ayrıntılı değerlendirmelere ve belirlemelere ulaşmak amacıyla planlanmıştır.

Bir gerçeklik olarak etik, insanlara doğru ve iyi olan şeyleri yapabilmeleri için evrensel seviyede eylemlere ilişkin kurallar sunar. Çağımızda meslek ve toplumsal hayatın her yerinde yozlaşma ve ahlaki çöküntünün bir nebze olsun önüne geçebilmek için etik değerlerin yaşamın bir parçası haline getirilmesi sağlanmalıdır (Kılavuz, 2003). Eğitim kurumlarını da bu durumdan ayrı düşünemeyiz. Etik davranışı ilk önce kendinde gösteren lider, öğretmenler üzerinde önemli bir etki oluşturabilir. Bu nedenle bu çalışmada okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını hangi düzeyde gösterdikleri ve bu davranışların öğretmenlerin öğretmen özerkliği düzeyleriyle olan ilişkisi incelenecektir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, “ortaöğretimdeki müdürlerin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi” özgün bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda konunun ilgilene araştırmacı ve karar vericilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları**

Bu çalışmanın genel amacı ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin, özerklik davranışları düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, okulda toplam çalışma süresi, okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yapılan ilçenin statüsü (merkezi ilçe- İlçe) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “özerklik davranışları” ne düzeydedir? Nasıldır ?
4. Öğretmenlerin “özerklik davranışları” düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, okulda toplam çalışma süresi, okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yapılan ilçenin statüsü (merkezi İlçe- İlçe) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin, özerklik davranışları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri, öğretmenlerin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

### **Araştırmanın Önemi**

Tüm okulların açılmalarındaki temel amaç eğitim ve öğretimde istenilen düzeyde başarıyı gösterebilmektir. Okuldaki eğitimin lideri konumunda olan müdürün sergileyeceği performans okulun başarısına doğrudan etki etmekte aslında okulun başarısı, müdürün performansına dayandırılmaktadır (Eren, 2012) Okulun yönetiminden sorumlu okul müdürleri ve eğitimin ana karakterlerinden olan öğretmenler etkileşim içerisinde birlikte çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Okul müdürlerinin eğitim öğretim sürecinde etik değerleri baz alarak liderlik sergilemeleri ve etik kararlar almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda kendilerini ifade edebilmeleri ve yeterli oldukları konularda özerklik sergileyebilmeleri başarıyı arttırmak adına önemlidir. Bu çalışma ile okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öğretmen özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın öncelikli önemini oluşturmaktadır. Çalışmanın diğer bir önemi, okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin ortaya çıkmasıdır. Bu araştırmanın alana teorik katkılarının yanı sıra konuyla ilgili karar alıcılara pratik bilgiler sunması da amaçlanmıştır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, etik kavramının anlamı, etiğe ilişkin kavramlar, etik- ahlak ilişkisi, etiğin ampirik bilimlerle ilişkisi, meslek etiği, felsefi yaklaşımlar açısından etik, etik türleri, etik dışı davranışlar, etik davranış ilkeleri, etik kodlar, bilim etiğinin önemi, kamu yönetiminde etik alanında alınması gereken önlemler, öğretmenlik meslek etiği, öğretmen etik kodu, etik liderlik, etik liderliğin güncel liderlik yaklaşımlarıyla ilişkisi, okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri, etik liderlik ile ilgili araştırmalar üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur. Daha sonra, öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğinin işlevleri ve etkileyen faktörler, ABD, Finlandiya ve Türkiye'deki öğretmen özerkliği düzeyi ele alınmıştır.

#### Etik

Etik kavramının etimolojik olarak kökenine bakıldığında “ethos” kelimesinden geldiği görülmektedir. Etik kelimesi huy ve karakter anlamlarını da içinde barındırır. Etik insanın toplum içinde gerçekleştirdiği fiil ve davranışlarına etki eden aynı zamanda şekillendiren düşünce süreçleriyle yakından ilişkilidir (Alkan, 2016). Batı da kullanılan etik ile ilgili diğer bir terim de “moral” dır (Özturan, 2011). Yaygın olarak kullandığımız birçok sözcükte olduğu gibi etik sözcüğü de çok farklı anlamları içinde barındırır. Sıkça kullanılan anlamlardan biri “ Bireyin davranışlarını kendisine göre düzenleyebildiği ilkeler sistemi veya dizinidir.” şeklindeki açıklamadır. Örneğin Hristiyan etiğinde on emir'den söz edilir. On emir de bulunan ilkeler (davranış kuralları) insanların eylemlerinin yönünü ve şeklini etkilemektedir (Stroll, Long, Bourke ve Campbell, 2017).

Aristoteles, etiği kendi başına ayrı bir felsefe alanı olarak ele almış ve etiği mantık, fizik, metafizik, matematik gibi kuramsal felsefeden ayırmıştır. Aristo etik ile ilgili dersler vermiş, etik üzerine eserler yazmıştır. Bunların arasında en meşhur olanı babasına adadığı “ Nikomakkos'a Etik” isimli eseridir. Aristo'dan itibaren etik felsefi bir disiplin olmuştur (Pieper, 2012). Aristo etik anlayışını oluştururken etiğin amaçlarından birisinin insan yaşamını geliştirmek olduğunu ifade eder. Bir felsefe alanı olarak etiğin ilgilendiği nokta insanların mutlu ve refah içinde olabilmeleridir.

Aristo, erdemlerin insanların yaşamlarının odağına yerleştirilmesinin gerekli olduğunu savunur. Bu konuda Platon ve Sokrates'in takipçisi olur (Yüksel, 2006). Aristo'nun etik anlayışı tanrı ile yakından ilgilidir. Çünkü erdem tanrının kutsadığı ve yapıldığı zaman ödüllendireceği bir kavramdır. Erdem'e ait her şey tanrıların ve tanrıların hoşnut olduğu kuralların ulaşabildiği şeyleri barındırır (Ateş ve Oral, 2003).

Etik kavramı ahlak felsefesi olarak da tanımlanabilmektedir. Etik günlük yaşamımızda karşılaştığımız davranışların ahlaki olarak tartışılabilmesi için zemin hazırlar ve bu süreçleri içine alır. Ortaya çıkan tartışmaları, taraf tutmaksızın ahlaki bir şekilde çözüme kavuşturmaya çalışır. Doğru ve iyi olan aynı zaman da hayata dair bazı pratiklerin ortaya nasıl konulacağını ifade eder (Levent, 2019). Özlem (2018), her ahlaki değer için etiğin, her etikte de bir ahlakın olduğunu söyler.

Etik genel anlamda "Nasıl bir hayat yaşamaya değerdir?", "Birey için iyi bir hayat ne tür bir hayattır?", "Nasıl bir hayat yaşamalı?" gibi sorulara cevap bulmaya çalışır. Etik iyi'nin peşindedir. İyi olan, iyi davranış ve iyi davranışın kaynağı, özü, doğası üzerine araştırma yapar (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Etik konusunu araştıran bilim insanları bu kavrama bir tanımlama getirirken sorumlulukları, insani davranış boyutunu, insanın kendisini ve insanın kendisinin dışındaki toplumsal ve bireysel ilişkilerin temelini oluşturan değerleri yorumlamaya çalışmışlardır. Felsefe'nin bakış açısına göre etik, bireylerin ve bireylerin oluşturduğu toplumsal süreçlerin temelinde yatan kuralları, norm ve değerleri, iyi yada kötüyü, doğru yada yanlış araştırma ve değerlendirebilmektir (Yatkın, 2015).

"Ethos" kelimesinin Latince'deki karşılığı "mos" kelimesidir. Bu kelime karakter ve töre anlamlarını içine alır. Almancadaki "moral (ahlak)" kelimesi de "mos" sözcüğünden türemiştir. Ahlak ve töre, toplumsal süreçlerde gelişen saygı ve benimsemeyi kapsayan aynı zamanda tüm bireyleri bağlayan davranış şekillerini içerir. Kısacası ahlak ya da töre bir toplumun; anlam arayışlarını ve değer yargılarını barındıran yaşama biçimleri üzerinde durur (Pieper, 2012). Bireyler toplumdaki değer ve kurallar üzerine düşünürlerse aynı zamanda hayatlarını bu değerler üzerine düzenlerlerse o zaman ahlaktan etiğe geçeceklerdir (Cevizci, 2016).

Günümüzde bireyler arasındaki ilişkilere baktığımızda etik değerler ve kurallardan ziyade; çıkar, ast-üst ilişkisi, birbirini rakip görme, merhametsizlik, tahakküm ve güvensizlik hat safhadadır. Birçok konuda olduğu gibi insanlar arası

ilişkilerde de boşluk bırakmamak gerekir. Toplumsal ilişkilerde etik değerlerin yokluğuyla oluşan boşluğu, merhametsizlik, menfaat ve empatinin olmaması gibi kötü şeyler doldurabilmektedir (Çelik, 2018). Etik değerlerin oluşabilmesi ve korunabilmesi için bireylerin kendilerini iyi tanımaları gerekir. Kendisini tanıyan birey mutlu ve iyi olabilecektir. Böylece toplumdaki diğer bireylerle ahlaki bir zeminde ilişki kuracaktır (Levent, 2019). Fakat günümüzdeki tablo pek iç açıcı değildir. Günümüzde yenilen veya ezilmiş olana benimsetilen ve ezberletilen şey vicdan ve daha fazla etik değil, fazladan ve etki eden güçtür. Bu tespitten hareketle ortaya çıkan problemleri daha çok güce başvurarak çözmeye çalışan insan duvara toslamış olur (Çelik, 2018). İnsan ilişkilerinin temeline etik ve ahlaki değerlerin getirilip uygulanması halinde güç veya çıkarlardan sıyrılmış saf ve değerlere dayalı gerçek iletişimin ortaya çıkabileceği söylenebilir. Bu durumda toplumdaki güçsüz ve zayıf bireylerin ezilmesinin önüne geçebilme ihtimali artabilmektedir.

Felsefi bir olgu olan etiğin merkezinde insan unsuru vardır. Kaynağını din veya insanın kendisinden almış olsa da ahlak kavramının objesini de insan oluşturmaktadır. Bu nedenle etiğin konusu insanın davranışlarıdır (Akın, 2017). Bir yasa olarak ahlak, insana insan olabilmeyi emreden bir yasadır. İnsanların davranışları, yaptıkları, duyu dünyasında, deneyim alanlarında gerçekleşir. Var olmamızın anlamı ahlaki eylemleri gerçekleştirmenin altında saklıdır. Yine insanların akıllarını kullanarak ahlaki olan davranışları gerçekleştirmeleri varlıklarının anlamını teşkil eder (Heimsoeth, 2007).

Ahlak terimi olan “morality” sözcüğünün köküne baktığımız zaman etik kavramından farklı olduğunu görebiliriz. Morality kavramı Yunanca da gelenek, görenek ve adetler için kullanılır (Tüsiad, 2005). Sokrates’in ahlak ve etik anlayışına göre ahlaklı bir birey erdemli ve etik ilkelere uygun yaşarsa mutlu olacak yani en yüksek iyiye ulaşacaktır (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Etik, bireyin karakterini eğitmesi ve uygulamalarda karar verebilmesini ifade eder. Ahlak ise toplumun adaletli veya doğru olarak benimsediği uygulamalardır. Diğer bir ifadeye göre etik, bireyin kamu ile ilgili ilişkilerinde münasip olarak isimlendirilen davranışları belirleyen, içsellik içeren denetçiye denir (Tüsiad, 2005).

Etik, insanların ve toplulukların eylemlerini düzenleyen kurallar bütünüdür. Etik davranışlar toplumların değer, kültür, norm ve görgü kurallarından etkilenmektedir (Çakırel, 2009). Etik kavramı üzerine birçok tartışma söz

konusudur. Bunun sebebi değer yargılarına olan yakınlığıdır. Nitekim doğru, adil, iyi gibi kavramlar üzerinde de uzun ve karmaşık tartışmalar bulunur (Tüsiad, 2005). Etik günlük yaşamdan kaynağını alır. Etik kavramını günlük yaşamdan bağımsız bir akademik çalışma veya felsefi alan olarak görmek hatadır. Günlük yaşantısında akli önceleyen ve kullanan aynı zaman da sıkıntılı durumlarla karşı karşıya kalan herkes etik filozoftur (Stroll, vd., 2017). Etik, başka bir söyleyişle bireyin hayatında “nasıl davranmalı”, “nasıl yaşamalı” sorularının cevabını arayan felsefe dalıdır. Etik bireyin davranışlarını gözden geçirmektedir. Etik bir bakıma ahlaki değerlere hizmet etmektedir (Mammadova, 2015).

Günümüz felsefecileri etik hakkındaki kuramları genel olarak dört farklı başlıkta incelemektedir. Bu kuramların ilki belli bir topluluğa veya geleneğe ait etik kuralları ve ölçütleri kurumsallaştırmaya gitmeden inceleyen betimleyici etikdir. İkincisi doğru davranışları yanlış olanlardan ayırmak için kurallar koyan normatif etik, üçüncüsü etik ile ilgili kuramları ayrı ayrı pratik durumlara göre yargıya varma gayesiyle kullanılan uygulamalı etik, dördüncüsü ise etik ile ilgili düşüncelerin felsefi açıdan geçerliliğini araştıran üst etikdir (Güçlü vd., 2008). Etik kavramını tam anlamıyla kavrayabilmek ve etiğin alanından haberdar olabilmek için yukarıda ismi geçen etik kuramlarını özümsemenin yanında etik ile ilgili bazı kavramları bilmek faydalı olacaktır.

**Etiğe İlişkin Temel Kavramlar.** Etik kavramını ele alan bilim insanları bu kavramı tanımlarken insanların eylemlerini, davranış şekillerini, doğru ve iyi gibi kavramlarını da yorumlamışlardır. İnsanı ve onun davranışlarını aynı zaman da tüm insanlar için doğru ve geçerli olan ilkeleri merkeze alan etik, birçok kavramla ilişkilidir. Etik ile ilgili kavramları kültür, din, değerler, tutum ve normlar (ahlak) olarak sıralayabiliriz. Etik ile ilişkili bu kavramlara dair açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

**Kültür.** Kültür kelimesinin birden çok anlamı vardır. Kültür, insanların maddi ve manevi olarak üretmiş olduğu her şeye denir. Gelenek, görenek, dil, din, edebiyat, mimari kültüre dâhildir ([www.turkedebiyati.org](http://www.turkedebiyati.org)). Türk Dil Kurumu (2019) kültür kelimesinin eş anlamlısı olarak hars ve ekin kelimelerini aktarmıştır. Kültür, toplumun bir parçasını oluşturan bireylerin becerilerinin ürününe denir.

Bireyin topluma uyum göstermesi için ortak felsefe, inanç, değer ve amaç geliştirmesi gerekir. Kültürü oluşturan ilkeler, etik ilkelerle beraber paralel bir şekilde oluşmuştur. Toplumun oluşturduğu duygu ve düşünceler insanların iyi ya

da kötü davranış sergilemelerini etkiler. Sonuç olarak etik davranışlar kültürel yapıyla ilişki içinde olur (Karagöz, 2018). Kültür ve etik iç içe girmiş durumdadır. Her iki kavramda insanlara davranışlarını nasıl sergilemeleri konusunda yol gösterir. Etik ilkeler temelde evrenseldir fakat içerik kültürden kültüre değişebilir. Örneğin aile kavramı evrenseldir ve her toplumda vardır. Ancak Türk ailesiyle Amerikan ailesi birbirinden farklıdır. Bundan hareketle “dürüstlük, sadakat, namus” gibi kavramlar evrensel ve etikdir. Fakat bu kavramlara yüklenen anlamlar kültürden kültüre değişir, denilebilir (nenedir.com.tr).

Bütün kültürlerde etik veya etik dışı davranışlarla ilgili deyim ve atasözü bulmak mümkündür. İnsanoğlunun etik bir varlığı vardır. Toplumsal aynı zamanda siyasal yaşamın temel bileşenini etik değerler oluşturur (Eryılmaz, 2008). Yaşamış olduğu çevre ile etkileşim halinde olan insan yeni değer yargıları geliştirir. Kültür, insanı etik davranışa yönlendirir. Bu nedenle etik kavramını kültürün bir alt boyutu olarak görebiliriz. İnsan ilişkilerinin temelinde etik olduğu için insan varsa etik bir ilişki de vardır, var olmalıdır, denilebilir (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

Kültür kavramının tanımı yapılırken nesilden nesile aktarım şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. Özellikle etik ilkeleri benimseyen ve yaşatan toplumlar kültür vasıtasıyla etik değerleri gelecek nesillere aktarırlar. Bezirci ve Bayraktar (2017)’a göre bilinçli toplumlar, kültürün bireyler tarafından benimsenmesine ve etik ilkelerin kültürel değer ve ilkelerle uyuşmasına önem verirler.

**Din.** Din kelimesi köken olarak Arapça’dır. Din kelimesinin “ceza, yol, hesap, adet, hüküm” gibi anlamları vardır. Din ilahi kurallar bütünü olarak da tanımlanmaktadır. İnsanların dünyadaki kimliği, varoluşlarının anlamı ya da gayesidir. Bu açıdan din bir felsefedir; ancak her felsefe bir din olamaz (Tümer). Dini ilkeler, insanlara yapmaları ve yapmamaları gereken konularda bilgi verir. Aynı zamanda din, uygun davranışların yapılmasını ister. İnsanlarla ve tanrı ile olan ilişkimizde bize yol gösterir. İnsanlar ahlak anlayışlarını geliştirirken dinden etkilenmişlerdir. Etik kavramı meydana gelirken din de katkı sağlamıştır. Ancak etiğin tek argümanı ve kaynağı din değildir. Tüm bunların ötesinde etik, farklı kültür ve dinlerden oluşan toplumların birlikte yaşaması için ortak kurallar ve değerler oluşturur (Karagöz, 2018).

Yüzyıllardır okunan ve uygulanan kutsal kitaplar doğru, güzel, iyi, yanlış gibi kavramlar konusunda yol göstermiştir. Nitekim dört kutsal kitapta da etik ve ahlaki değerlerle ilgili emir ve yasaklamalar mevcuttur. Ayrıca dünyanın %84’lük bir

kısının inandığı din olgusu güçlü bir otoriteyi temsil eder (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Genel anlamda dünya üzerindeki bütün dinler insanlar için bir yaşam tarzı sunarlar. Bu nedenle dinler aslında ahlaki bir sistem oluştururlar. Olgunlaşmış bir din insanların eylemleri, duygu ve inançlarıyla ilgili ciddi isteklerde bulunur. Bu isteklerin yanında insanın tabiatı, dünyadaki konumu ve ulaşması gereken hedefler konusunda dinin koyduğu ilkelerin önemli bir etik boyutu vardır (Türkeri, 2009). Nihayetinde tüm dinler gayeleri açısından etik bir sistemi temsil ederler ve insanlara davranışlarını sergileme konusunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini öğretirler (Aktaş, 2014).

**Değerler.** Değer kavramı tıpkı ahlak kavramı gibi insanın varlık alanıyla ilgilidir. İnsanların yaptıkları tüm davranışlar muhakkak bir değer ile ilgilidir. Değer kavramı insanın yapıp ettiklerini belirleyen kurallar şeklinde tanımlanabilir. Herhangi bir değer ile ilişkilendirilmeyen hiçbir davranış bulunmamaktadır (Uysal, 2003). Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterirler ayrıca topluma ve kültüre anlam katan kötü-iyi, güzel-çirkin, hoş olan, hoş olmayan gibi konularla ilgili açıklama yapan kriterlerdir. Mutlak bir gerçekliği temsil eden değer, gerekçelendirmeye ihtiyaç duymaz. Etik eğitimi verirken değerlerden yararlanılabilir. Değer kavramını ırk, din, dil ayrımı yapmadan evrensel olana ulaşabilmek yani etik değerleri kazandırabilmek amacıyla ifade etmek ve değerlendirmek gerekir (Bezirci ve Bayraktar, 2017).

Etik değerler, zihinsel anlamda davranışı tercih etme süreci için bir ölçüt, toplumun gözünde davranışları düzenlemeye yarayan ilkeler için kaynaktır (Yıldırım ve Kadioğlu, 2007). Bu kriterler hem toplum hem de örgütler için faydalıdır. Değerleri önemseyen bir yönetim anlayışında; çalışan, yönetici ve vatandaş arasında kuvvetli ve duygusal bir bağ meydana gelir. Oluşturulan kamuya ait bir kurumun ve ona ait bir kültürün toplumsal değerlerden bağımsız olmaması gerekir. Bu koşul bütünlük açısından önemlidir (Yatkın, 2015).

İnsanlara ve kaliteye önem veren örgütlerde verimin azalmaması için bazı etik değerlere gereken önem verilmelidir. Etik değerleri sadece kabul etmek yetmez onları yaşamakta gerekir. Bazı etik değerleri şu şekilde sıralayabiliriz: doğru olma, verilen sözü tutma, sadakat, adil olma, yardımseverlik, saygılı olma ve sorumluluk bilinci (Karagöz, 2018). İnsanların sağlam bir karaktere sahip olmasında ve bireysel mutluluğun yanı sıra toplumsal mutluluğu elde etmede



değerler önemli bir kaynaktır. Değerler toplumsal barışa ve huzura da katkı sağlamaktadır (Hökelekli, 2013).

**Tutumlar.** Tutum bir bireyin herhangi bir duruma, nesneye veya olaya karşı sergilediği olumlu ya da olumsuz tavrını ve duygusal eğilimini ifade etmektedir. Bilgin'in (1985) ifadesiyle sosyal bir objeye karşı insanın içinde var olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yönleri barındıran gizil eğilimlerdir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Tutumlar genellikle diğer psikolojik değişkenler gibi doğrudan gözlemlenemeyen ve ölçülemeyen fakat var olduğu bilinen aynı zamanda söz ve davranışlardaki belirtilerden anlaşılabilir bir değişkendir. Tutumların davranışlarımıza yön verdiğini ifade etmek doğru olacaktır (Işık, 2008). Tutumların oluşmasını sağlayan kaynakların bazıları; din, kanunlar, okullar ve ailedir. Tutum kavramının insanın davranışları üzerindeki etkilerine baktığımızda etik davranışların oluşması ve gerçekleşmesinde önemli olduğu görülecektir (Karagöz, 2018). Eylemlerini yapmadan önce tutumlarına göre hareket edecek bireyin etik kurallarla örtüşen tutumlar beslemesi etik davranışların oluşmasında etkili olacaktır. Ayrıca tutumların oluşmasını etkileyen okulların etik eğitime gereken hassasiyeti vermesi ve devletlerin etik ilkelerle örtüşen kararlar alması bu noktada faydalı olacaktır.

**Normlar.** Bireylerin davranışlarının, sınırları belli bir denetim sahasında gerçekleştirilmesini sağlayan, davranışlara şekil veren kurallara norm denir. Toplumda bulunduğumuzda ne yapmamız gerektiğini söyleyen örtük toplumsal ilkelerdir. Emile Durkheim, norm tanımını şöyle yapmaktadır: normlar, bireyden bağımsız olan ve uyulması gereken ölçütleri ifade etmektedir (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Normlar, herhangi bir örgütte hangi davranışın kabul görüp, hangi davranışın görmeyeceğine yönelik beklenti oluştururlar. Normlar işbirliğine yardımcı olur, örgütteki bireylerin beraber hareket etmelerini sağlar (Yatkın, 2015).

Norm ve değer kavramları arasında fark bulunmaktadır. Değer kavramı genel ve soyuttur, normlarda belirginlik ve yol göstericilik vardır. Normlar riayet edilmesi gereken kurallara denir (Karagöz, 2018). Var olan bütün normların evrensel etik ilkeler ile örtüşmesi ve bunların yaygınlaşabilmesi için tekrar ele alınması gerekir. Bu durum için gayret sarf edilmelidir (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Ortaya konulan normlar, topluma hizmeti ve yönetimin amaçlarını gerçekleştirilmesini sağlamıyorsa sosyal sermayenin oluşumuna da katkı sağlayamaz (Yatkın, 2015). Sonuç olarak etik kuralları oluşturmada ve etik kararlar

almada normlar tanımlayıcı bir rol üstlenmektedir (Karagöz, 2018). Ayrıca yazılı hale gelen ahlaki normlar yasaların oluşturulmasına ve insanların onurlarının korunmasına da katkı sağlarlar (Kuçuradi, 2003).

### **Etik ve Ahlak İlişkisi**

Arapça bir kelime olan ahlak TDK (2019)'ya göre bireylerin toplum içinde uymaları gereken kurallar ve davranış biçimlerini ifade eder. İslam âlimlerinden Gazali, ahlaki insanın nefesine yerleşmiş olan bir meleke (yeti) olarak tanımlar. Ahlak bireylerin kendi tercihleri sonucu meydana gelen davranışlarla ilgilenen bir alandır (Direk, 2018). Toplumların oluşturmuş oldukları ahlaki sistemler davranışları düzenleyen ahlaki kodlar içerirler. Nietzsche'nin deyişiyle iyi ve kötünün dilini bizlere sunmuş olurlar. Bireyler hayatlarının her alanında ahlakın etkilemiş olduğu inanç şekillerine göre bir tercih yapmak durumuyla karşılaşabilirler (Ateş ve Oral, 2003).

Genel anlamda ahlak kavramını uymak zorunda olduğumuz bir takım ilkeler bütünü olarak tanımlayabiliriz. Davranışların hangilerinin iyi hangilerinin kötü olduğunu bilmek önemlidir. Sokrates'e göre bunu bilmek yani bilgiye sahip olmak bir erdemdir. Çünkü doğru bilgi beraberinde doğru davranışı getirebilir (Uysal, 2003). Pieper, ahlak ve uygulamayı düzenleyen kuralları, davranışlarıyla birbirine kenetlenmiş toplumun kültürel zemin üzerinde kendisini anlamasının, bilmesinin ve kavramasının bir parçası olarak görür (Pieper, 2012).

Etik ve ahlak terimleri çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan terimlerdir. Bu kullanımı Türkçe'de ve batı dillerinde görmek mümkündür. Fakat birden fazla düşünür'e göre bu terimleri özdeş algılamamak gerekir. Çünkü etik terimi ahlak terimine göre daha geniştir. Ayrıca etik ahlak alanının dışında kalan bir çok kural, eylem ve tutumları da içerir (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Her ne kadar günlük dilde de aynı kavramlar gibi kullanılsa da etik ve ahlak arasındaki bariz ayrım birçok kaynakta yer almaktadır. Örnek verecek olursak ahlak iyi veya kötüyü tercih etmeye etki eden ve bu tercihlerin sonuçlarını değerlendiren dar bir süreçtir. Etik ise ahlaki da içine alan, ahlaki tanımlamaları ve bu ahlaki tanımlamalara ek olarak analizleri aynı zamanda ahlaki tutumların altında bulunan nedenleri araştıran bir alandır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

Etik kavramı toplum veya bir otorite tarafından kabul edilen ve korunan aynı zamanda tüm insanlar için geçerli olan davranışla ilgili kurallar olarak tanımlarız.

Etik iyi kavramını ve evrensellik ilkesini barındırır. Fakat etik kavramı pratik ahlakla aynı şey değildir. Ahlak günlük hayata ilişkin insan davranışlarını değerlendirir. Etik, eylem ve sözlerin neler olduğu, sınırları ve kapsamıyla ilgilenir. Bu bağlamda ahlakın etikten önce var olduğunu söyleyebiliriz (Tokhay, 2016). Etik insanoğlunun davranışlarının, ahlaki açıdan doğruluğunun değerlendirilmesine dayanır. Bireysel açıdan davranışlara baktığımızda ahlak ve etik arasında çok yakın bir bağ vardır. Herhangi bir faaliyet, diğer insanlara zarar ya da fayda veriyorsa ortada etik ile ilgili bir durumun var olduğu söylenebilir. Etik ve ahlak kavramlarının ayrı olmasının ana nedeni, etiğin ahlak felsefesini oluşturması, ahlakın ise etiğin araştırma konularından biri olmasıdır (Aktaş, 2014). Etik, bireylerin eylemlerinin ahlakiliğini tanımlayabilmek için gerekli olan koşulları yan yana getirmekle kalmaz, ahlakilik üzerine düşünmemizi de sağlar (Pieper, 2012). Bu ifadelerden yola çıkarsak şu açıklamayı yapabiliriz; ahlak uygulamadaki davranışların nasıl olması gerektiğini söylerken, etik davranış şekillerine açıklama getirir.

Etik, ahlak felsefesi demektir. Bu açıklamada etiğin ahlak ile ilgilendiğini gösterir. Fakat etik, ahlak anlamına gelmez. Bu iki kavramın arasındaki farklardan biri de şudur: bir felsefe alanı olan etik bir bilim dalıdır fakat ahlak bizleri kuşatan toplumsal özellik içeren bir olgudur. Etik, ahlak kavramını da içine alan bir kavramdır. Ahlak yazılı olmayan doğru ya da yanlış ifade eden ilkeler iken etik, bir topluluk veya mesleğe ilişkin yazılı kurallar oluşturmaya gayret eder (Efendi, 2018). Etik, ahlak kavramının teorik kısmı, kavramsal boyutu ve ahlak olgusu üzerine felsefi olarak düşündürmektir. Ahlaki olan şeyler etikte analiz edilir. Ahlak kurallarının bulunmadığı bir topluluk yoktur. Ahlakın teorik kısmını oluşturan etik, tüm toplumların sahip olduğu değeri ifade eder. Etik, ahlakın yerini tutmaya çalışmaz. Etiğin amacı ahlaki eylemlerin bilgi temelli yapısını ortaya çıkarabilmektir (Mahmutoğlu, 2011).

Etik gündelik yaşamdaki uygulamada olan ahlak sorunlarıyla ilgilenecek gelişme kat etmiştir. Ahlaki emirler çoğunlukla emir kipi içeren cümlelerden oluşmuştur. Örnek olarak; “görevini yap, işini düzgün yürü !”, “yalan konuşmamaya söz ver !”, “bana sadık kalacağına yemin et !” cümlelerinde emir kipini görebiliriz. Bu talepleri yerine getiren kişi doğru, sadık, sorumluluk sahibi gibi ahlaki erdemleri taşımış olur. Etikte ise asıl sorular; İnsan niçin ahlaki davranmalı? Neden ahlak dışı davranışlar sergilenmemeli? şeklindedir. Örneğin etik :

Kişi niçin sözünde durmalıdır?

Yalan neden söylenmemelidir?

Neden insan sorumluluklarını yapmalıdır?

Şeklindeki sorulara yanıt bulmaya çalışır (Pieper, 2012). Yukarıdaki sorulardan anlaşılacağı gibi etik davranışın altındaki nedenleri irdelemektedir.

Etik pratik bir bilimdir fakat insanların sergiledikleri tüm davranışları değil, salt ahlaki davranışları konu edinir. Dolayısıyla etik, ahlaki eylemlerle ilgili kuramdır. Etik kuramının öncelediği ilk şey bilgi değil eylemlerdir. Bu nedenle etik ile ilgilenen bir bireyin ahlaki eylemlerini Aristoteles'e göre içselleştirmesi gerekir (Pieper, 2012). Etik ve ahlak arasındaki ilişki iç içe giren ve birbirini tamamlayan bir ilişkidir (Levent, 2019). Ahlaki eylemleri konu edinen etik kuramının bazı bilimlerle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Etik ile ilgili doğru ve kapsamlı bir düşünceye ulaşabilmek için etik ile ilişkili ampirik bilimlerden haberdar olmak gerekir.

### **Etiğin Ampirik Bilimlerle İlişkisi**

Etik pratik olanla ilgilenir. İnsan eylemleriyle ilgilenen ve pratiğe dair model oluşturmaya ve insan davranışlarını tam anlamıyla açıklamaya çalışan birçok bilim vardır. Bu nedenle pratikle ilgilenen etik aynı şekilde pratiğe odaklanan birçok bilimle yakından ilişkilidir hatta onlara açıklama yapmada ve problemleri tematize etmede yardımcı olur (Pieper, 2012). Özellikle insanların eylem ve uygulamalarıyla yakından ilgilenen psikoloji ve sosyoloji etik ile yakından ilgilidir.

**Psikoloji ve etik.** Psikoloji biliminin kökleri antik çağlara kadar dayanmaktadır. Psikoloji insanların eylemlerinin altındaki temel nedenleri araştıran bir bilimdir. Önceleri felsefe içinde değerlendirilen bu bilim 1879 yılında Wilhelm Wundt'un psikoloji laboratuvarını kurmasıyla ayrı bir bilim halini almıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2008). Psikoloji bilimi özellikle yeni kantçılıktan itibaren ilgi alanını değiştirmiştir. Metafizik problemlerden uzaklaşarak mekanikçi (nedensel) modellere dayanıp aynı zamanda ilahiyattan da etkilenerek somut konulara yönelmiştir (Pieper, 2012). Özellikle önemli bir düşünür olan Kant, Rousseau'nun yazılarından etkilenmiştir. Kendi felsefesini oluştururken bireyin iç dünyasına, ahlaka ve psikoloji bilimindeki gibi insan davranışlarına önem vermeye başlamıştır (Heimsoeth, 2007).

Günlük hayatta birçok kişiyle iletişim halinde olan bireyler kendilerine has davranış ve düşünce geliştirirler. Bireylere ait olan bu düşünce ve davranışların içeriğinin incelenmesi kişilik psikolojisinin alanına girmektedir. Bireyin davranışlarını gözlemleyen bilim insanlarının cevabını bulmaya çalıştığı sorulardan biri de davranışı sergilerken içinde bulunulan durum mu yoksa kişiliğimiz mi davranışı biçimlendirmektedir? (İnanç ve Yerlikaya, 2008). Etik bilimi de kişilik psikolojisine benzer bir şekilde ortaya çıkan davranışların asıl nedenini bulmaya çalışmaktadır.

Psikoloji de önemli bir yeri bulunan psikanaliz yönteminde de etik bir temelin bulunması gerekir. Örneğin psikanaliz yönteminde bireyin çocukluk dönemine inilmesinin nedeni yapılan davranışın ahlaki olup olmadığını irdelemek değil sorunlara neden olan faktörleri saptayabilmektir. Psikanalizde elbette ki ahlakiliğin çok önemli bir yeri vardır; fakat buradaki bakış açısı iyi veya kötüyü tanımlayabilmek değil iyileşme faktörünü ön plana çıkarmaktır (Pieper, 2012). Sonuç olarak psikoloji bilimi bazı tanımlamalar ve psikanaliz için ön şartlar geliştirmeye çalışırken, ahlaki ilişkilendirmeleri yaparken etiğe ihtiyaç duyabilir. Aynı şekilde insan davranışlarını konu alan psikolojinin de etiğe çeşitli konularda yardımcı olabileceği söyleyebiliriz.

**Etik ve sosyoloji.** Günümüzde yaşanmakta olan problemler ve olaylar çok hızlı bir biçimde ortaya çıkmakta, insanlar bu durum karşısında hukuki ve ahlaki sınırlar içinde tam anlamıyla çözüm üretememektedirler. İnsanlığın hazırlıksız bir şekilde yakalandığı problemler sadece su kirliliği, iklim değişikliği veya toprak kayması gibi doğa ile ilgili problemler değildir. Bunlarla beraber göç olayları, ırk ayrımı, sınıf farklarının oluşması, fakirleşme, şiddet olayları gibi sosyal yaşamı etkileyen faktörlerde oluşmaktadır. Bu oluşum ve sorunlar insanların çözmesi gereken konular içinde yer almaktadır (Yüksel, 2002). Bu noktada toplumu ve toplumsal olayları kendisine konu edinen sosyoloji bilimi önem kazanmaktadır. Sosyoloji bireylerin birbirleriyle ilişkilerini bilimsel bir bakış açısıyla incelemektedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve bu sosyalleşmeden dolayı ortaya birçok sonuç çıkmaktadır. Sosyoloji sosyal olayların sonuçlarını irdelemektedir (Güngör ve Sarıkaya, 2017).

Sosyoloji bilimi insan eylemlerini incelerken onların normatif olarak geçerliliklerini incelemeyi amaç edinirse mutlaka etik bilimine başvurarak bunu yapabilir. Sosyoloji biliminin insan davranışları hakkındaki ampirik bilgilere etik

bilimi de başvurur. Bu bilimlerin karşılıklı bilgi alışverişlerinin temel nedeni insanların davranışlarının oluşmasını etkileyen faktörlerin belirlenme isteğidir (Pieper, 2012). Bireyler çeşitli nedenlerle etik veya etik dışı davranışlar sergileyebilirler. Kurumlarda oluşan skandal olaylar, dikkatleri gerçekleştiren etik dışı davranışlara çekmektedir (Sayılı ve Uğurlu, 2007). Sadece kurumlarda değil insan davranışlarının olduğu her sosyal ortamda eylemin gerçekleşme nedeni araştırılırken sosyoloji ve etik bilimlerinin birbirlerine yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

### **Meslek ve Meslek Etiği**

Meslek kavramı, bireyin hayatını kazanabilmek için yaptığı belirli bir eğitim süreciyle kazanılmış ve çerçevesi toplum tarafından belirlenmiş, beceri ve bilgilere dayanan etkinlikler olarak tanımlanabilmektedir. Bireyin mesleği toplum tarafından saygı görmesine, diğer bireylerle iletişim kurabilmesine, toplum içinde kendisine yer edinebilmesine imkân sağlamaktadır (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). TDK (2019)'nın meslek tanımında diğer insanlara faydalı olabilmek, mal üretebilmek, hizmet verme ve para kazanabilmek amacıyla yapılan iş ifadesi yer almaktadır.

Oluşturulan eğitim kurumlarının amaçları içinde, yeni teknolojileri kullanarak toplumun benimsediği herhangi bir mesleği bireye kazandırabilmek vardır. Bireyler öğretimin zorunlu kısmını bitirdikten sonra ya bir üst öğretime geçerler ya da iş hayatına atılırlar (Deniz, 2001). Üst öğrenime geçip meslek hayatını sürdüren bireylerde bulunmaktadır. Örneğin lisansüstü eğitim veya ikinci öğretimde bulunan bireylerin bir kısmı mesleklerini ve eğitimlerini birlikte devam ettirmektedirler.

Toplumun belirlediği çerçevede oluşan ve yaşama şansı bulan meslekler insanlar için hizmet ve mal üretmektedirler. Fakat tüm mesleklerde topluma ve bireylere zararlı olabilecek girişimleri engellemek zorunluluk arz eder. Oluşabilecek zararları engellemek ve mesleği icra edenlerin faaliyetlerini sınırlandırabilmek için bir takım kurallar bulunmaktadır (İkiz, 2017). Etik kavramı ise ahlak kavramından hareketle bir davranış ve eylemin anlamını geliştirmektedir. Etik, yapılan eylemlerin ahlaki açıdan kabul görmesi için nasıl davranış sergilenmesi hakkında bilgi vermektedir (Pieper, 2012). İnsanoğlunun düzeni aramasının bir parçası olarak etik kurallar ortaya çıkmıştır. Kural ve ilkeler bireyi diğer bireylerden korur.

Aynı zamanda menfaatlerini ön plana alan bireylere karşı da toplumu korur. Kural ihlalleri bireye kısa süre için yarar getirebilir fakat uzun dönem için olumsuz durumlar oluşturacaktır (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Batı da bulunan birçok ülke, vatandaşlarına etik kuralları benimsetmek ve erdemli davranışları kazandırmak için tematik üniversitelere yönelmiştir. Bu üniversitelerde amaç bireyleri meslek hayatına hazırlamanın yanı sıra ahlaki açıdan da geliştirmektir. Böylece etik dışı unsurları ve kural ihlallerini en aza indirmek için adım atılmış olur (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Sadece batılı ülkeler değil aslında dünyadaki bütün toplumlar sonraki nesillere bazı değerleri aktarmayı, onların karakter ve düşünce tarzları üzerinde etkili olmayı istemektedirler. Bu nedenle eğitim faaliyetlerini bu doğrultuda şekillendirmiş, etik ve ahlak eğitimine önem vermişlerdir. Bu durum Antik Yunan'da açıkça ortaya konulmuştur (Cevizci, 2016).

Meslek etiği, meslek ile ilgili davranışlar hakkında ilke ve kurallar oluşturur. Mesleki davranışların doğruluğu ve haklılığı ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Meslek etiği bireyin, örgütün ve toplumun etik anlayışının etkisinde kalır (İşgüden ve Çabuk, 2006). Meslek etiği ifadesi bazı mesleklerin bazı bireyler tarafından daha iyi icra edilmesi sonucunda gelişmiş olan meslekleşme süreciyle oluşmuştur. Meslek etiği, meslek yapılırken, çalışanın neyi yapması neyi yapmaması ile ilgili soruları barındırır (İkiz, 2017). Meslek ile ilgili etik kuralları oluşturabilmek için felsefi açıdan etik değerler hakkında bilgi sahibi olmak gerekir (Kuçuradi, 2003).

Meslek kavramı ortaya çıkınca, her meslek kendine özgü etik kurallar oluşturmuştur. Aynı zamanda mesleklere ait bazı görevler yasalar tarafından emredilmiştir. Mesleklere ait olan etik kurallar incelendiğinde, bu kurallar evrensel ilkelere veya toplumsal değerlere uyum gösterebilir. Ancak bu kurallar sadece o mesleğe özgü bakış açısını da içerebilirler (Levent, 2019). Bütün mesleklerin kendilerine has özellikleri ve gerekleri vardır. Yapılması gereken davranışlar mesleği icra eden kişiye bazı görev ve ödevler yüklemektedir. Bu ödevleri yapabilmek için bazı sorumlulukların yerine getirilmesi gerekir. Meslek sahibi ilk önce bu mesleği yapabilecek yeteneğe sahip olup olmadığını düşünmelidir. Bu yapılması gereken ahlaki bir zorunluluktur (İkiz, 2017). Bu açıklamalardan hareketle meslek etiği ulaşılmak istenen amaçlara hizmet etmektedir. Örgütlerin ulaşmak istediği amaçların gerçekleşebilmesi için yapılması gerekenlerin doğru,

yanlış, kötü ve iyi gibi değerler ölçütünde sistematik bir biçimde ele alınması gerekir. Bu gereklilik hakkında meslek etiği açıklama yapmaktadır (Alkan, 2016).

Meslek etiğini kavrayamamış ve uygulamayan meslek çalışanları maalesef kendi çıkarlarını ön plana alıp, çalıştıkları kuruma, kendilerine ve yaşadıkları topluma zarar verebilmektedirler. Bu durum bütün mesleklerde geçerlidir. Örneğin etik ilkelere riayet eden öğretmenler, toplumun güvenini kazanıp saygı görürler (Özkan ve Çelikten, 2018). Toplumda dengesizlik ortaya çıkmışsa meslek etiğinin standardının düşmüş olması etkili olmuş olabilir. Bu tür sorunların üstesinden gelebilmek için bireylerin bilgilerinin ve etik davranışlarının artması gerekir. Meslek etiği bulunmayan bireyler faydadan çok zarara yol açarlar (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Etik kavramıyla meslek etiği arasında güçlü bir bağ vardır. Üstelik dünyada kabul edilmiş ilkeler ve toplumdaki etik değer anlayışı, bunlardaki gelişmeler meslek etiği üzerinde etkili olmaktadır. Meslek etiği bir meslek için geçerli olsa da evrensel ve toplumla ilgili kurallardan bağımsız değildir. Mesleği icra edenlerin meslek etiğine dair kuralları benimseyip uygulamaları için etik kodlar hazırlanırken görüşlerini ifade etmeleri ve alınan kararlara aktif bir şekilde katılmaları önemlidir. Çalışanların aktif katılımı ve görüş bildirmeleriyle ortaya çıkan etik kuralların sahiplenilmesi daha mümkün gözükmektedir. Fisher (2013) etik kodların genellikle yöneticiler tarafından belirlendiğini ifade etmiş fakat etik kodların temelini meslek çalışanları tarafından belirlenmesinin daha doğru olacağını söylemiştir (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

### **Felsefi Yaklaşımlar Açısından Etik**

Etik ilkeler ve ahlaklı bir yaşayışa ilişkin düşüncelerin sistematik bir şekilde tartışılması aynı zamanda etikle ilgili akımların oluşması Sokrates ve onun düşüncelerini yazıya geçiren Platon sayesinde olmuştur (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Tarihsel sürece baktığımızda etik sözcüğünün siyaset ile beraber ele alındığını aynı zamanda yöneticilerin ahlakının üzerinde durduğunu görebiliriz (Ateş ve Oral, 2003). Etik ile ilgili felsefecilerin düşünceleri bulunmaktadır. Bu bölümde bazı önemli felsefecilerin etik ile ilgili düşünceleri sıralanmıştır.

**Sokrates'in etik ile ilgili görüşleri.** Sokrates'in etik anlayışı "insanların ruhlarına gerekli özeni göstermeli" düşüncesi üzerine kuruludur. Yaşadığı toplumun yani Atinalı insanların bununla ilgili gereken hassasiyete sahip



olmadıklarını örtülü bir şekilde ifade eder. İnsanın ruh ve bedenden oluştuğunu fakat benliğin önemli boyutunu ruhun oluşturduğunu söyler. Ruh ile ilgili bilince sahip olmayanlar maddi şeylere ve beden ile ilgili hazlara odaklanırlar. Sokrates bilgiyi erdem olarak açıklamış, ahlaklı insanı erdemlerin bilgisine vakıf insan olarak ifade etmiştir ([www.felsefe.gen.tr](http://www.felsefe.gen.tr)). Her zaman bilgisiz olduğunu söyleyen Sokrates toplumunun düşünce tarzını değiştirmeye çalışmamış fakat doğrunun ne olduğunu ortaya koymak istemiştir. Düşüncelerinde doğruluk kavramını söylediği için döneminde bulunan sofistlerden farklı bir yol çizmiştir (Demiralp, 2008). Sokrates'in düşüncelerinde aklın ve bilginin önemli olduğu fikri ortaya çıkmaktadır. Sorgulanmayan bir yaşam, yaşanmaya değerli değildir. Mutluluğun sırrı bilge olmaktır. Bilgi insanı hem iyi hem de mutlu kılar. Bilgi, bizlere iyi ve kötü hakkında çıkarımlarda bulunmamız için yardım eder (<https://youreades.net/>) Sokrates'in etik anlayışında adaletsizliğin yanlış ve eğri bir davranışla yok edilmesi bulunmamaktadır. Her zaman doğru davranışın sergilenmesini söylemiştir (Demiralp, 2008).

Neredeyse bütün sözlerinde erdemli davranış ve etik ilkelere bahseden Sokrates erdeme ulaşmanın kişinin kendisini bilmesi, ölçülü olması, çalışması, sorumlu olması, yiğit olması, bilge olmasıyla mümkün olduğunu söylemiştir (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Genel anlamda Sokrates bilgili olmak ve bunu davranışlara yansıtmanın üzerinde durmuş ve bilgiyi en değerli erdem olarak görmüştür.

**Platon'un etik ile ilgili görüşleri.** Önemli düşünürlerden olan Platon, Sokrates'ten eğitim almış ve Aristo'ya hocalık yapmıştır. Eserlerinde ve düşüncelerinde etik idealler dikkat çekicidir. Devlet isimli eseri adaletle ilgili düşünceleri barındırır. İyi bir hayat için iyi ve erdem bilmesi gerekir. Platon'un etik anlayışı iyinin ortaya çıkması ve ahlak açısından mükemmellik amacını barındırır (Yüksel, 2006). Platon'un görüşlerinde Sokrates'in izleri bariz bir şekilde görülür. Hocası gibi kötü olmanın ve kötülüğün temelinde cehaletin bulunduğunu savunmuştur. O, iyi kavramının insanlardan bağımsız olarak bulunduğunu söyler. İnsana gerekli eğitim verilirse içinde bulunan iyi ortaya çıkacaktır. İyi olgusu tanrının varlığından önce vardır (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Ayrıca tanrı iyi ile ilgili ölçütlere göre davranırsa iyi olmaktadır. Bu açıklama iyiliğin yaratıcısı tanrıdır, ifadesini benimseyen Hristiyan ve Yahudi düşüncesine de ters düşmektedir (Stroll, vd., 2017).

Platon'un düşüncelerinde iyi en üst ideayı oluşturur. İyi yetkin olmayla doğru orantılıdır. Bir toplum veya birey iyi olma adına çaba sarf ederse, kendi doğasını tamamlayabilmek için yol almış ve yeterliliğe ulaşmış demektir. Bu nedenle mutluluğu arayan kişiler iyi olanın peşinden koşmalı, iyi kavramını yaşamın gayesi saymalıdırlar (Levent, 2019). Adaleti istemek, iyi düşüncesiyle aynı amaca sahip olmaktır. İdea bizlerin onlara attığımız anlamlardan bağımsızdır. İdea insanın ruh ve mantığından ayrı bir şekilde vardır. Adalet nasıl evrenselse, ideada evrenseldir. İdeaların tanımı insanlara veya mekâna göre değişiklik göstermez, hep aynıdır (Yüksel, 2006). Platon'un görüşlerinde erdem, iyi gibi kavramlar ön plana çıkmakta ayrıca değerler idealar dünyası olarak ele alınmaktadır. İyi kavramı içinde etik kavramını da barındırmaktadır. Dolaylı olarak Platon İyiye ulaşmayı hedeflerken etik değerleri de içine alan bir düşünce sistemini bizlere aktarmış olmaktadır.

**Aristo'nun etik ile ilgili görüşleri.** Aristoteles'in etik ile ilgili yaklaşımına baktığımızda bu konuyla ilgili ampirik ve bilimsel bir yol izlediğini görmek mümkündür. İyi yaşamı bulmaya çalışırken akli kullanmanın yanında gündelik yaşamda bireylerin farklı davranış ve diyaloglarını inceleme fırsatı bulmuştur. İyi yada kötü hayat ile ilgili düşüncelerin içinde mutluluk ve mutsuzluk kavramlarının bulunduğu söylemiştir. Birey için iyi bir yaşam nedir? Sorusuna yanıt verirken "iyi yaşam mutluluk yaşamıdır" yani mutlu bir yaşam iyi bir yaşamdır, ifadesini kullanır (Stroll, vd., 2017). Aristo yukarıda söylediğimiz düşünce tarzını etik bilimi ile ilişkilendirmektedir. Ona göre etik bilimi insanların mutluluğu ve refahı ile ilgilenmelidir. Aristoteles, iyi bir yaşamın merkezine erdemleri yerleştirmeyi hedeflemiştir. Bu yönüyle Sokrates'in ve Platon'un takipçisi olur. İyi bir hayat için erdemler; dost olma, onur ve zengin olma gibi değerlerin bireylerin karakterleriyle bir bütün olması gerektiğini savunur (Yüksel, 2006).

Aristo'nun etik düşüncesinde ulaşılması gereken en zirve amaç mutluluktur. Normatif olarak oluşturmuş olduğu etik sınıflamasında mutluluk etiğini yapılandırmıştır. Bireyler mutlu olabilmek için harekete geçer ve davranış sergilerler (<https://filozofunyolu.com>). Mutluluğa ulaşabilmek için faziletleri (erdemleri) araç olarak kullanmak gerekir. Aristo, Platon ve Sokrat ile aynı düşünmüş ve eğitim sayesinde ahlakın kazandırılabilceğini söylemiştir. Etik bilimini ayrı bir felsefe bölümü olarak inceleyen ilk düşünürdür. İyi davranışa

gücümüz yetmiyorsa en azından kötü davranış sergilememeliyiz, düşüncesine sahiptir (Levent, 2019).

Aristoteles ruhun yüceliğinden söz ederken bunun erdem ile mümkün olacağını belirtmiştir. Aristo dışta bulunan en büyük iyiliğin onur olduğunu, gerçek bir ruha sahip insanın onurlu olmayı çok istediğini aynı zamanda hak ettiğini ifade eder. Aristo'nun düşüncelerinde "altın orta" kuralı da etkilidir. Bu kavramdan kast edilen şey duygu ve davranışlarda orta yolu bulmaktır (Ateş ve Oral, 2003). Bireylerin ahlak açısından davranışlarına etki eden şey orta yolu bulmak olmalıdır. Örnek verirsek eğer, cömert olma eylemi israf etme ve cimrilik arasında olmalıdır. Aristo'ya göre mutlu olmak için dengeli olunmalı, ifrat ve tefritten uzak durulmalıdır (Stroll, vd., 2017).

Aristo, etik ile ilgili bütün düşüncelerini "Nikomakhos'a Etik" isimli kitabında toplamış, bu düşünceler İslam düşünürlerine de yol göstermiştir. Özellikle düşünce erdeminin eğitimle, karakter erdeminin alışkanlıklarla yani öğrendikten sonra uygulamayla kazandığını ifade etmektedir (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018). Aristo'nun düşüncelerine baktığımız zaman İslam düşüncesine benzer taraflar görmek mümkündür. Hz. Muhammed'in eylemlerde itidalli davranılması gerektiğine dair ifadeleri ve bu konudaki eylemleri İslam kaynaklarında mevcuttur. Hz. Muhammed orta yol kavramını kullanmıştır. İtidal anlamına gelen bu ifade "altın orta" ifadesiyle benzerdir.

## **Etik Türleri**

Etiğin; betimleyici, normatif, meta etik ve uygulamalı olmak üzere dört türü bulunmaktadır. Etiğe ait bu türler aşağıda açıklanmaktadır.

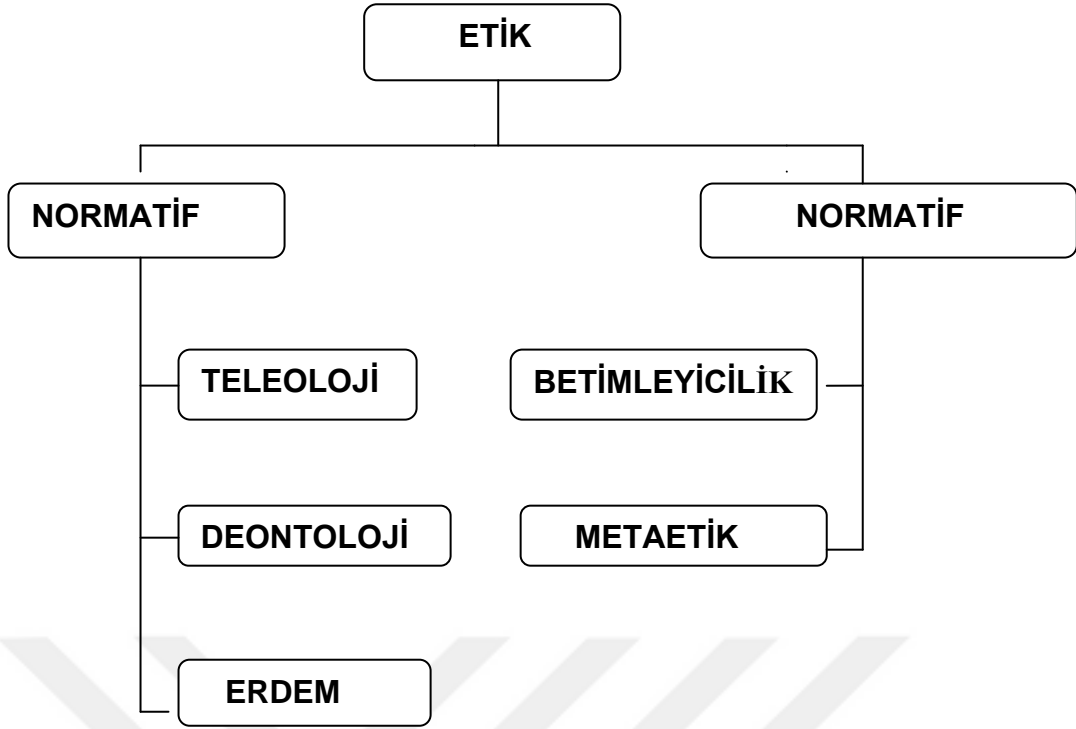
**Betimleyici etik.** Bu etik türü insanoğlunun davranışını gözlemleyerek davranışın sonucunu betimlemektedir (İkiz, 2017). Betimleyici etik anlayışında kural koymak yoktur. İnsan davranışları betimlendikten sonra ulaşılan önermeler doğru veya yanlış ile ilgili olgusal yargılar barındırır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018). Bireylerin inanç ve ahlaki düşünceleriyle ilgili kanıtlanabilen bilgilerden hareketle bazı ifadelere ulaşmayı amaç edinir. Betimsel etik, bir toplulukta bulunan bireylerin ve geleneklerin ahlakilikle ilgili boyutunu konu alır (Efendi, 2018).

Betimleyici etik hem bir toplumun kendisine has özelliklerini, davranışlarını inceler hem de farklı toplumlarda bulunan benzerlik ve farklılıkları inceler. Bu bakış

açısı betimleyici etik ve sosyal bilimler arasındaki bağıın oluşmasını sağlar (Levent, 2019). Betimleyici etik var olan ile ilgilenir ve dıştan bir gözlem ile olaylar ve olgular üzerinde açıklama yapar. Peşinden gidilmesi gereken değerler veya idealler nelerdir gibi sorulara cevap vermez (Efendi, 2018). Betimleyici etik ahlak ile ilgili açıklama yaparken bilimsel bir yaklaşımdan yana tavır sergiler. Betimleme sözcüğünden de yola çıkacak olursak bu etik türü kurallar koymaz (Erim, 2018). Kural ve ilke koymanın yerine gerçekleşen olaylarla ilgili durum analizi yapar.

**Normatif etik.** Betimsel etiğin tersi olarak normatif etik türü yaşam ile arasına sınırlar koymaz, yaşamın içine girer ve müdahalede bulunur (Kesgin, 2009). Hayatta gerçekleşen davranışlar üzerinden kurallar koymaya ve belli ölçütler (standartlar) oluşturmaya çalışır. Davranışlarımızı sergilerken nasıl sergilemeliyiz, sorusuna sistemli yanıtlar verir (Levent, 2019). Davranışların ahlaki boyutunu inceler ve eylemlerin ahlaki olabilmesi için düzenlemelerde bulunur (İkiz, 2017).

Dünyaya geldiğimizde yaşadığımız toplumda birçok ahlaki kuralın olduğunu gördük ve bu kurallar dâhilinde yetişkin olduk. Oluşturulmuş bu kurallar bir şekilde gelecek nesillere de aktarılmaktadır. Ahlaki ilkelerin yaşamımızdaki önemi bellidir. İnsanlar davranış sergilerken ahlaki bir zemin bulup buna göre hareket etmek isterler. Normatif etik türü, davranışlar ve onların ahlakilikleriyle ilgili ilkelerle ilgilenmektedir (Kesgin, 2009). Normatif etik, ahlaklı bir hayat nasıl olmalıdır? Sorusundan hareketle kodlar üretir. Bu kodları sistematik bir şekilde açıklar. Betimleyici etikten farklı olarak ahlaklı hayatın nasıl oluşuyla ilgilenir (Erdoğan, 2006). Etiğin normatif türünün yanı sıra normatif olmayan türü de bulunmaktadır. Bu iki etik türünün de alt boyutları bulunmaktadır. Aşağıdaki şekilde etiğin türleri şematize edilmiştir.



Şekil 1. Temel etik teorileri (Erdoğan, 2006).

Şekil 1’de görüldüğü gibi normatif etiğin teleolojik, deontolojik ve erdem olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Normatif olmayan etik ise betimleyici ve metaetik olarak alt türlere ayrılmaktadır.

Ahlaklı eylemler üzerine birçok fikir öne süren filozoflar, iyi ve rahat bir yaşamı destekleyen eylemlerin ahlaki taraflarını incelemişlerdir. Bu konuda çeşitli ilkelerde geliştirmişlerdir (Kesgin, 2009). Normatif etik ile ilgili düşüncenin temelinde eylemlerin normal olup olmadıklarını değerlendirmek vardır. Eylemler konusunda bireylere rehberlik yapmanın yanında iyi ve doğru değer, eylem ve amaçlar hakkında açıklamalar yapar (Levent, 2019). Normatif etik kendi kendine oluşan, herhangi bir toplum veya sınıfın düşünce sistemine göre çözüm bulan problemleri sistematik bir şekilde değerlendirir. Normatif etik türü içinde bulunan; teleolojik, deontolojik ve erdem etiği olmak üzere üç teori bulunmaktadır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

**Teleolojik etik.** Teleoloji sözcüğü erek (amaç, istenilen şey) ve erekler yönünde, nedenler ve açıklamaları ifade eder. Yani insandan bağımsız bir şekilde bulunan varlıkların temelinde bir erek vardır. Örneğin Aristoteles; meşe palamudunun gerçek ereğinin olgun bir meşe ağacına dönüşmek olduğunu söylemiştir. Yunanca bir kelime olan teoloji telos ve logia kelimelerinden

oluşmuştur. Telos “ulaşılmak istenen”, logia “bir öğrenme dalı” anlamına gelir ([www.filozof.net](http://www.filozof.net)). Teleolojik etik, ahlaki olarak gerçekleşen eylemlere veya yaşamın üretmiş olduğu sonuca bakar. Bu nedenle sonuç odaklı teori diye isimlendirilir (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

Ortaya çıkmış olan eylemin sonuçlarının ahlaki ilkelere uygun olup olmadığını ve derecesini değerlendirmeye teleoloji denir (İkiz, 2017). Bu düşüncede önemli olan şey eylemlerin amaçları ve üretmiş oldukları sonuçların ahlaki açıdan belirleyici tek faktör olmasıdır. Sonuç odaklı etik davranışların zararlarını ve yararlarını analiz eder (Levent, 2019). Bu anlayışa göre davranışın sonucu iyiye davranış doğrudur. Bu konuda bazı sorunlar vardır. Mesela iyi sonuç nedir? Ortay çıkan sonuç kimin için iyidir? Tüm bu soruların farklı şekilde cevapları bulunmaktadır (Erdoğan, 2006).

**Deontolojik etik.** TDK (2019) deontoloji kavramını “ödev bilimi” olarak açıklamaktadır. Deontoloji herhangi bir meslek dalını icra ederken yapılması gerekli olan ahlak ve değer ile ilgili ilkeleri incelemektedir. Deontoloji, bireylerin yapmakla yükümlü oldukları ödevlerin olduğunu ifade eder ([www.filozof.net/](http://www.filozof.net/)). Kavramlar hakkında bulanıklık olmaması için yürürlükte var olan yükümlülükler ve ödevlerden söz edilirken deontoloji kelimesini kullanmak gerekir (Göksel, 1994).

Deontolojik etik, teleolojik etiğin zıddı olarak eylemin sonucuna değil de özünün doğru olup olmamasıyla ilgilenir. Deon (vazife) sözcüğünden türeyen deontoloji, faydacılıkla ilgili problemlere yoğunlaşır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018). Bu düşünme tarzında davranışın doğru yada yanlış olması sonucundan ayrı bir şekilde değerlendirilmektedir. Burada önemli olan nokta sonuçlar değil niyetlerdir (İkiz, 2017).

Deontolojistler her insanın bazı zorunlu görevleri gerine getirmelerini isterler. Ayrıca zorunlulukların sonuca bakılmadan yapılması gerekir. Özellikle Kant davranışta iyi niyet varsa davranışın moral (ahlaklı) olduğuna inanmaktadır. Etik davranış görev olarak kabul edilmişse doğru, edilmemişse yanlış kabul edilir (Özlem, 2016). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere deontolojik etik, olayların sonuçlarından ziyade doğru olana ve eylem ile ilgili sorunsala odaklanmaktadır (Çelik, 2018).

Kant, faydacı olan eylemlerle ilgili talimatlarına “koşullu buyruklar” ismini vermiştir. Bu durumu; A'ya ulaşmak istediysen X gereğini yapmalısın fakat A'yı

isterken bu isteğin eleştirisi içeren bir üslupla sorgulamadan geçmesi gerekmektedir. Amaçlanan hedeflerin ahlaki olması ve davranışın doğru seçilmesi birbirini tamamlamaktadır (Pieper, 2018). Kant ahlaki yasaları insanlığı emreden yasalar olarak görür. Bireylerin sergiledikleri eylemler deneyim alanında gerçekleşir. Ayrıca insanın varlığının anlamı ahlaki ve insancıl olan davranışlarda ortaya çıkar (Heimsoeth, 2007).

Deontolojiye dayalı en ünlü teori Kant'a aittir. Teorisini oluştururken yararcılıkla ilgili eleştiriler de bulunur. Kant'ın düşüncesine göre eylemler haz kaynaklı olarak gerçekleşiyorsa yapılmamalıdır. Eylemi yapmaktaki amaç ödev oluşudur. Ahlaklı olduğunu ifade etmek ve övebilmek için eylemin ödev olduğu için yapılması gerekir. Davranışın ahlaki olabilmesi için asıl koşul o davranışın nedenine (maksim) bağlıdır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018). Kant'a göre ahlaki eylem, iyi niyet doğrultusunda oluşan eylemlerdir. Vazifeler, ödev gereği yapılmalıdır. Asıl iyi niyet buna denir. Ödev için geliştirilmiş buyruklar ve irade iyi niyete dayanmalıdır (Heimsoeth, 2007). Kant koşulsuz bir şekilde iyi olanı istemekte, bunun altında yatan nedeninde tüm insanları ilgilendiren yasalara ulaşmak olduğunu ifade etmektedir. Önemlilik arz eden şey erdeme ulaşmak için bireyin yapması gerekli olan ödevlerdir (Erim, 2018).

Deontolojiye dayalı görüşler yapılması zorunlu vazifelere yoğunlaştığı için meslekle ilgili etik konularının çoğunu teşkil eder (Özlem, 2016). Özellikle mesleği ile ilgili ödevlere ve yükümlülüklerle gereğince uyan kamu görevlileri karar verirken ahlaki olanı ve değerleri önemseyen bir tutum sergilemiş olacaktır. Deontolojiyle ilgili kurallar, kamuda herhangi bir meslek alanında çalışanların riayet etmesi gereken kurallar olarak da ifade edilebilir (Erim, 2018). Örneğin, hastanelerde hastanın çıkarlarını gözeterek yasalara saygı gösterilmeli ve sorumluluklar gerektiği gibi yapılmalıdır. Hastanın mahremiyetine saygı gösterilmelidir (American medical association, 2013).

Deontolojik etikte evrensel ve toplumdaki topluma değişmeyen ilkeler ahlak teriminin özünü oluşturur. Sonuç odaklı olmadığı için herhangi bir davranışın sonucu pozitif sonuçlansa bile bu davranış kural gereği yanlış olabilir (İkiz, 2017). Sonuç olarak deontolojik etik sonuca değil eylemlerin yapılmasındaki niyetlere bakmaktadır, denilebilir.

**Erdem etiği.** Deontolojik etikte davranışın dayandığı kural, teleolojik etikte davranışın sonuçları önemli iken erdem etiğinde davranışı sergileyen bireyin

erdemleri veya karakter özelliği vurgulanmaktadır. O zaman doğru fiil ile doğru ya da ahlaklı (erdemli) kişi arasında bir bağ vardır (Özlem, 2016). Erdem etiğinin kökü Aristo ve Sokrat'a kadar uzanır. Bireyin erdem ve dürüstlikle ilgili özelliklerine odaklanır. Bu düşünce tarzında “nasıl bir birey olmak gerekir?” sorusu ön plandadır. Kişi erdemliyse ahlaki açıdan da sıkıntısı yoktur (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

Christman (2002), erdemleri bireylerin kendi öz karakterleri haline getirdikleri zaman doğal olan iyinin ulaşılabilir hale geleceğini söylemiştir (İkiz, 2017). Kısacası erdem etiğinin temel görüşü etik davranışların erdemlerden kaynaklandığını belirtmek ve insanın olması gereken özelliklerine odaklanabilmektir (Maç ve Çalış, 2012).

**Metaetik.** Metaetik, ahlaki yargıları ve ahlakla ilgili kavramları çözümlenmektedir. Ahlakla ilgili bir kural geliştirmenin veya teori üretmenin misyonunu üstlenmez. Onun görevi felsefi bir analiz ortaya koymaktır ([www.yenifelsefe.com/](http://www.yenifelsefe.com/)). 20. yüzyılda ortaya çıkan ve geliştirilen etiğin bir türüdür. Metaetiğe “analitik etik” de denir. Etik alanında yeni bir felsefeye başvurmanın ürünüdür. Metafizik ve klasik felsefe'nin karşısında bir tavır sergileyerek felsefe'nin gayesinin dilde mantıksal analiz yapma ve kavramlarda çözümlenmeye gitme olduğunu söyler (Cevizci, 2016).

Metaetik kavramı ilk olarak Anglosakson düşünce çerçevesinde çıkan bir kavramdır. 20. Yüzyıl içinde birden fazla Anglosakson düşünürlerin etik ile ilgili düşünceleri bu ismin başlığı altında zikredilir. Örneğin G. Edward Moore sezgici, J. Dewey bilimselci, David Ross deontolojist metaetiği hakkında fikirlere sahiptirler (Özlem, 2019). Metaetik kavramını sadece Anglosakson lisanlarda geçen bir etik akımı olarak düşünmemek gerekir. Bu kavram özellikle etik ile ilgili düşüncenin yapısının ve etik biliminin konularının nasıl ifade edildiğini araştırır. Etik ile ilgili düşünce faaliyetini eleştiri amaçlı, etik biliminin istek ve sınırları dâhilinde inceleyen düşünce tarzı, metaetik'tir (Pieper, 2012). Metaetik ile ilgili fikir beyan eden düşünürler; doğru, yanlış, iyi ve kötü gibi ahlakla ilgili terimlerin anlamlarını formel tanımlar yaparak açıklamaya çalışırlar (Aydın, 2016).

Yunanca olan meta sözcüğü “ötesinde olan” anlamındadır. Yani metaetik baktığımız zaman görmediğimizi ortaya çıkarmaya çalışır. Felsefi sorular sormak ve etiğe uygun yanıtlar bulmak, metaetiğin alanına girer. Niçin ahlaklı davranışa yöneliriz? Etik kaynağını nereden almıştır? Gibi sorulara yanıt aramaya çalışır.



Cevaplara baktığımızda bilişsellik veya gerçekçiliğin izlerini görmek mümkündür (Levent, 2019). Betimleyici olan meta ahlaki önermeleri incelersek bu önermelerin bireyleri bir davranışa çağırmadığını görürüz. Oluşturulan önermelerin amacı ahlaki davranış şekillerini tanımlamak ve çözümlenektir. Bunu yaparken bireysel ahlaki yargılardan uzak durur (Pieper, 2012).

**Uygulamalı etik.** 1960'lı yıllarla beraber pozitizmin felsefe üzerindeki egemenliğinin bitmesi, Vietnam savaşı, yoksullaşma, açlık ve insan haklarının ihlali gibi olayların yaşanması insani değerlere verilen önemi arttırmıştır. Bu durum felsefe ile ilgili kuramların yaşadığımız dünyanın problemlerine odaklanmasında etkili olmuştur. Uygulama ile ilgilenen etik, uygulamalı felsefenin bünyesinde çok hızlı gelişme kat etmiştir. Yukarıda ifade edilen ifadeler ek olarak,; ırkçılık, savaş suçları, terör ve benzeri sorunların varlığı uygulamalı etiği başlı başına bir disiplin yapmıştır. Bu etik dalının doğmasına neden olan asıl sorun, modernleşmenin beraberinde getirmiş olduğu olumsuzluklardır (Cevizci, 2016).

Uygulamalı etik insanlar arası ilişkilere ve yaşama değer katan, birlikte yaşamaya katkı sağlayan eylemleri düzenler. Etiğin teorisi ne kadar önemliyse uygulama da o kadar önemlidir. Uygulamalı etik, teleoloji ve deontoloji düşünce tarzlarına odaklanmaya meyillidir (Efendi, 2018). Etik düşüncenin uygulanmadan, teoride var olması bir anlam ifade etmez. Etik hakkında geliştirilen soyut ilkeleri ve görüşleri; bireyin yaşamında nasıl uygulaması gerektiği, uygulamalı etiğin konusudur. Örneğin çevre etiği, çevre ile ilgili davranışlar hakkında bilgi verir. Ancak ilkelerden söz ederken kişiye göre değil, evrensel göre hareket edilir (Akın, 2017). Uygulamalı etik, etik ile ilgili var olan kuram ve teorileri mevcut problemlere uygulamayı kendisine amaç edinir (İyi ve Tepe, 2011).

### **Etik Dışı Davranışlar**

Yaşadığımız çağda sadece siyasetteki arenada değil yargı ve kamu yönetimi gibi alanlarda dâhil, toplumda her yerde etik ile ilgili problemlerle karşılaşıldığına dair genel bir kanı olduğunu söylemek mümkündür. Etiğe ilişkin problemler zincirleme olarak bütün kurumlara ve bireylere etki edecek potansiyele sahip olabilir. Toplumda ve kamuda etik dışı davranışları en aza indirmek ve bireylere bu hassasiyeti kazandırmak çok yararlı bir eylem olacaktır. Bu nedenle etik dışı davranışların bilinmesi gerekli bir durumdur.

Siyaset, hukuk ve yönetim alanlarında oluşan sorunların temeline bakıldığında, toplumdaki etik olgusunun tahrip olması yatmaktadır (Eryılmaz, 2008). Etik kavramının erozyona uğraması sonucu bilinçli yada bilinçsiz bir şekilde günlük hayatta etik ile ilgili problemler oluşmaktadır (Kuçuradi, 2003).

Topluma karşı sorumluluklarından dolayı, hem yöneticilerin hem de çalışanların etik anlayışları ve etik dışı davranışları konuşulmaktadır. Bilhassa hizmet veren kurumlardaki faaliyetler kamuoyu tarafından gözlemlendiği için fazlaca öneme sahiptir (Gül, 2006). Etik dışı davranışı açıklarsak, genel anlamda toplumun devam edebilmesi için var olan kuralların, düzenleme ve normların ihlal edilmesiyle ortaya çıkan toplumun ahlaksız ve kural dışı olarak kabul ettiği davranışlara denir. Bu davranışların oluşma nedeni çalışanların karakterlerinden veya çalıştıkları örgütten dolayı olabilmektedir (Tonus ve Oruç, 2012).

Bireylerin kendi veya örgütlerinin menfaatleri için etik ilkeleri çiğnemelerine etik dışı davranış denilmektedir. Etik dışı eylemlerin oluşmasına neden olan faktörlere baktığımızda kişi, kurum, eylem ve çevre ile ilgili dört ana unsurun birbirlerini etkiledikleri görülmektedir (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Tüm bunlara rağmen günümüzde var olan düzenleme ve bilimsel çalışmaların tartışmalara son vereceği ve etik olmayan eylemleri sonlandıracağı olanaklı değildir. Etik dışı eylemlerin olmaması için çalışanlardaki davranış ve düşünce zihniyetinin değişmesi gerekmektedir. Böylece eğitim ve yönetime dair sistemler, görüşler ve beklentilerde de değişim meydana gelecektir. Özellikle kalıplaşmış bazı kurallar, değerler ve düşünceler dönüşüme uğrayacaktır (Yatkın, 2015).

Etik dışı gerçekleşen eylemler, kişilerde kin ve nefret duygularının oluşmasına neden olabilir. Ayrıca bu eylemler örgütte çatışmanın ve davranış açısından bozuklukların olduğunu gösterir. Etik dışı eylemlerin sergilenmesi kurum prestijine zarar vermenin yanında çalışanların motivasyonlarına ve örgüte bağlılıklarına negatif yönde etki eder (Mammadova, 2015). Etik dışı eylemde saldırma fiili ve davranış sorunları da bulunmaktadır. Lefkowitz (2006)'e göre etik dışı davranış benimsenmiş sosyal hayatla ilgili ilkelerin ihlaline sebep olmaktadır (Özlem, 2016).

Herhangi bir kurumda etik dışı eylemlerin sergilenmesi hem kuruma hem de çalışanlara ciddi zarar verecektir. Gerçekleşecek zararın önlenmesi için etik dışı davranışların oluşmasını engelleyecek önlemler alınmalıdır. Örgüt kültürü oluşturulduğunda ve bireylerde mesleki etik anlayışı geliştirildiğinde etik dışı

davranışlar engellenebilir. Yönetim alanında da etik ön plana çıkarılmalıdır. Hizmet içi eğitimlerle bireylerin etik hakkında bilinçli olmaları sağlanabilir. Özellikle yolsuzluk gibi hem birey hem de toplum açısından etik olmayan eylemlerin önüne geçilmelidir (Orhan, 2007). Gerekli tedbirler alınmadığı ve etik açıdan bir yozlaşma ortaya çıkıp kurumsallaşmaya başladığı zaman insanlara tekrar değerleri kazandırmak çok zor olacaktır. Etik dışı eylemler sergilendiği sürece toplumumuzda değerlerin yozlaşması söz konusudur (Bezirci ve Bayraktar, 2017). Böyle bir durumun oluşmaması için öncelikle etik kavramının iyi anlaşılması gerekir. Etik istenilen bir hayatın anlaşılması ve araştırılmasıdır. Genel bir ifade ile tüm faaliyet ve erekların tam anlamıyla oluşturulması, yapılması gerekli ve sakıncalı olan eylemlerin farkına varılmasıyla olur (İnayet, 2012).

Bir örgütte etik kültür oluşturmak kolay bir iş değildir. Örgüte dair kültür oluşturulurken yeni bir hayat tarzını yaratabilmek gerekir (Yatkın, 2015). Örgütlerde etik anlayışın benimsenmesi ve etiğe ilişkin örgüt kültürünün oluşturulması etik dışı davranışları önlemede yararlı olacaktır.

Etik dışı davranışların oluşmasının sebepleri Pehlivan (1998)'e göre örgütsel, bireysel, sosyokültürel ve sosyoekonomik nedenlere dayalıdır. Örgütte oluşan denetim boşluğu, işlerdeki aksamalar ve karar organlarının merkeze yığılması, bireyin yasaları bilmemesi ve çıkarlarını gözetip açgözlü olması, toplumda doğruluk gibi bazı değerlerin yozlaşması, bireysel menfaatlerin toplumsal yarardan önce gelmesi ve ekonominin yeterli seviyede olmaması gibi nedenler etik dışı davranışlara yol açmaktadır (Orhan, 2007). Etik dışı davranışın düzeyi ve nedeni her ne kadar farklı olsa da ortaya çıkması örgütün kalitesine, örgütteki bireylerin performansına olumsuz etki yapmaktadır (Gül, 2006).

Literatüre baktığımız zaman rüşvet, kayırmacılık, yozlaşma ve yolsuzluk gibi etik dışı davranışların olduğu ve çok fazla dile getirildiği görülmektedir. Bu etik dışı davranışlara ilişkin bazı açıklamalar aşağıdaki gibidir.

**Rüşvet.** 5237 sayılı Türk ceza kanununa göre rüşvet, bir görevin yapılması ya da yapılmaması için aracılarda ya da doğrudan bir kamu çalışanına ya da işaret ettiği başka bir bireye çıkar sağlamaya denir. Etik dışı bir eylem olan rüşvetin verilme nedeni bir çıkar elde etmek veya herhangi bir zarardan kurtulabilmektir. Rüşvet veren kişi kendi işini hızlandırmak ve bürokratik sistemi kendi çıkarlarına göre hareket ettirmek ister. Bunu yapabilmek için hediyeler ve para bir araç ve olanak olarak kullanılabilir. Rüşvetin açıklamasında karar yetkisi elinde bulunan

kişinin rant elde etmesi de bulunmaktadır (Yatkın, 2015). Rüşvet, günümüzde de var olan neredeyse tüm toplumlarda kendisini gösteren toplumsal sorunlardan biridir. Rüşvet, kelimesi alan ve veren kişiyi ilgilendiren bir suçtur. Bu suçun gelişmişlik seviyesi fark etmeksizin tüm toplumlarda var oluşu insanların kendi çıkarlarını düşünmelerinden kaynaklanır. Bu durum rüşvetin psikolojiyi ilgilendiren bir durumdan dolayı ortaya çıktığını ifade etmemize neden olur. Rüşvet gelişmiş ülkelerde daha az yaşanmakla beraber tam anlamıyla yok edilememektedir (Daşçıoğlu, 2005). Rüşvetin birçok faktörden etkilendiğini söylemek mümkündür. Fakat hangi sebeple ortaya çıkarsa çıksın bu olumsuz eylemin ekonomik yönden ciddi zarara ve toplumların kültürel yapılarında zayıflamaya neden olduğu aşikârdır (Taşar ve Çevik, 2017).

Rüşvetin oluşmasının altında yatan sebeplerden biri de idareden kaynaklıdır. Statükoculuk idareden kaynaklı nedenlerin başında gelir. Yönetimle ilgili işlerde dışa kapalı olma ve gizlilik statüko olarak tanımlanır. Bu durum rüşvet olaylarının bilinmesini engellemektedir. Bilhassa Türkiye’de rüşvet eylemi devlet işlerini yürüten görevlilerde fazlaca görülmektedir (Yatkın, 2015). Türkiye’de bulunan denetimle ilgili birimlerde görev yapmakta olan denetimci, müfettiş ve kontrolör’ün varlığına rağmen etik dışı davranışların engellenmediği ve denetim mekanizmasının etkisiz kaldığı görülmektedir (Uğur, 2012).

**Kayırmacılık.** İşi yapacak kişiyi bulmak ve işi halletmek, bir bireyi ya da grubu öne almak, toplumda bilinen şekliyle “torpil” kayırma kelimesinin karşılığıdır. Farklı bir tanımlamaya göre arkadaş, meslektaş ve dostlara iş verme ve bireysel kararlarda imtiyaz (ayrıcalık) vermektir (Gül, 2016). İngilizcede favoritizm olarak geçen kayırmacılık, çoğunlukla kamuya çalışan alınacağı zaman bireylerin yetenek, bilgi, birikim ve eğitim seviyelerine bakılmadan siyaset ve bürokraside söz sahibi olan kişilerin dost ve tanıdıklarına öncelik tanınmasıyla ortaya çıkar (Polat ve Kazak, 2014).

Kurumlarda yöneticilerin kayırmacı davranışlar göstermesi, kurum çalışanları üzerinden olumsuzluklara neden olur. Öncelikle imtiyaz tanınan çalışanın işini başkalarının yapması iş yükünü arttıracaktır. Ayrıca çalışanların örgüte bağlılıkları ve örgütleriyle bütünleşmeleri kötü etkilenecektir (Çetinkaya ve Tanış, 2017). Mevcut uygulamalara bakıldığında akrabaları kayırma (nepotizm), eşi dostu kayırma (kronizm) ve siyasi açıdan kayırma (patronaj) şeklinde değişik kayırma türleri vardır. Örneğin akrabayı kayırmada, liyakate bakılmadan kan bağı

nedeniyle bir haksızlığın bulunduğu söylenebilir (Yatkın, 2015). Kayırmacılığın bazı türlerini şöyle açıklayabiliriz:

**Akraba kayırmacılık.** Bireylerin yetenek, diploma, kabiliyet ve bilgilerine bakmadan, nesnel ölçütlere başvurulmadan sırf kan bağı öncelenecek iş verilmesi veya görevinde yükseltilmesini ifade eder (Gül, 2016).

**Eş-dost kayırmacılık.** Akrabayı kayırmaya benzemektedir. Bu iki kayırma türünü birbirinden ayıran şey akrabayı kayırmada imtiyaz tanınanlar akrabalarıdır; eş-dostu kayırmada imtiyaz sağlanan bireyler ahabap, dost ve arkadaşlardır (Yatkın, 2015).

**Siyasi açıdan kayırmacılık.** Politik olarak yandaş olma ya da partizan olma gibi kavramlarla da açıklanabilir. Bu kayırma türünde yönetimi ele alan partilerin kendilerine destek sağlayanları ayrıcalıklı hale getirmeleridir (Gül, 2016). Siyasi açıdan kayırmacılık anlamına gelen “patronaj” kelimesinin kökeni Fransızcaya dayanır. Bu kelime üstte olan kişinin diğerlerini korumasını veya desteklemesini ifade eder (Polat ve Kazak, 2014).

Kayırmacılığa dair yukarıda ifade edilen etik dışı davranışın birçok olumsuz sonuçları olabilmektedir. Özellikle kurumlarda oluşturulmak istenen etik iklim bu etik dışı davranışlarla sağlanamamaktadır.

**Yozlaşma ve yolsuzluk.** Yolsuzluk kavramı devlet ve özel sektör kuruluşlarında karar mekanizmasındaki bozulma durumunu ifade eder (Yatkın, 2015). Yozlaşma ise TDK (2019)'nın açıklamasına göre tereddidi, yozlaşma durumu olarak açıklanır. Yozlaşma kavramı, bir şeyin aslının bozulması, orijinalliğin gitmesi, özünde var olan iyi özelliklerin yitirilmesi, manevi özelliklerden uzaklaşılması şeklinde de tanımlanır. İngilizcedeki karşılığı “corruption” yani ahlaken çöküntünün olması ve toplumun çürümesini ifade eder (Şahin, 2011).

Yolsuzluk ve yozlaşma kavramlarının anlamları birbirlerini tamamlar niteliktedir. Çünkü yozlaşmanın olduğu yerde yolsuzluk, yolsuzluğun olduğu yerde de yozlaşma olabilmektedir. Bu olgular birbirlerine etki ederler (Yatkın, 2015). Yönetimlerde kaynak kullanılırken veya karar alırken sadece yetkiyi tek eline alan ve hesap verme, sorumluluk alma gibi erdemlerden uzak olan kişilerin yetkilerini kötü işler için kullanmaları yolsuzluğa yol açmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda yolsuzluk kavramını aşağıdaki gibi bir formül ile açıklamak mümkündür:

**YOLSUZLUK= Tekelci Yapı +Tek Başına Karar Alma Yetkisi + Hesap Vermeme**

*Şekil 2. Yolsuzluk kavramının şematize edilmesi (Tarhan, vd., 2006).*

Yukarıdaki formüle göre, yolsuzluğun olduğu yerde tekelci bir yapı, karar alma yetkisinin tek elde bulunması ve sorumluluk almama yani hesap vermeme söz konusudur.

Yolsuzluğun söz konusu olduğu yerlerde hukukun çiğnendiği, bireylerin haklarını alamadığı, demokratik bir yaşam tarzının oluşturulmadığı, adalet olgusunun zuhur edemediği ve ekonominin zarara uğradığı söylenebilir (Uğur, 2012). Ekonominin zarar görmesinin yanında bireylerin demokrasiye ve kamu kuruluşlarıyla ilgili mekanizmaya duydukları güven ve saygıda da azalma meydana gelir. Bunu engellemek için yasalar bulunmakta fakat onlarda yeterli olmamaktadır (Yatkın, 2015).

Yolsuzluk eldeki kaynakları adil bir şekilde kullanmaya ve doğru bir şekilde kamu hizmetinin verilmesine engel oluşturmaktadır. Bilhassa yolsuzluk düşük bütçeli yoksulları etkilemekte ve ekonomiyi büyümekten alıkoymaktadır. Aynı zamanda demokrasinin geçerliliğini ve etkinliklerini zayıflatmaktadır ( Usaid Anticorruption Strategy). Yolsuzluk bir toplumda yaygınlaşırsa toplumda kargaşanın çıkması ve kurallara saygı duyulmaması kaçınılmaz olur. Kurallar ve yasalar bir toplumda etkili değilse o toplum çürümeye mahkûm olur. Yolsuzluk kural tanımamaya neden olmakta, hem topluma hem de devlete zarar vermektedir (Berkman, 1988).

Yolsuzlukla mücadele edebilmek için yapılan çalışmalarla sadece küçük yolsuzlukların değil, büyük çaptaki yolsuzlukların da önüne geçilmelidir. Yani bu çalışmalar tüm yolsuzlukları kapsayacak şekilde ilerlemelidir (Usaid Anticorruption Strategy). Ülkelerde verilen eğitimle yolsuzlukla mücadelede pozitif bir etki yaratılabilir (Taşar ve Çevik, 2017). Uygulamaya konulan kanunların yaptırım gücünün üst seviyede olması gerekir. Konulan kanunların uygulanması etkili olmak zorundadır. Bu kanunlar eğitim yuvaları olan okullarda da etkili bir şekilde uygulandığında liderlerin görev bilinci gelişecek ve kayırmacılık gibi etik dışı davranışlar azalacaktır (Polat ve Kazak, 2014).

Etik dışı bir davranış olan kayırmacılığa Sümerler de bir tabletin üzerinde kayırmacılık yapan bir ailenin olayının anlatımıyla ulaşılmaktadır (Çetinkaya ve Tanış, 2017). Osmanlının merkezi teşkilatında görev yapanların bazı suçlardan dolayı sürgüne uğradıkları bilinmektedir. Örneğin divan kalemi kâtipliği yapan Seyyid İbrahim emirlere eklemeler yaptığından dolayı Limni adasına sürülmüştür. Yolsuzluk ve etik dışı davranışlara sadece Osmanlıda değil Osmanlının çağdaşları olan batı ve İslam devletlerinde de rastlanılmaktaydı (Daşçioğlu, 2005).

## **Etik Davranış İlkeleri**

Büyük bir hedefe varmayı isteyen veya baskıcı bir tavırla bağlılığa teşvik eden etik ilkeler; yazılı ve yazılı olmayan, genel ve özel şeklinde tasnif edilir. Mesleklerin uygulamalarının niteliklerini arttırmaya ve mesleğe dair çağdaş ölçütler (kıstas) elde etmeye çabalar. Uygunsuz bir davranışta yöneticiler kurumlarının norm ve etik ilkelerine başvururlar (İkiz, 2017). İlke kelimesini TDK (2019) “davranış kuralı, temel inanç, prensip” şeklinde açıklamıştır. Davranışlarımıza yön veren aynı zamanda ölçüt olan soyut ve temel kurallara ilke denir. Etik ilke kavramının yerine etik değer kavramı da kullanılmaktadır (Yıldırım ve Kadioğlu, 2007). Etik değer zihindeki eylemleri belirleyen düşünme süreci için bir kıstas ve eylemi toplumun gözünde düzenleyen ilkeler için bir kaynaktır (Özlem, 2016). Etik bir davranışın gerçekleşmesi, bir örgütte etik değerlerin benimsenmesini ve örgütün nihai hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır (Mammadova, 2015). Örneğin Yargıtay da çalışan personelin eylemlerini düzenleyen idari emirler, yönetmelik ve kanunları da kapsayan bazı etik davranış ilkelerini içermektedir. Bunların bir kısmı aşağıdaki gibidir (Yargıtay, 2019);

- Yargıtay da görevli personel işini itina ve ehliyetle yapar.
- Yargıtay da görevli personel davranış ve tutumlarında eşitliğe dikkat eder.
- Yargıtay da görevli personel mesleği ile ilgili gizliliğe uygun davranır.
- Yargıtay da görevli personel mesleğine yaraşır davranışlar sergiler.

Yargıtay personeli için konulan ilkeler incelendiğinde bu ilkelerin tüm örgütlerde uyulması gereken eşitlik, gizlilik, liyakat, işin hakkını verme gibi genel ilkeler olduğunu görebiliriz. Bu ilkeler eğitim, yargı veya yürütme gibi herhangi bir alanda da geçerlidir.

Genel anlamda örgütlerde bulunan bazı başlıca etik değerler bulunmaktadır. Bu değerler: adalet (adil davranış), eşitlik, doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk bilinci, insan haklarına saygı, güven duygusu, örgüte bağlılık, nezaket (nazik olma), tutumluluk, demokrasi, açıklık (açık olma), hak ve özgürlükler, çalışmanın karşılığını verme, yasal olmayan buyruklara direnç gösterme ve hukukun üstünlüğünü sağlama şeklinde sıralanabilir (Mammadova, 2015). Mesleklerle ilgili etik ilkeler, meslek hayatında davranışın doğru ya da yanlış olduğu hakkında ölçütler belirler ve toplulukların veya bireylerin eylemlerinde onlara yol göstericidir. Meslek etiğinin olduğu bir iş ortamında saygı, çevre duyarlılığı, doğruluk ve hakkaniyet bulunmaktadır (Tonus ve Oruç, 2012).

Üniversiteler üzerinden etik davranış ilkelerine örnek verecek olursak önceki paragraflarda söylenen ifadeler ek olarak başka ilkelerden de söz edilebilir. Bunlar (Gerçek, vd., 2011):

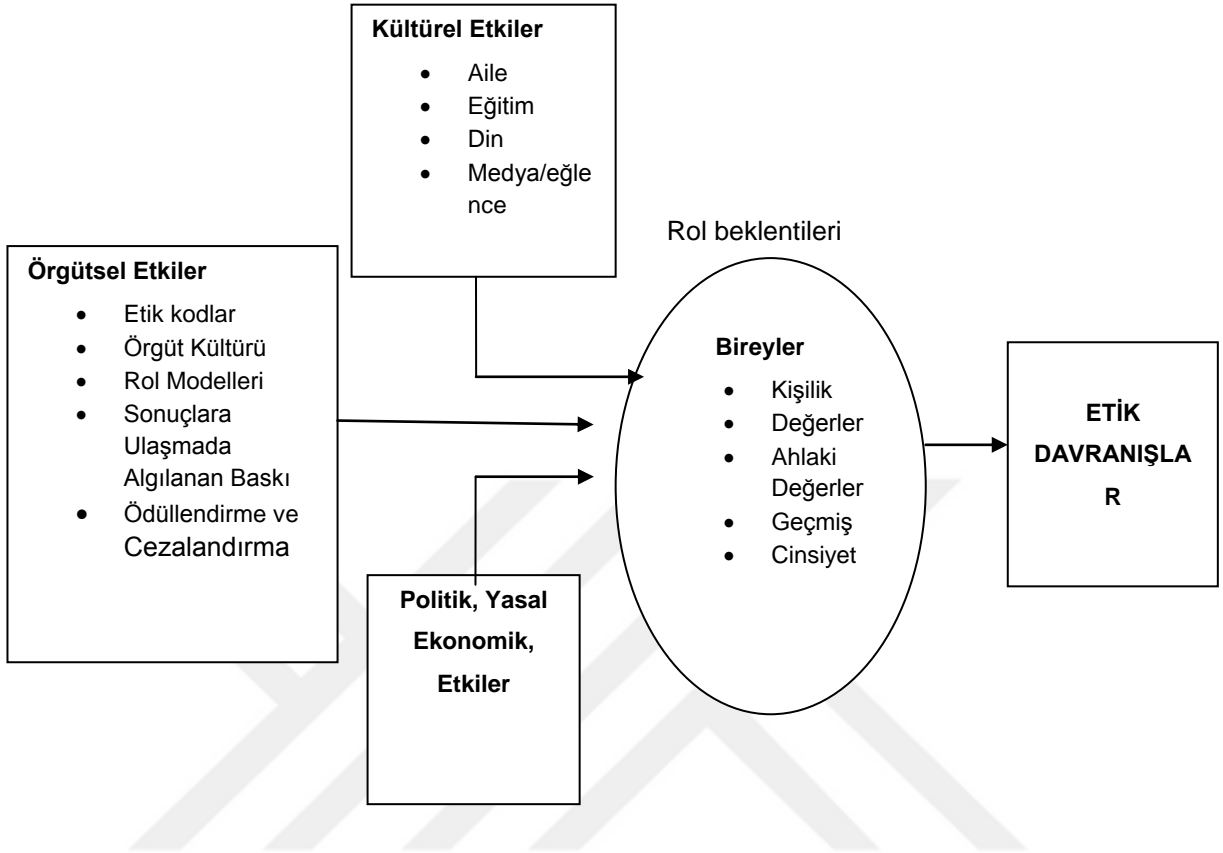
- Öğretim elemanlarının etkili bir şekilde eğitim vermeye gayret göstermeleri.
- Bilim insanı olabilmek için çalışmaları.
- Ortaya çıkabilecek menfaatle ilgili çatışmaları önlemeleri.
- Mesleklerini icra ederken adaletli ve nesnel davranmaları
- Üniversitenin kaynaklarından dürüst bir şekilde faydalanmaları
- Almaya hak kazanmadıkları ödemeleri (yolluk, ek ders vb.) istememeleri

Yukarıdaki ilke ve davranışlar bazı etik davranış ilkelerini kapsamaktadır. Bu ilkelere uyulması, iş ahlakının gelişmesine, birey veya toplumun kural ve ilkelere saygı duymasına zemin hazırlamaktadır.

Toplumlarda ve bireylerde oluşan etik davranışlar çeşitli faktörlerden etkilenip ortaya çıkabilmektedir. Örgütleri ilgilendiren etik davranışlara ait modelde



birbiri üzerinde etkili olan birçok faktör vardır. Bunlar karmaşık bir yapıya sahiptirler. Aşağıdaki tablo örgütlerde etik davranış modelini temsil etmektedir (Kirel, 2000).



Şekil 3. Örgütlerde etik davranış modeli (Kirel, 2000)

Şekil 3'te görüldüğü üzere bireylerin etik davranışlar sergilemesinde cinsiyet, değerler, geçmiş, kişilik gibi faktörler etkili olmaktadır. Aynı zamanda davranışın çeşidine göre ceza veya ödül alınması, örgütteki etik kodlar ve örgüt kültürü bunların yanında aile, eğitim gibi kültürel faktörler etik davranışların oluşmasında etkili olan faktörler arasındadır.

Milli eğitim bakanlığının kendi personeline yönelik hazırladığı etik eğitim programında yer alan bazı etik davranış ilkeleri aşağıdaki gibidir (MEB Etik Eğitim Programı):

- Kamuya hizmet etme bilinciyle görev yapma
- Hizmetle ilgili ölçütlere uyma
- Genel hedef ve misyonlara bağlı kalma
- Dürüst ve tarafsız olma
- Nazik ve saygılı olma

- ıkar sağlamaktan kaçınmak
- İsrraftan uzak durma
- Gerçekleşen olayları yetkili kişilere bildirme
- Yönetici konumundakilerin hesap verebilme sorumluluğu
- Mal beyanında bulunma
- Hediye alma ve çıkar sağlama yasağı

Eğitim kurumlarında uyulması gereken etik davranışlar sergilendiği zaman kurumlarda etik kültürün oluşması ve kamuya hizmet bilincinin gelişmesi gerçekleşecektir. Etik ilkelere uyulmadığı takdirde ilkelere ve ilkelere uymayan personele karşı olumsuz bir tutumun geliştirilmesi ve etik açıdan bir yozlaşmanın gerçekleşmesi söz konusu olabilir. Böylesi bir yozlaşmanın önüne geçebilmek için etik kodların oluşturulması ve bu kodlara uygun davranılması tüm kuruluşlarda ve toplumda olumlu bir ortamın sağlanması etki edecektir.

## **Etik Kodlar**

Etik kavramı birçok disiplin ve alanda kendisini göstermektedir. Günümüzde varlığını devam ettiren aynı zamanda ettirmeye çaba gösteren örgütler belli etik ilkeler, kurallar, değerler ve normlar geliştirmişlerdir.

Örgütlerde eylemlerin yönlendirilmesinde ölçüt olarak alınan etik ilke ve değerler önemli bir konumdadır. Etik ile ilgili konularda ikilem yaşayacaklar için “etik kodlar” başvuru konusunda bir kaynaktır. Etik kodlar örgütteki elemanların etiğe aykırı davranışlar sergilememelerine katkı sağlar (Efendi, 2018). Etik kodlar yol haritası gibi örgütteki insanlara eylemlerini sergilerken yardımcı olmaktadır.

**Etik kodların tanım ve içeriği.** Karmaşık ve çeşitli bir hale gelen toplumsal yaşamda bireyler ve topluluklar eylemlerine yön veren, hayatlarına uyum aynı zaman da denge getirecek düzenleme ve ilkelere ihtiyaç duyarlar. Ortaya çıkan değişimlere karşı ne yapmalı? Sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Yaşamlarını sürdürmeye çalışırken karşılaştıkları problemleri atlatabilmek için soyut ve ahlaki ilkeleri barındıracak “etik kodlar” geliştirirler (Yüksel, 2015). Etik kodlar kurum

çalışanlarının iyi eylemler yapıp, kötü eylemlerden uzak durmaları konusunda rehberlik görevini üstlenir. Etik kod, karmaşık aynı zamanda belirsizliğin olduğu konularda karar vermede kolaylık sağlamak için geliştirilmiş yazılı ve yazısız davranış kalıplarını ifade eder. Değerlerle ilgili bir sıkıntı olduğunda karar alıcılar için kılavuzluk etmeye çalışır (Sayılı ve Kızıldağ, 2015).

Ahlaki ölçütler, ilkeler ve değerleri ifade eden etik kodlar bir örgütün etik için uyumunu gösterirken, yazılı ve resmiyet taşıyan dokümanlar şeklinde tanımlanır. Ersel (1998: 14-15) etik kodu bir oyunda kuralları oluşturabilme çabası olarak açıklar. Plant (1994) ise duvarlarımıza astığımız on altın ilkenin bulunduğu listeye etik kod demektedir (Bektaş ve Köseoğlu, 2007). Etik kodların oluşturulma nedenlerinden biri de genel ve soyut hukuksal düzenlemeleri hayata geçirmektir (Yüksel, 2015). Etik ile ilgili kurallar ve yasalar birbiriyle ilişkilidir. Yasalar bazı durumlarda yeterli görülmezse etik davranış kuralları devreye girebilmektedir (TMMOB, 2006).

Etik davranışlar ve değerler ilk önce ailede öğrenilmekte ve hayatın her aşamasında karşımıza çıkabilmektedir (Sayılı ve Kızıldağ, 2015). Oluşturulan etik kodlarda hayatımızla bütünleşmiştir. Bu nedenle tüm meslekleri etkisi altına alabilmektedir. Fakat bu etki tüm iş kollarında aynı biçimde oluşmayabilir. Bu nedenle hiçbir zaman, mükemmel ve tüm insanlığı ilgilendiren etik kodlar oluşturulamayabilir. Ancak bazı temel ilkelerde değişiklik yoktur. Etik kodlarda aşağıda bulunan bazı ilkeler her zaman bulunmalıdır (Bektaş ve Köseoğlu, 2007):

- Öncelikli olan insan ve insanın mutluluğudur. Çalışan, müşteri ve toplumun mutluluğu araç olarak değil amaç olarak görülmelidir.
- Her koşulda, her şeyin özünde doğruluk ve yasaya bağlılık bulunmalı
- Bireylerin kendilerini eleştirmeleri, diğer insanlara güven ve saygı duyulması
- Davranışlarda tutarlılık ve devam eden gelişim süreci
- Olaylara bütünsel bakmak
- Yaratıcı olmak ve menfaat çatışmalarının uzlaşmayla sonuçlanması
- Katılımın demokrasiye göre olması
- Üretilen ürünün güvenilir ve kaliteli olmasına özen gösterilmesi

- Çalışma ortamının hijyenik ve güvenli olması

Yukarıda sayılan ilkeler sadece eğitim kurumlarında değil bütün kurum ve organizasyonlarda oluşturulan etik kodlarda bulunmalıdır. Aksi halde oluşturulan etik kodlar işlevselliğini yitirebilmektedir.

**Etik kodların önemi.** Etik kodlar bir topluma ait politik, ekonomik ve yasal zeminin üst kısmında bulunan etik eylemlerdir. Etik kodların oluşturulmalarındaki amaç, ortaya çıkan çatışma ve problemlere karşı geliştirilmiş olan yaptırımlara kılavuzluk etmektir. Bu nedenle toplumun geneline hitap etmenin yanında algı ve tutumlara olumlu etki eder (Efendi, 2018). Etik kodlar, etik davranış ve beklentileri arttırabilir. Gerçekleşen eylem ve kararlarda yetkinin kötü yönde kullanılmasını engeller. Bu konuyla ilgili etik kodların eylemi sınırladığını düşünenler olduğu gibi eylemlerde güvenliğin ve güçlendirmenin olduğunu ifade edenlerde vardır. Aslında etik kodlar üst seviyedeki eylemlerin önünü açarlar (Bektaş ve Köseoğlu, 2007). Bauman etik kodların toplumda kargaşa ve kaos'un oluşmasını engellediğini bireylerde bulunan ahlaksız şeylere meyletme davranışının ve kötü güdülerin kontrol edilebileceğini söyler (Yüksel, 2015). Piaget, toplumda oluşturulan kuralları bireylerin erken yaşlarda fark ettiğini söyler. Bireyler toplumdaki kural, norm ve buyruklarla yaşamayı öğrenirler. Fakat bu normların dıştan dayatılmış olduğunu düşünmek ahlaki bir kavrayış değildir. Önemli olan düşünce bu normlara uyulduğu zaman bireylerin çok daha fazla özgürleştiği düşüncesidir (Pieper, 2012). Dolayısıyla etik kodlar, birey ve toplum için güvenilir bir zemin hazırlarlar. Problemlerle baş etmede ve çatışmalarda aydınlatıcı rol üstlenirler.

Sonuç olarak etik kodların oluşturulması insanlara sorunlarla baş etmede yardımcı olur. Fakat Yüksel, (2015) her zaman insanlara bazı ilkelerin dayatılmasının yanlış olduğunu ifade eder. Çünkü sorgulamaksızın bireyin önüne konulan ilkeleri benimsemesi ahlaki açıdan gelişmişliği ifade etmez. Bunun zıddı olarak bireyin özgürce iletişim kurabildiği bir ortamda yeni değer ve normların aynı zamanda etik kodların oluşturulması daha sağlıklı olacaktır.

Kurulan örgütlerde etik iklimin oluşturulması ve etik değerlerin saygı görebilmesi insan kaynakları yönetiminin politikalarına da bağlıdır. Örgütlerde oluşturulmuş etik kodlara uygun eylemlerin geliştirilebilmesi için insan kaynakları yönetiminin politika ve program geliştirmesi gerekir (Sayılı ve Kızıldağ, 2015). Etik

kodlara uygun eylemlerin gerçekleştirilmesi için bu kodların oluşturulmasında bütün bireylerin kabulü önemlidir. Bütün örgüt çalışanlarınca kabul edilmeyen bir modelin başarılı olabilmesi zor bir durumdur. Özellikle karar alma sürecindeki etik kodlar tutarlı davranışları geliştirecektir (Bektaş ve Köseoğlu, 2007).

Bir kurum etik kodlarını oluşturduktan sonra hala bunlara uymayan davranışlar sergileniyorsa bu davranışların kontrol altına alınması gerekmektedir. Özellikle kurumdaki insan kaynakları yönetimi, ödül ve ceza konusunda hakkaniyete dikkat etmeli, kurum çalışanlarının örgüte ait olan etik değerleri benimsemelerini kolaylaştıracak çalışmaları yürütmelidir (Sayılı ve Kızıldağ, 2015). Örgütteki tüm çalışanlar etik kodları bilinçli bir şekilde kabul edip uygulamaya geçirdikleri zaman iş kalitesinde, iletişimin niteliğinde ve etik ortamın oluşmasında pozitif gelişmeler olabilir. Fakat etik kodların tüm sorunları çözebildiğini düşünmemek gerekmektedir.

### **Bilim Etiğinin Önemi**

Bilim, tarihe baktığımız zaman bugün olduğu kadar revaçta olmamış ve çok konuşulmamıştır. Yaşamımızda her alanda kendini hissettiren bilim, günlük iletişimden, akademik tartışmaya varıncaya kadar her yerdedir. Bu kadar yaygın olmasının nedeni bilime verilen değer ile ilgilidir (Koroğlu ve Koroğlu, 2016). Bilim kavramı, varlıklar ve kâinat ile ilgili sahip olduğumuz bilgileri tutarlı ve ispatlayacak şekilde sistemleştirme çabasını ifade eder. Buradaki tanımda üç önemli kelime söz konusudur. Birincisi “tutarlılık”, ikincisi “ispatlanabilirlik”, üçüncüsü “sistemli olma”dır. Bilim ile ilgili ortaya konulan çaba evrensellik içermelidir (Şentürk, 2017). Başka bir tanıma göre bilim, evrenin bir alanını kendisine konu edinen, deneye dayalı yöntemleri kullanan ve gerçekçilik ilkesine dayalı kurallar, yasalar çıkarmaya gayret eden sistemli bilgiye ve ortaya konan çabaya denir. Aynı zamanda güvenilir ve geçerli bilgiyi üretme sürecine bilim denir. Bilim yaşadığımız evreni anlamamıza yardım eder. Bilim insanları bu anlam yolunda hipotezler ve kuramlar oluştururlar. Bu ifadelerden hareketle bilime, bir problemi çözebilme yöntemi denebilir (Bülbül, 2004).

Evren ile ilgili yasalar oluşturabilmek için bilgiye ihtiyacımız vardır. Bu nedenle bilgi kelimesinin anlamını bilmekte fayda vardır. Bilgi Latince bir kelime olan “informatio” dan türemiştir. Genel olarak haber vermek, şekil vermek anlamına gelir. Terim anlamı ise doğruluğu kanıtlanmış, önerme şeklinde

dillendirilen bilinç içeriğini ifade eder (Akkaya ve Yıldırım, 2017). TDK (2019) ise bilgiyi insanların akıllarının ulaşacağı olgu, ilke ve gerçeklerin tümü olarak açıklamaktadır.

Bilim etiği kavramı, bilim ile ilgilenen kişinin bilimi icra ederken uyması gerektiği ahlaki taleplerle ilgilenir ve bunları yansıtmaya çalışır. Bilim icra edilirken sınırsız bir özgürlükten söz edilemez. Örneğin Almanların anayasasında; bilim ve sanat, öğretim ve araştırmalar serbesttir, ilkesi vardır. Fakat bu yasa her türlü deney ve araştırmanın yapılabileceği anlamına gelmez. Bilimsel özgürlük, diğer özgürlüklerde olduğu gibi sorumluluğu da beraberinde getirir (Pieper, 2012). Bilim ile ilgilenen bilim insanlarının ortaya koymuş oldukları bir yayının etik açısından kaliteli olabilmesi için yazıya geçirilirken belli kurallara riayet edilmesi ve bilimsel değerlerle bütünleşilmesi gerekir (Uçak ve Birinci, 2008). Bilimle ilgilenmek, bilgi üretebilmek, uzmanlık isteyen bir süreçten oluşur. Bilim insanının teknik bakımdan donanımlı olması belli strateji ve plan dâhilin de bilgi üretme sürecini yürütebilmesi gerekmektedir. Kısacası bilim insanı bilgiyi üretirken sistematik bir şekilde üretmeli, belli başlı evrensel ilkeler ışığında hareket etmelidir. Ayrıca bilgi etik norm ve etik eylemlerde göz ardı edilmemelidir (Akkaya ve Yıldırım, 2017). Bilim insanlarının ahlaki açıdan bazı tutum ve davranışları arasında rüşvet almama, kibar olma ve dürüst olma ilkeleri sayılabilir (Pieper, 2012). Bilimin amacı gerçek olana ulaşmaktır. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda dürüstlük ilkesi çok önemlidir. Dürüstlüğün yanında yansız olmak, bilim etiğinin getirmiş olduğu yükümlülükleri yerine getirmek özgün bir çalışma ortaya koymak gerekir. Bunlar yerine getirildiği takdirde toplumda akademisyenler saygın konumlarını koruyabilecektir (Bülbül, 2004).

Bilimsel çalışmalarda ortaya çıkan ürünler, yanlış ve yanıltıcı tarzda olduğu zaman bu durum toplum üzerinde etkili olabilir. Bilhassa dürüstlük ilkesi doğrultusunda ve toplumsal fayda amaçlı bilimsel etkinlikler, ilerleme kaydetmemizi sağlayabilir. Böylesi faydalı sonuçlar elde edebilmek ve gerçeklik ilkesi doğrultusunda hareket edebilmek için etik normların önemsenmesi gerekli bir durumdur.

Daha fazla yayın üretme isteği ve maddi yardım alınan kuruluş veya kurumların desteğini kaybetme korkusu bireyleri etik dışı eylemler sergilemeye itebilmektedir (Esenlik ve Bolat, 2010). Bu tür eylemlerin gerçekleşmesini engellemek ve bilimsel süreci denetlemek bilim etiğinin alanını oluşturur. Bilimsel

etiğe uygun davranabilmek etik kurallar koymakla yeterli olmamaktadır. Bunun üstesinden gelebilmek için sosyal değer ve toplumsal duyarlılığa dikkat çekmek gerekmektedir (Yaşar, 2018).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etik dışı davranışları engelleyebilmek, bu problemler karşısında bilim insanlarını aydınlatabilmek için çalışmalar mevcuttur. Bu konuyla ilgili Tübitak (2006) dergi editörlerinin çalışmaları da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda özellikle karşılaşılan bazı etik dışı eylemler şöyle sıralanır:

**Uydurma.** Ortaya konulan bilimsel çalışmalarda var olmayan verileri üretip, raporlaştırmak ve yayımlamak.

**Çarpıtma.** Farklı sonuç elde edecek tarzda araştırmanın materyal, işlem ve kayıtlarıyla oynamak.

**Aşırma.** Başkalarına ait veri, yazı, fikir, metot ve şekilleri atıfta bulunmadan almak.

**Duplikasyon.** Ortaya çıkan aynı araştırmaların sonuçlarını birden çok dergiye yayımlanması için göndermeye denir.

**Dilimleme.** Yapılan bir araştırmada ortaya çıkan sonuçları araştırmayı olumsuz etkileyecek ve bozacak bir şekilde parçalara ayırıp, birden çok yayın yapma isteği.

Bir çalışmada destek alınmışsa destek alınan kuruluş ve kurumların destek verdiğini belirtmeme

Çalışmaya katkı sağlayanların ismini belirtmemek veya yazar olma vasfından dolayı değil de farklı bir katkı nedeniyle yeni isimler ekleme, çalışmaya katkı sağlayanların yazar sırasını değiştirme

Yukarıda sayılan etik dışı davranışların tümü bilimin özgünlüğünü tahrip etmekte ve ortaya konulan çalışmalara farklı şekillerde zarar vermektedir. Bu nedenle etik dışı davranışları engelleyebilmek ve özgün çalışmaları ortaya çıkarabilmek için ülkeler çeşitli çalışmalar yürütmektedirler.

Amerika'da bilim alanında hırsızlıkları engellemek amacıyla Virginia Üniversitesinde özel bir birim kurulmuş, bilhassa intihali önlemek için bir program (WCOPYFIND) geliştirilmiştir. Türkiye'de ise bilim alanında hırsızlığı engellemek amacıyla Tübitak birçok faaliyet yapmaktadır. Tübitak tarafından oluşturulan,

araştırma ve yayın etiği kurulu bu faaliyet amacıyla kurulmuştur (Uçak ve Birinci, 2008). Etik dışı davranışları engellemek için etik davranışlar sadece lisans ve yüksek lisansta değil bireylerin eğitim yaşamlarının ilk zamanlarında da verilmelidir. Bilim ile ilgilenen bireylere, vicdani açıdan duyarlılığın gelişmesine katkı sağlayacak onların otokontrollerini arttıracak ideal bir çalışma ortamının sağlanması faydalı olacaktır. Özellikle etik konusuyla ilgili farkındalığın artması için iyi bir akademisyen olmanın iyi ve doğru bir insan olmakla mümkün olacağı bilinci genç bilim insanlarına aşılmalıdır (Akkaya ve Yıldırım, 2017).

Bilimsel çalışmaların gerçek amacına ulaşması, gerçeği yansıtması ve gerçekten takipçilerine faydalı olabilmesi için bilim etiğini çok iyi bilen ve uygulayan bilim insanlarına ihtiyaç vardır. Etik konusunda gerekli farkındalığı oluşturabilmek gerçek bilgiye ulaşabilmenin önemli bir adımını oluşturmaktadır.

### **Kamu Yönetiminde Etik Alanda Alınması Gereken Önlemler**

Bir devletin kendi vatandaşlarına güven verebilmesi aynı zamanda kaliteli bir yönetim tesis edebilmesi için etik konusuna özen göstermesi gerekmektedir. Özellikle devlet kademelerinde gerçekleşen yozlaşmaların ve bozulmaların engellenebilmesi etik ilkelere uymakla mümkün olmaktadır (Akdeniz, 2016). Kamu yönetimi, toplumun faydasını düşünen yönetimle ilgili bir bilim alanına denir. Temelinde disiplin ve uzlaşma bulunur. Kamu yönetiminde iş bölümüne uyma ve görevde liyakat kuralı çok önemlidir. Ayrıca oluşturulan sistematik düzende emir komuta zincirinin varlığı da söz konusudur. Weber (1996), kamu yönetimini açıklarken kariyer, uzmanlık, hiyerarşi gibi ilkelerle açıklamaya çalışmıştır (Çataloluk ve Bozdoğan, 2019).

1940'lı yıllara dayanan ve günümüze kadar gelen kamu yönetimine dair etik tartışmalar özellikle iltimas, rüşvet, israf ve yolsuzlukla mücadele konusunda çözümler bulmaya yöneliktir. Tek elden yönetilen ve katı bir hiyerarşinin olduğu, kaynağın ve yetkinin tek yerden yönetildiği yönetim tarzları da kaliteyi sağlamakta yetersiz kalınca, şeffaf ve hukukun üstünlüğünü esas alan yönetim anlayışlarının kaliteyi arttıracığı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Alev ve Genç, 2015). Hukukun üstünlüğünü benimsemiş olan yönetim şekillerinde etik dışı eylemlerin olmaması ya da asgari düzeye indirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunu sağlayabilmek için aşağıda alınması gereken bazı önlemler verilmiştir:



### **Örgütte pozitif bir iklim oluşturmak ve örgüt kültürünü oluşturabilmek.**

Örgütler, kültür üretebilen yapılardır. Oluşturulan bu kültür çalışanların davranışlarına etki eder. Oluşturulan örgüt kültüründe değer ve normlar bulunur. Var olan bu değer ve normlar çalışanların uyum sağlamalarında kılavuzluk görevi görürler. Başarıya ulaşmış örgütlerde bazı ortak değerler vardır. Bunlar: performans ve kaliteye önem verilmesi, açık bir kültürün benimsenmesi, çalışanlara performansla ilgili pozitif bir mirasın bırakılmasıdır (Yatkın, 2015). Etkili olan örgütlerde kültürü oluşturan değerlere önem verilir. Ayrıca mükemmelle ulaşabilmek için iç kültürün de oluşturulması önemlidir. Örgüt kültürü, örgütte bulunan bireylerin eylemlerini yönlendiren norm, değer, davranış ve alışkanlıkları içine alan sisteme denir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Sonuç olarak örgüt kültürünün etik değerlerin oluşmasında ve devam ettirilmesinde önemli olduğu yadsınamaz.

**Çalışanlara etik davranma zorunluluğu.** Çalışanın herhangi bir kurumda işe başlamasıyla yönetici ve çalışan ilişkisi başlamış olur. Böylece iki tarafın birbirlerine karşı etik sorumluluklarından söz edilebilir. Bunlar yazılı ya da yazısız olabilir. Kurum yöneticileri etik değerleri önceleyen bir yönetim biçimini benimsedikleri zaman etik bir kurumun varlığından ve etik bir yönetim anlayışından söz edilebilir. Bu ortamı sağlayan yöneticilerin rol model olması, örgütte etik davranışların artmasını sağlayabilir (Yatkın, 2015). Kamuda çalışanlar işlerini yaparken aldıkları kararlarda ve yaptıkları uygulamalarda yasalara dikkat etmek zorundadırlar. Kamu çalışanı, görevini ödev olarak yapıyorsa doğru eylemde bulunuyor demektir (Usta, 2011). Yönetici ve çalışanlar örgüt içinde birbirlerini etkilemektedirler. Aynı zamanda birbirlerine karşı sergilemek zorunda oldukları davranış biçimleri de vardır. Yönetici, çalışanlara etik bir şekilde davrandığı zaman örgütte etik davranışların artması beklenir.

**Güven temelli bir ortam Oluşturulması.** Güven kavramı insan ilişkilerinin var olduğu güne kadar dayanmaktadır. Toplumsal bir hayatta güvenin önemini felsefe gibi birçok bilim dalı vurgulamış, ilişkilerin temelinde olduğunu ifade etmiştir. Bu durum çalışma ortamlarında da geçerlidir. Çalışanlar, iş arkadaşları ve yöneticilerle iletişim halindeyken bu iletişimin temelinde güven duygusunun olması gerektiğini bilirler (Tokgöz ve Seymen, 2013). Kamuda ise güven temelli bir ortamı oluşturmakta ön önemli bireyler liderler yani yöneticilerdir. Kurumu yöneten liderler, kararlı bir şekilde adaletli eylemler sergilemelidir. Güven sağlayıcı eylemler

zorlama, dayatmayla olmaz. Tutarlı davranış ve işbirliği ile olur (Yatkın, 2015). Örgütte güven duygusunun artabilmesi için çalışanların görevlerinin ve sorumluluklarının tanımı açık olmalıdır. Örgüt kendisine ait bir vizyon oluşturmalı ve amaçlarını belirlemelidir. Bunlar sağlandığı takdirde örgüte karşı güven duygusunda artma olacaktır (Tokgöz ve Seymen, 2013). Ayrıca örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri örgüt içindeki insan kaynaklarını en verimli şekilde kulanmalarıyla mümkün olabilir (Uçar ve Uçar, 2014). Örgütte güven ortamının oluşturulması sadece yöneticilerin karar ve uygulamalarıyla gerçekleşmez. Aynı zamanda örgütteki çalışanlarında birbirlerine karşı güven temelli bir ortam oluşturmaları gerekmektedir. Böyle bir ortam sağlandığında tutarlı ve etik davranışların artması muhtemeldir.

### **Öğretmenlik Meslek Etiği**

1973 tarihinde kabul edilen temel eğitim kanunda öğretmenlik mesleği için “devletin eğitimsel, öğretimsel ve bunlarla ilgili yönetsel görevlerini üstlenen özel ihtisas mesleği” şeklinde bir açıklama mevcuttur. Bütün öğretmenler görevlerini yaparken belirlenmiş amaç ve ilkelere riayet etmek zorundadırlar (MEB, 1973). Bireylere kültürlerini öğretme ve bireylerin potansiyellerine etki edip ortaya çıkmasını sağlama nedeniyle öğretmenlik mesleği diğer meslekler gibi görülmemektedir. Öğretmenlik genellikle özveri isteyen ve kutsallık içeren bir meslektir (Güven, 2010).

Öğretmenliğin kendisine özgü bazı özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenlikte branş farkı gözetmeksizin etik kurallar ışığında davranış sergileme zorunluluğu bulunmaktadır. Meslek olarak öğretmenliği seçenlerin bu etik ilkelere haberdar olmaları gerekmektedir. Bir öğretmen eğitim ortamında etik bir iklim yaratmak, doğru davranış sergilemek gibi sorumluluklarının olduğunu unutmamalıdır. Tüm meslek kollarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de etiğe dair değerler, kurallar ve normlar bulunmaktadır. Bu ilkeler daha çok deontolojik bir yapıya sahiptir (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018). Etik ile ilgili kurallar her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de çok önemli bir yere sahiptir. Toplumun gözünde saygın bir yere sahip olan ve bireylerin model olarak gördüğü öğretmenlerin etik ilkelere dikkat etmeleri gerekir. Öğretmenlerin meslekte profesyonelleşmeleri için etik ilkeleri önemsemeleri ve onları bir araç olarak görmeleri gerekir (Levent, 2019).

Profesyonellik bir işi kazanç sağlayabilmek gayesiyle yapmayı ifade eder. Dilsel anlamda öğretmenlik mesleği için olumsuz algılanabilmektedir. Fakat profesyonellikte bilginin önemsenmesi, bilgiye akademik çaba ile ulaşılması, mesleği yaparken özerk ve bağımsız olabilme gibi özellikler vardır. Bu özellikler öğretmenlikte de geçerlidir. Öğretmenlikte profesyonelliğe ulaşmak uzun bir süreç istemektedir (Güven, 2010). Profesyonel bir öğretmen öğretme sürecini çok iyi yönetmenin yanında yaşantısıyla da model olan bir bireydir. Dolayısıyla öğretmen hem öğreten hem de öğrettiklerini uygulayan kimsedir. Bir öğretmen sadece bilgi aktarımı yapmaz eğitiminden sorumlu olduğu nesillere bazı değerleri de öğretir (Yetim ve Göktaş, 2004).

Öğretmenliği seçmiş olan tüm eğitimcilerin meslek etiğini benimsemeleri sağlıklı nesiller yetiştirebilmek için şarttır (Karataş, 2013). Sınıf içindeki çeşitlenmiş rollerinin yanı sıra öğretmenlerin sınıf dışındaki rolleri de çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin her alanda kendilerini ilgilendiren rolleri benimseyecek bir biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Meslek etiğiyle ilgili öğretmenlerden beklenen bazı etik davranışları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Karataş, 2013):

- Diğer bireylerin düşüncelerini değerli bulmak
- Eylemlerinde saygılı olabilmek
- Farklı duygu ve düşüncelere önyargı olmadan yaklaşmak
- Tüm öğrencilerin başarılı olacağına inanabilmek
- Çocukların haklarını koruyabilmek
- Tüm bireylerin haklarına saygı duyabilmek
- Demokrasiye uygun eylem ve tutumları benimsemek
- Kendi kültürüne ve dünya kültürüne katkıda bulunmak
- Toplumla ve kendi mesleği ile ilgili etik değer ve ilkeleri benimseyip, bunlarla örtüşen davranışlar sergilemek
- Eylemlerinde doğru ve tutarlı olmaya dikkat etmek.
- Kendi mesleğini ilgilendiren sırları başkalarına söylememek
- Gıybet yapmamak

- Diğer insanlarla iletişim kurarken kalp kırmamak
- Bilgi ve tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşabilmek
- Yapması gereken sorumlulukların başarılı bir şekilde yapılması
- Hakkaniyete uygun eylemlerde bulunmak

Yukarıda sıralanmış olan davranışlar öğretmenlerin mesleklerini icra ederken uyması gereken etik davranışları kapsamaktadır. Toplumun yol göstericisi, yeni nesillerin rol modeli olan öğretmenlerin bu etik ilkelere dikkat etmeleri gerekir. Öğrencileri üzerinde olumlu etki bırakan öğretmenlerin genellikle insan haklarına ve evrensel etik değerlere uyduğu söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerinde anlattıkları ve davranışlarıyla öğrenciler tarafından gözlenen öğretmenlerin evrensel değerleri benimsemeleri ve etik değerlere göre davranış sergilemeleri etik değerlerin öğretiminde kilit rol oynayacaktır. Çünkü öğrenciler sevdiği öğretmenlerin bütün eylemlerini örnek alabilmektedir. Ayrıca bir öğretmenin etik dışı eylemde bulunması da öğrencilerin üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin tutum ve davranışlarına özen göstermeleri aydınlık yarınlar için gereklidir. Toplumdaki her yetişkin gelecek kuşakları yetiştirmek adına olumlu eylemler sergilemelidir. Bu durum özellikle öğretmenler için geçerlidir. Aksi halde iyi rol model olmama ve etik dışı davranışlar sergileme hem vicdanlarda hem öğrenciler üzerinde tahribata neden olacaktır.

**Öğretmenlik meslek etiğiyle çelişen bazı davranışlar.** Öğretmenler yaşadıkları toplumda ve eğitim verdikleri sınıflarda özenli davranmak, davranışlarında ölçülü olmak ve etik dışı davranışlar sergilememek konusunda çok dikkatli olmalıdırlar. Sümbül (1996) yaptığı araştırmasında öğretmenlik meslek etiğine aykırı davranışları şöyle açıklar (Sümbül ,1996):

- Öğrencilerini devamlı kınamak ve eleştirmek
- Öğrencilerini küçük düşürmek
- Öğrencileri arasında cinsiyete göre ayırım yapmak
- Öğrencilerin birbiriyle yarışmalarını özendirmek

Gözütok (1999) ise yaptığı araştırmasında etik dışı eylemleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Okulun kaynaklarını kendi çıkarları için kullanmak
- Öğrencisine cinsel anlamda yakınlık kurmak
- Öğrencileri arasında ayrımcılık yapmak
- Öğrencileri değerlendirirken taraf tutmak
- Eğitim ortamına alkollü gelmek, küfürlü konuşmak
- Nezaketten uzak eylemler sergilemek
- Öğrencisine ait sırrı diğer bireylere anlatmak
- İş arkadaşlarının gıybetini yapmak
- Okulda kavga etmek ve öğrenciye fiziksel bir ceza vermek
- Eğitime ayrılan süreyi özel işlerinde kullanmak
- Öğrencileriyle gereksiz samimiyet kurmak, sınırlarını bilmemek
- Karar ve davranışlarda tutarsızlık
- Öğrencilere ideolojik düşüncesini söyleme
- Geçerli mazeret olmaksızın (örneğin hastalık) rapor almak
- Eğitim- öğretim ile ilgili ortaya çıkan problemleri başkasına yüklemek
- Mesleğini özenli bir şekilde yapmamak, işini sevmediğini belirtmek
- Mesleğinin sadece ders anlatmayla sınırlı olduğunu düşünme ve yalnızca bu konudaki sorumlulukları kabul etmek
- Veli veya öğrencilerden hediye alma, veli ve öğrencilere herhangi bir şey satmak
- Öğrencilerin görebileceği yerlerde sigara kullanmak
- Yönetmeliğe uygun olmayan eylemler sergilemek
- Öğrencilerine özel ders vermek

Pelit ve Güçer (2006), yapmış oldukları araştırmada bir öğretmenin dersine girdiği öğrencisine ücret karşılığında ders vermesi maddesi diğer etik dışı eylemlerle ilgili maddelere oranla daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu sonucunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin maddi konuda sıkıntı yaşamaları bu konudaki algılamaların altındaki neden olabilir. Fakat bu durum davranışın etik

olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle öğretmenlerin tüm davranışlarında dikkatli olmaları gerekmektedir.

## **Öğretmen Etik Kodu**

Eğitimin yürütüldüğü ortamlarda eylemlerin doğru ya da yanlışlığını düşündüren etik karar verebilme süreci çok önemlidir. Sorumluluğu beraberinde getirir. Eğitim misyonunu üstlenen bireyin ön yargısız bir şekilde tarafsızlığını koruması gerekir. Bunu gerçekleştirebilmesi de belli başlı standartlarla mümkündür. Bu standartlara meslek ile ilgili etik kodlar denilmektedir (Aynal, vd., 2013). Mesleki etik kodlar, yani meslekle ilgili davranışlardaki ölçütler meslektaşlar ve toplum üyeleri arasında inandırıcılığı sağlayan bir araçtır. Yazılı hale getirilip belgelendirilirse ilgili meslek çalışanları için toplumsal sözleşme hükmündedir. Mesleki ilkeler ya da diğer bir ifadeyle kodlar, çalışanların mesleklerine karşı aidiyetlerini arttırırken görev bilincinin de canlı olmasını sağlar (Koçyiğit, 2017).

Eğitimci mesleğini yaparken kendisine ait düşüncelerinden ve ön yargılarından arınmış olması gerekir. Etik kodlar bu konuda öğretmenlere kılavuzluk ederler. Mesleki eylemlere ölçüt oluşturan bu kodlar meslekte etik kavramının profesyonelce ele alınmasını sağlar (Aynal, vd., 2013). Öğretmenliğe dair etik ilkeler söz konusu olduğunda genellikle ABD veya dış ülkelerde bulunan etik ilkeler gündeme gelmektedir. Ülkemizde ise aktif etik kodların varlığı söz konusu değildir. Fakat son dönemlerde MEB 2015/2 sayılı genelgede etik kodları barındıran bir listeyi illerdeki müdürlüklere iletmiştir (Koçyiğit, 2017). İl müdürlüklerine gönderilen listede kamu çalışanlarına dair etik sözleşmede aşağıdaki maddeler yer almaktadır (MEB, 2015):

- Kamu hizmetini tüm kişisel menfaatlerin üzerinde tutmak ve kamu çalışanının milletin hizmetini yapması anlayışını ve bilincini benimsemek.
- Milletin günlük hayatını kolaylaştırabilmek, milletin ihtiyacını verimli, etkili ve hızlı bir şekilde yerine getirmek, hizmette kaliteyi yükseltmek, halkın hoşnutluğunu arttırmak amacıyla çaba göstermek
- Kamu görevlisinin görevini yaparken insani haklara saygı, doğruluk, hesap verebilme, kanunun faydasını gözetebilme, saydam olma ve hukukun üstünlüğünü tanıma gibi kuralları göz önüne alması

- Bireyler arasında dini ve felsefi inanç, dil, siyasi görüş, ırk, yaş, cinsiyet ve bedensel engele göre ayırım yapmamak. Görevini tarafsızlıkla yürütmek ve fırsat eşitliğine dikkat etmek
- Görev icra edilirken tüzel ya da gerçek bireylerden hediye kabul etmemek, madden veya manen menfaat gözetmemek
- Kamuya ait mal ve kaynakları görev dışında kullanmamak, kullandırmamak veya israf etmemek
- Bireylere nezaket kurallarına uyararak, saygılı ve ölçülü bir şekilde davranmak, vatandaşların bilgi edinme, dilekçe ve dava açabilme haklarına saygılı olmak
- Kamu görevlileri etik kurulunun hazırlamış olduğu yönetmeliklerde yer alan etik kodlara aykırı davranmamak ve bu doğrultuda çalışmayı taahhüt etmek
- Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilincinin olması
- Kamu görevlisinin millete hizmet bilinci taşıması
- Çalıştıkları kuruluş veya kurumun amaçlarına ve misyonuna bağlı olma
- Kamu çalışanlarının bütün davranış ve işlerde doğru ve tarafsız olması
- Davranışlarda güven ve saygınlık
- Davranışlarda saygı ve nezaket
- Etiğe aykırı ya da yasadışı faaliyetleri yetkili makamlara bildirme
- Görevini tarafsızlıkla yapması, çıkar çatışmalarından kaçınması
- Görevini ve yetkilerini çıkar elde etmek için kullanmaması
- Davranış ve kararlarını etkileyecek veya etkileme olasılığı bulunan hediyeleri almamak
- Kamuya ait mal ve kaynağı israf etmek, yetki dışı beyanda bulunmamak

Eğitim ile ilgili görevi bulunan her bireyin özellikle öğretmenlerin yukarıda sıralan etik ilkelere uyması etik değerlerin yaşatılmasına ve etik bir kültürün oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Okullarda görev yapan ve okuldan birinci derecede sorumlu müdürlerin etik ilkelere uyulması ve okuldaki tüm paydaşların etik değerleri benimsemeleri konusunda rol model olmaları gerekir. Etik değerleri öncelemek ve yaşatmak adına etik liderliğin önemi bu noktada karşımıza çıkmak tadır. Bu nedenle kuramsal çerçevenin bir sonraki kısmında etik liderlik ele alınmıştır.

## **Etik Liderlik**

Özellikle 2000'li yıllarda gerçekleşen ve tüm dünyayı etkisi altına alan krizler, etik liderliğin önemini ortaya koymakta ve etik liderliğin güncel liderlik anlayışlarının yalnız bir alt boyutu olarak ele alınmasının yetersiz bir bakış açısı olduğunu göstermektedir (Alkan, 2016). Bu nedenle küresel anlamda iş hayatında gerçekleşen veya gerçekleşme ihtimali bulunan krizler karşısında etik liderlik daha çok gündeme gelmiştir (Akpınar, 2016).

İnsanliğın var olduğu her dönemde etik değerler önemsenmiş ve toplum tarafından yceltirmiştir. Etik değerler, insanların bir arada yaşamalarının doğru eylemler sergilemelerinin ve kendilerini takip eden izleyenleri etkilemenin önemli bir aracı durumundadır (Yılmaz, 2006). Liderler etik değerlere önem verdikleri zaman toplumun takdirini kazanırlar. Etik değerler liderliğin önemli bir parçasını oluşturur. Bu durum sadece günümüzde değil insanlık tarihi boyunca böyledir. Örneğin Spinoza, etik değerlerle, akıllı ve ahlaki davranmayı bir tutmuştur (Madenğlu, vd., 2014).

1940 ve 1960'lı yıllarda liderlik üzerine yeni çalışmalar yapılmış ve etkili liderliğin şartlara, mekâna ve zamana bağlı olarak değişebileceği fikri ön plana çıkmıştır. 1990 yılıyla beraber etik değerleri önceleyen, değişim ve yaratıcılık odaklı, kriz ve risk, çatışmaları yönetme yaklaşımlarının etkisinde liderliğin vizyonunun gelişme kaydettiği görülmektedir. Liderliğe dair yaklaşımlar zamanla benmerkezci düşünceden uzaklaşmış ve toplumun kabul edeceği eylemleri yapan, ortak amaçlar doğrultusunda insanları bir araya getiren bir hal almaya başlamıştır (Konak ve Erdem, 2015). İnsanlara hizmet edebilmek ya da ortak amaçlar doğrultusunda hareket geçmek aynı zaman da liderlik yapmak çeşitli problemleri



de beraberinde getirmektedir. Liderlikle ilgili önemli problemlerden biri de liderlerin ellerinde bulunan gücü nasıl kullanmaları gerektiğidir. Güç kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar akıllara etik kavramını ön plana almayı ve etik liderliğe önem vermeyi getirmektedir. Aynı zamanda liderin evrensel değerleri önemsemesi ve yetkilerini bu doğrultuda kullanması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Alkan, 2016).

Liderliği araştıran bilim insanları, etkili lider olma ile etik kavramı arasında sıkı bir ilişkinin var olduğunu söylerler. Özellikle iyi kavramıyla liderlik kavramının bütünleştirilmesi gerektiğini vurgularlar (Yılmaz, 2006). Gerçekten ihtiyaç duyduğumuz şey liderin hem yetkilerini kullanması hem de değerlere önem vermesidir ayrıca değerlerle yetki temelleri arasında itidalli olmasıdır.

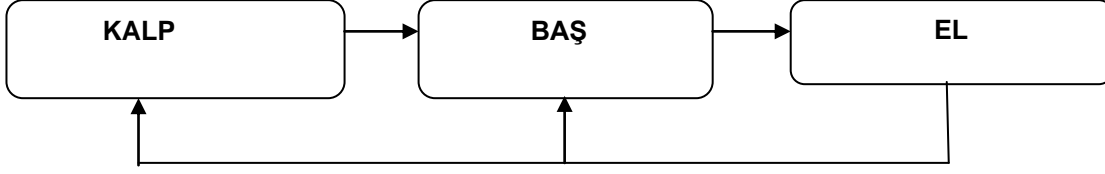
Günümüzde liderlik uygulamalarında bürokrasi, psikolojiyle ilgili bilgiler ya da araştırma sonuçları, teoriler fazlaca etkili olmaktadır. Bu durum liderlikte ahlaki otoritenin geri plana düşmesine sebep olmaktadır (Sergiovanni, 2015). Ayrıca yapılan araştırmalarda etik değerlerin ikinci planda kaldığını ortaya çıkan küresel krizlerin altında etik dışı kararların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür krizlerin yaşanmaması ve etik dışı davranışların en aza indirilmesi için liderlere büyük görev düşmektedir. Liderler, yönetim ve karar verme sürecinde etik değerleri vurgulamalı ve uygulamalıdır. Etik değerler doğrultusunda hareket etmeyi kendisine misyon edinen etik liderlik 2000'li yılların başında yeni bir liderlik yaklaşımı olarak literatürde yer almıştır (Alkan, 2016). Dünyayı etkisi altına alan haksız rekabeti önlemek, toplumun ve çalışanların çıkarlarını gözetmek ve evrensel anlamda bütün insanları etik değerlerle kucaklayabilmek için etik liderliğe ihtiyaç vardır. Etik liderliğin bulunduğu bir dünyada bireylerin hakkaniyetli muamele gördüğünü, çalışanın maddi ve manevi açıdan haklarını alabildiğini söyleyebiliriz. Özellikle günümüzde sık sık dile getirilen adalet kavramının öne çıkması ve vurgulanması için etik liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır.

**Etik liderliğin tanımı.** Bernard, etik liderliğin üç ayağı olduğunu söyler. Bunlar; liderin ahlaki karakteri, liderde bulunan (içsel olarak) etik değerler ve izleyenleri kucaklamak ya da reddetmek için yaratılmış vizyon, liderin ahlaki seçimleri ve eylemleri. Sıralanan bu üç madde genel olarak liderlikte ahlaki boyutlar olarak kabul edilmiştir. Etik liderliğin ortaya çıkabilmesi liderin daha yüksek ahlaki akıl yürütmelerinin olmasına bağlıdır. Erdemli ve ahlaklı bir karaktere dayanan etik yaklaşımı kültürlerarası bir temel olduğunu ifade eder (Bass ve Steidlmeier, 2006). Brown ise etik liderlikte dürüst ve güvenilir olmanın

yanı sıra adalet ve ilke kavramlarını ön plana çıkarmıştır. Etik lider, bireyleri ve toplumu önemseyen ve etik ilkelere göre karar veren olarak tanımlanır. Etik liderlikte liderin ahlaki yönü ağır basmaktadır. Etik liderler ahlaki ilkeleri liderliğin bir parçası haline getirirler. Etik davranışları hem sergiler hem de takipçilerinin sergilemelerini beklerler. Takipçilerinin etik eylemleri gerçekleştirmeleri için ödülleri ve disiplini kullanırlar (Brown ve Trevino, 2006). Fred etik liderleri tanımlarken çevreleri tarafından güvenilir, dürüst ve ilkeli olarak görüldüklerini söyler. Sosyal ilişkilere, değişimlere ve normlara önem veren etik liderler, takipçilerine etik eylemlerin faydalarını anlatır. Aynı zamanda etik dışı davranışların maliyeti hakkında bilgi verir. Bunların ardından takipçilerinin hesap verebilmesi için dengeli cezaları kullanır. Takipçileriyle güvene dayalı ilişkiler kurmaya yönelir. Kısacası insanlarla anlamlı kişilerarası ilişkiler geliştirebilir (Walumbwa, vd., 2011).

Etik liderliğin tanımında liderlik kabiliyeti ve etik değerlerin dengeli bir şekilde yürütülmesi yatar. Etik lider, bireyleri ön yargısız bir şekilde, farklılık ve inanç ayrımı yapmaksızın kucaklamak, karakterleri nedeniyle insanları dışlamamaktır. Bu liderlik yaklaşımında etik ilkelerin karar vermede etkili olması ve sisteme dâhil edilmesi söz konusudur. Etik liderlikte eylemler ve niyetler etik kodlar çerçevesinde şekillenmelidir (Yılmaz, 2006). Etik liderler etik eylemleri teşvik eder, etik dışı eylemleri cezalandırırlar ve takipçilerine etik yönlendirmeler de bulunurlar. Etik değerlerin ön plana alınıp adaletli bir örgüt ikliminin yaratılmasına katkı sağlamak önemlidir. Etik liderlikte etkili bir süreç oluşturmak, takipçilere etik ilkeler konusunda öncülük yapılarak gerçekleşir. Etik liderler kendilerinde bulunan gücü, objektiflik ve dürüstlük gibi etik ilkelerle şekillendirir, örgütte ahlak kurallarının hatırlatılmasını sağlarlar. Bunu başardıkları sürece çalışanlar arasında işbirliğini ve örgüte bağlılığı güçlendirirler (Alkan, 2016).

Sergiovanni (2015), değerlerin liderlikte önemli olduğunu vurgular. Özellikle değerler, liderlikle ilgili düşünce kalıplarının oluşmasında etkilidir. Düşünce kalıpları meydana gelen olayların zihnimizdeki resimleridir. Sergiovanni, liderlik “kalp ile şekillenir” düşüncesi ile hareket eder. Liderlerin eylemlerini anlamamızın liderlik kalbi ve başını incelemekle mümkün olduğunu ifade eder. Ona göre liderlik kalbi bireyin bağlılık gösterdiği, inandığı ve değerli bulduğu şeylerle ilgilidir. Liderlik başı ise düşünce kalıpları ve teorilerden etkilenir. Liderlik kalbi ve başı el’den (uygulamalardan) ayrılmamalıdır. Yani birlikte hareket etmelidir böylece liderin eylemleri anlaşılabilir. Sergiovanni bu görüşünü aşağıdaki gibi betimlemektedir:



Şekil 4. Liderliği şekillendiren unsurlara ait diyagram (Sergiovanni, 2015)

Yukarıdaki diyagramda kalp; liderin değer verdiği ve inandığı şeyleri, baş; dünyanın nasıl çalıştığına dair görüşleri, el; liderin kararları, eylemleri ve davranışlarını temsil etmektedir. Diyagramda kalp, baş ve el'in birbiriyle etkileşim içinde olduğu gösterilmektedir. İnanığımız ilkeleri beynimiz programlar daha sonra uygulama aşamasına geçerez.

Etik liderlik davranışı sergilemeyen lider tamam anlamıyla kötü bir liderdir, diyemeyiz. Fakat diğer insanların değerlerini yüceltmek ve üstün tutmak liderlikte çok önemlidir. Değerleri önemseyen liderlere insanlar destek verirler (Ciulla, 2005). Bir lider görevine layık ve ahlaki ilkelere uygun bir şekilde davrandığı zaman etik hareket etmiş olur. Ahlaki davranış iyi olanın ortaya çıkmasını sağlar. İyi bir lider etkili ve etik olmayı başarmalıdır (Ciulla, 2003).

Brown, Trevino ve Harrison (2005)'nin etik liderlikle ilgili tanımları: davranış ve bireylerle ilişkilerde normatif uygunluğu baz alıp yönetme işini yapan, takipçilerine çift yönlü iletişimle, pekiştirmelerde ve karar almalarda ahlaki düşünceyi teşvik ettiren liderlik türüdür, şeklindedir. Bu açıklamalara ek olarak doğruluktan ayrılmayan, doğru davranışların oluşmasını amaçlayan, doğru olma ve adil davranış gösterme çabasında olan liderler, etik lider olarak tanımlanabilir (Alkan, 2015). Etik liderlikle ilgili çalışma yapan Johnson (2000) etik liderliğin dürüst olma, saygı görme ve saygı duyma gibi ahlaki değerlerle ilişkili olduğunu ve bu değerlere dikkat eden liderlerin çalışanlarının gözünde daha değerli olduklarını ifade etmiştir. Bu durum okul yönetimindeki liderlerle de ilgilidir. Onlarında etik değerleri bilmeleri ve etik liderlik becerilerine sahip olmaları zorunludur. Aynı zamanda okul yöneticisinin değerler hakkında bilgi sahibi olmasının yanı sıra etik ile ilgili farklı bir bakış açısına sahip olması gerekir (Madenöğlü, vd., 2014).

Okulun yönetiminden sorumlu kişiler atama yoluyla geldiği için resmiyetten güç almaktadırlar. Fakat yönetici; öğretmen, öğrenci ve veli grubu tarafından kabul gördüğü zaman lider statüsüne yükselebilir. Okuldaki yönetimle ilgilenen lider, örgütünün etik kurallar çerçevesinde ilerlemesinden ve etik ilkeler geliştirmekten

sorumludur. Bu durumun gerçekleşmemesi durumunda okulda etik değişim gerçekleşmez ve etik ilkelerin uygulamasında büyük çatışmalar ve ikilemler yaşanacaktır (Konak ve Erdem, 2015). Okul yöneticileri devlet tarafından yürütülen politikalara uygun bir şekilde ortaya konulan eğitimle ilgili amaçları gerçekleştirmek zorundadır. Eğitimin yönetiminden sorumlu liderler, görevlerini yaparlarken yasa ve politikaya uygun davranmalı ve etik kuralları da görmezden gelmemelidirler (Aydın, 2006). Sonuç olarak etik liderlikle ilgili tanımlama yapılırken doğruluk, dürüstlük, etik değerlere uyma, norm ve yasaların yanında etik değerlere önem verme, insanlarla iletişim kurarken hak, adalet, hakkaniyet gibi erdemlerden ayrılmama, etik değerleri ihlal edenlere disiplinle ilgili cezalar verme gibi ifadeler yer verilmektedir. Demirel (2018) liderinin eğitilmesinin devamlılığı üzerinde durmaktadır. Etik değerlerin devamlılığı bir bakımdan eğitimle sağlanabilmektedir.

**Etik liderliğin boyutları.** Etik liderlikte ahlaki olma temel bir boyutu oluşturmaktadır. Ahlakilikle beraber hesap verebilmek, sorumluluk ve yükümlü olma boyutları bulunmaktadır. Hesap verebilir olma ve sorumluluk birbiri yerine kullanılmakta, gerçekleştirilen bir davranışın sonucuna katlanabilmeyi ifade etmektedir. Yükümlülüğün ise genelde yasal bir dayanağı bulunmaktadır. Yasal açıdan yükümlülük, olumsuz durum ortaya çıkınca zararları karşılamaya denir (Tokhay, 2016). Etik liderlikle ilgili çalışma yapan Trevino, Hartman ve Brown etik liderliğin iki boyutu üzerinde odaklanmışlardır. Onlar ahlak ve etik kelimelerini birbiri yerine kullanmışlardır. İfade ettikleri boyutlar ahlaki/etik birey ve ahlaki/etik yönetici (lider)'den oluşmaktadır. Ahlaki/etik birey, eylem ve kararlarında doğru ve güvenilirdir, ayrıca karar vereceği zaman etik ilkelere bağlıdır. Ahlaki/etik yönetici ise davranış ve tutumlarıyla çalışanlarına ilham verir. Ayrıca onlara güç katar. Ahlaki/etik lider etik değerlere uyan çalışanlarını ödüllendirebilir aksi bir durumda ise disipline edebilir (Alkan, 2016). Trevino, Hartman ve Brown etik/ahlaki insan ve etik/ahlaki yönetici ile ilgili oluşturmuş oldukları iki boyutu aşağıdaki şekilde olduğu gibi açıklamışlardır.

---

**Ahlaki İnsan/Moral Person****Ahlaki yönetici/Moral Manager**

---

**Özellikler**

- Bütünlük
- Dürüstlük
- Güvenilirlik

Sergilenen etik eylemlerle  
rol model olabilme

---

---

**Davranışlar**

- Doğru şeyi yapmak
  - İnsanlar için endişe etmek, odaklanmak
  - Açıklık
  - Ahlaklı davranışlar gösterme
- Etik değerlerin önemsenmesi,  
ödüllendirmek ve disiplinle  
ilgili cezalara başvurmak
- 

**Karar Verme**

- Ahlaki değerlere bağlı olma
  - Objektif/tarafsız olma
  - Etik ilkelere uyma (gözetme)
- Etik ve değerler hakkında  
iletişim kurmak
- 

*Şekil 5. Trevino, Hartman ve Brown'ın etik liderlik boyutu (Trevino, Hartman ve Brown, 2000 )*

Yukarıdaki etik liderlik boyutlarında liderin, etik eylemler için rol model olması, etik eylemler için ödül ve cezaları kullanması ve etik değerlerle ilgili iletişim kurabilmesi ifade edilmiştir. Aynı zamanda etik liderde etik bir bireyde bulunan bütünlük, dürüstlük, güvenilirlik, doğru eylemler yapma, insanları düşünme, açıklık, ahlaklı davranış, ahlaki değerlere bağlılık, objektiflik ve etik değerlere uyma gibi özellik ve davranışların bulunması etik liderliğin bileşenlerini oluşturmaktadır.

Literatüre baktığımız zaman etik liderliğin boyutlarına dair birçok araştırmanın var olduğu görülür. Etik liderlikte davranışlar teoride farklılık gösterdiği için farklı sonuçlar ve öncüller söz konusu olabilir. Martin ve arkadaşları (2009) yaptıkları çalışmada etik liderliğin boyutlarının dürüstlük, kolektif motivasyon, teşvik ve karakter gibi unsurlarına değinmişlerdir. Den Dartog ve De Hoogh (2008) etik liderlikte ölçü olarak; adalet ve ahlak, gücün paylaşımı ve rolün açık olması boyutlarına değinmişlerdir (Akpınar, 2016). Genel olarak baktığımız zaman adalet ve etik boyut araştırmacılar tarafından etik liderlikte merkez noktadaki değerlerdir (Alkan, 2016). Sonuç olarak ahlaki değerleri önemseyen etik liderlikteki boyutlar içinde genellikle etik değerler yer almaktadır. Kurumlarını geliştirmeyi ve insan ilişkilerini ilerletmeyi görev olarak algılayan liderlerin bu boyutları bilmeleri faydalı sonuçlar doğuracaktır.

**Etik liderin kişisel özellikleri.** Etik liderliğin hayatımızda pratiğe dönüşebilmesinde sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Bunların yaşanma sebeplerinden biri de bireylerin sorumluluklarını yerine getirmemelerinden kaynaklanır. O zaman etik liderlikte sorumluluk almanın ve yerine getirmenin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca profesyonel bir çalışma ortamının oluşturulması, etik eğilimi de arttıracaktır (Hegarty ve Moccia, 2018).Etik liderlikte

etik insan olmayı başarmak ve etik kararlar almak çok önemlidir. Bu altın kuralın yanında toplumun ihtiyaçlarını gözeterek adil ve özenli prensiplere sahip olmak gereklidir (Trevino, Hartman ve Brown, 2000). Etik liderlikte gerçekten ihtiyaç duyduğumuz şey yetkiyi kullanma ve değer çeşitliliği arasında dengeyi sağlamaktır. Yine liderlerin kişisel çıkarlarından vazgeçmeleri de önemlidir. Liderlik konusu gündeme geldiğinde liderliğin ahlaki boyutunun yol kenarından alınıp merkeze alınması gerekli bir durumdur (Sergiovanni, 2015).

Etik değerlerin hayata geçirilebilmesi ve hayatımızın bir parçası olabilmesi için etkili bir etik duyarlılığın oluşturulması gerekir. Bu görevi üstlenen kişilerde etik liderlerdir. Her bireyin etik ile ilgili bir anlayışı vardır. Fakat bu anlayış sistematik değildir. Duyarlılığı arttırmak ve sistematik bir anlayış geliştirebilmek için etik liderlerin dürüst ve güvenilirliğin yanı sıra ilkeli ve adaletli olmaları gerekir (Minaz, 2018). Etik lider, liderliğin etkilerinin bilincinde olan ve izleyicilerinin motivasyonunu, örgüte bağlılıklarını olumlu etkileyecek bir karakterde olmalıdır. Etik liderlikte tüm bireylere saygılı davranma, dünya görüşü ve kültürü farklı olanları anlayışla karşılama aynı zamanda kaynakları dağıtırken adil olma gibi unsurlar dikkat çekmektedir. Aslında liderlikle ilgili yaklaşımlarla ilgili çoğu özellik etik liderlikte de geçerli olmaktadır (Akatay, Yücekaya ve Kısacık, 2016).

Etik lider, etik değerleri benimsemenin yanı sıra rol model olarak sergiler. Sergilediği etik eylemlerle de takipçilerine güçlü mesajlar verir. Etik liderin özgeci bir karakteri vardır. Her zaman mükemmel iyiye hizmet etmek ister. Diğer bir açıklamaya göre etik liderlikte iyi olana ulaşmak için elde bulunan gücün ortak çıkarlar ile uyumlu bir şekilde kullanılması vardır (Tuna ve Yeşiltaş, 2013). Etik liderler, iletişim kurarken açık ve iyi bir şekilde kurarlar. Diğer insanlara anlayışlı bir şekilde yaklaşır, onları aktif bir şekilde dinlerler. Davranışları ve sözleri arasında tutarlılık vardır. Örgütte bulunan çalışanlar etik lideri anlaşılabilir ve yaklaşılabilir olarak tanımlarlar. Bu nedenle liderlerinin kendilerini dinleyeceğinin farkındadırlar ve sert mevzuları bile liderleriyle konuşabilirler (Çıraklı, vd., 2014). Etik liderlikte iletişimin açık olmasının yanı sıra yükümlülüklerin de açık olması gerekir. Yani lider takipçilerinin ne yapmaları gerektiğini açık bir şekilde ifade etmelidir. Etik lider evrensel doğruları benimseyen, kendi menfaatini arkada bırakan ve birey odaklı bir yaklaşım tarzı benimsemelidir. Etik liderin karakteristik özellikleri arasında alçak gönüllülük, sadakat, erdem gibi eylemler ve her durumda ahlaki eylem sergileme bulunmaktadır (Alkan, 2016).

Etik liderlerin örgütlerinde ahlaki ilkeleri koruma ve geliştirme gibi özellikleri de bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirirken etkili bir şekilde yapmaları gerekmektedir (Zincir ve Tunç, 2017). Sonuç olarak etik liderler ahlaki eylemleri hem yaşayan hem de etkin bir şekilde takipçilerine yansıtan kişilerdir. Takipçilerinin etik ilkeleri benimseyip uygulamaları için anlaşılır ve açık bir dil ile iletişim kurmak etik liderlikte önemlidir. Literatürde etik liderin karakteriyle ilgili daha çok adalet, doğruluk ve güvenilir olma gibi özellikler zikredilmektedir.

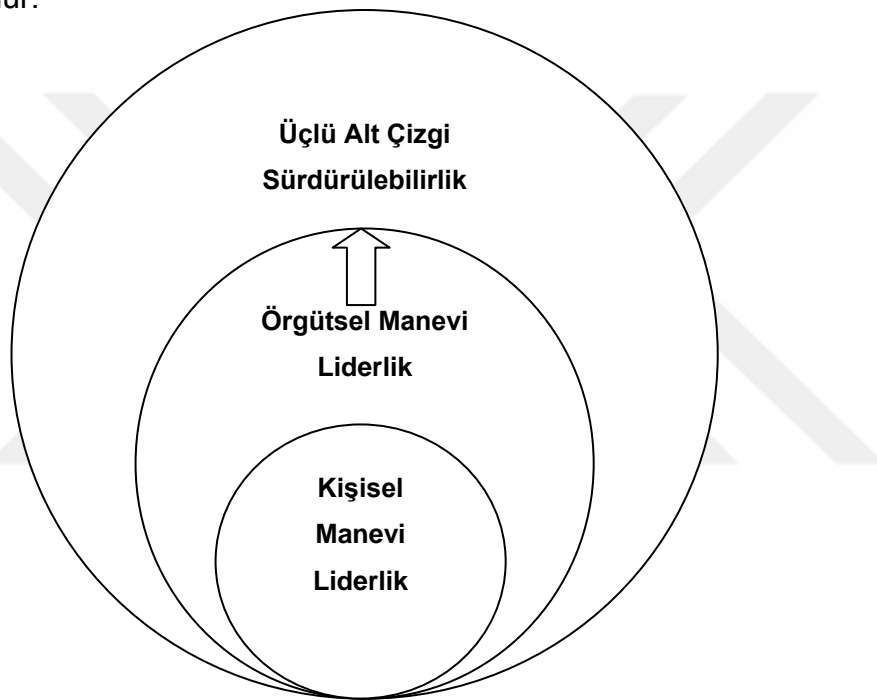
### **Etik Liderliğin Güncel Liderlik Yaklaşımları İle İlişkisi**

Literatüre baktığımız zaman liderlik kuramlarının içinde etik ilkelere ilişkin başlık ve özellikleri görmek mümkündür. Etik ilkelere uymak aslında tüm liderler için geçerlidir. Etik liderlikte, etik ilke ve değerlerin merkeze alınması ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle etik liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarıyla ilişkisi bulunmaktadır. Özellikle manevi, dönüşümcü, otantik ve hizmetkâr liderliğin etik liderlikle bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzde değişim ve gelişimin merkezi niteliğindeki okulları yönetebilecek bir okul müdürünün güncel liderlik yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

**Etik liderlik ve manevi liderlik.** Son zamanlarda yaşanan aşırı tüketim, bilgiyi hızlı bir şekilde elde etmenin getirdiği anlık hazlar, insanların kendilerini yalnız hissetmeleri ve kendilerini insanlardan soyutlamak istemeleri manevi liderliğe zemin hazırlamıştır. Moxley (2000) manevi liderliğin dört önemli dayanağının olduğunu söyler. Bunlar; beden, akıl, kalp ve ruhtur. Çalışanlardan çok iyi verim alabilmek için bu dört önemli noktanın birlikte olması gereklidir. Bu dört öge bir arada bulunmazsa insanlar çalışırken haz duygusundan mahrum olurlar (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Manevi liderlikten kast edilen şey sadece ilahi bir varlıkla ilişki geliştirmek anlaşılmalıdır. Bunun yanında örgütteki kişilerin çalıştıkları zaman zarfında aşkın olma deneyimini teşvik etmek ve örgütün maneviyatının sağlanması söz konusudur. Manevi liderlik, işyeri maneviyatı alanında ortaya çıkan bir paradigma olarak tanımlanabilir. Bu liderlik tipi hem dini hem de seküler kuruluşlarda uygulanabilir (Fry ve Egel, 2017).

Manevi liderlik yaklaşımında örgütün gelişimini ve değişimini sağlayabilmek için çalışanların davranış ve değerlerinde ortak iyiye odaklanmak, özgeci bir tavır sergilemek vardır. Bu durum paylaşılan değerlerle inşa edilen bir vizyonun oluşmasını sağlar. Manevi liderlikte özgecilik en belirgin özelliktir. Manevi lider,

özgeci bir tavır sergilediğinde bireylerde örgüte bağlılık ve aidiyet duygusu gelişir (Alkan, 2016). Levy (2000), örgütteki bireylerin duygusal, zihinsel ve fiziksel gereksinimlerinin yanında ruhsal gereksinimlerinin de olduğunu söyler. Bireyler işyerlerine girdikleri zaman ruhsal ihtiyaçlarını dışarıda bırakmazlar. Ruhsal liderlikte iç sesimizi dinleme, alçak gönüllü olup çıkarlarımızı bir kenara bırakma vardır (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Fry ve Egel (2017) geliştirmiş oldukları manevi liderlik modelinde sürdürülebilirlik kavramı üzerinde dururlar. Yeni nesillere miras bırakmak istediğimiz dünyayı inşa etmek için sevgi dolu bir topluluk oluşturmak ve finansal performansı feda etmeden çalışanların maneviyatından yararlanmak manevi liderlikte söz konusudur. Bu düşünceleri aşağıdaki modelde görmek mümkündür:



Şekil 6. Üçlü sonuçla sürdürülebilirliği yerleştiren manevi liderlik (Fry ve Egel, 2007)

Şekil 6'ya göre manevi liderlerin, işyerinin maneviyatından yararlanabilmek ayrıca beceri ve yetkinliklerini geliştirebilmek için tablodaki üçlü alt çizgiyi en üst düzeye çıkarmaları gerekir. Manevi liderlerin en üst çizgiye ulaşabilmeleri için bilinç, öz farkındalık ve diğer bireyleri önemseme gibi özelliklere sahip olmaları faydalı olabilir. Böylece örgütlerinde verim ve bağlılığı arttırabilirler.

Manevi liderlik ve etik liderlikte doğruluk, dürüstlük ve alçak gönüllülük gibi manevi değerler hem ortak hem de önemlidir. Bu özellikleri barındıran liderlerin başarılı oldukları görülmektedir. Bu iki liderlik tipi arasında farklılıklar da



bulunmaktadır. Manevi liderlikte iki önemli esas vardır. Bunlar; lider ve izleyenlerin hayatlarında bir anlam, amaç ve fark yaratması için vizyon oluşturabilmek aynı zamanda örgütteki çalışanların takdir edildiği, kendilerini ait hissettikleri, sevgiyi ön plana alan bir örgüt kültürü oluşturabilmektir (Fry ve Egel, 2017). Manevi liderlikte etik ilkesine normatif bir bakış açısı ile yaklaşılır. Bunun yanı sıra etik liderlikte ahlaki/etik yönetici boyutu manevi liderlikte yer almamaktadır (Alkan, 2016). Kurth ve Serving (2003) ruhsal/manevi liderlikte liderin kendisinin farkında olması, başka bireylere saygılı olması ve güven vermesi aynı zamanda güvenmesi gibi özellikleri sıralamıştır (Baykal, 2018). Bu sıralanan özellikler etik liderlerin çalışanları ile iletişim kurarken uymaları gereken değerler içinde de ifade edilmektedir.

**Etik liderlik ve dönüşümcü liderlik.** Dönüşümsel liderlik kavramı ilk kez J. Mc Groger Burns tarafından 1978 yılında kullanılmıştır. Bu liderlik yaklaşımında astlara yapılması gereken bir görev ya da sorumluluk ilham ettirilir. Aynı zamanda vizyona yönlendirmek ve yönlendirmek için lider çaba gösterir. Dönüşümsel liderler vizyon, misyon, strateji, fonksiyon ve uygulamada değişim yaratarak takipçilerini etkiler (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Dönüşümcü liderler, işbirliğine açık çalışanların hayallerini gerçekleştirmelerine yardım eden sadece düşünebilen değil eylemleriyle takipçilerine bazı fikirleri aşılatabilen kişilerdir. Sorgular, risk alır, kendilerini geliştirirler ve üst seviyede enerjiye sahiptirler (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderler öngörü sahibi, insanlarda istek uyandıran, çevresini değiştirebilen, farklı bir ortam yaratabilen, yüksek seviyede motivasyona sahip kişilerdir (Eraslan, 2004). Dönüşümsel liderlikte değişikliklere açık olabilmek, amaçları oluşturabilmek ve örgütteki bireyleri ikna edebilmek çok önemlidir. Bu liderlik modelinde genelde süreç ve değişim üzerinde durulmaktadır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Fakat dönüşümsel liderlerin değişimi ve değişim sürecini örgüttekilere benimsetmeleri gerekir. Aynı zamanda örgütün ve bireylerin amaçlarını aynı doğrultuda harekete geçirebilmelidirler. Vizyon yaratırlarken liderler benimsedikleri değerlerden yola çıkarlar. Bu noktadan itibaren etik liderlik ve dönüşümsel liderlik arasındaki ilişki başlar. Dönüşümsel liderler, etik boyuta önem vermelidirler. Etik boyuta önem vermeyen dönüşümcü liderlerin var olduğu bilinen bir gerçektir. Fakat etik değerler ikinci plana atıldığında dönüşümsel liderlik eksik kalmaktadır (Alkan, 2016).

Dönüşümcü liderlerin benimsemiş oldukları ahlaki değerler bir bilgiyi kavramsallaştırmada ve takipçilerine iletmede önem arz etmektedir. Liderin

inançları, değerleri örgütün vizyonunun oluşmasında ve hedeflenen eylemlerin gerçekleşmesinde çok etkilidir (Çelik, 1998). Fakat etik ilkelerin arka plana atıldığı durumlarda söz konusudur. Dönüşümsel liderlikte etik kavramına normatif olarak yaklaşmak ve ahlaki/etik yöneticilik boyutunun arka plana atılması, etik liderlik gibi farklı bir liderlik tipinin oluşmasına neden olmuştur (Alkan, 2016). Günümüzde değişimi yakalayan ve gerçekleştiren liderlerin etik ilkelerden bağımsız olması bazı sorunların oluşmasına neden olacaktır. Bu nedenle dönüşümsel liderlerin vizyon oluştururken, hedeflenen davranışları gerçekleştirirken ve değişim konusunda aynı zamanda örgüt çalışanlarını ikna ederken evrensel etik değerleri ve ilkeleri göz ardı etmemeleri sağlıklı sonuçlar elde edebilmemizi sağlayabilir.

**Etik liderlik ve otantik liderlik.** Liderlik yaklaşımları arasında bulunan etik liderlik, takipçilerinin eylemlerini yönlendirebilmek için etik standartları oluşturan, geliştiren ve geliştirici etik standartları etkin bir şekilde uygulayan liderlik tipidir. Otantik liderlik ise etik liderliğin bir türü olarak kabul edilir. Otantik liderlik yaklaşımı öznel iyi oluş (mutluluk), duygusal zekâ ve iyimserlik gibi olumlu duygulara önem vermektedir. Odaklandığı pozitif duygulardan dolayı otantik liderlik pozitif örgütsel davranışı içine alan liderlik yaklaşımlarından bir tanesi olarak kabul edilir (Tütüncü ve Akgündüz, 2014). Otantik kavramından kast edilen şey “kişinin gerçek öz benliği” ifadesidir. Yani kişi ne kadar kendi değerlerine, tercihlerine, duygu ve kişiliğine bağlıysa o derece otantik olmayı başarır. Otantik kavramı çoğunlukla benlikle ilişkili tanımlamaları barındırır (Tuna ve Yeşiltaş, 2013). Otantik liderlikte ise olumlu etik iklimi ve olumlu psikolojik potansiyeli hem kullanarak hem de geliştirerek kendi farkındalığını arttırmak esastır. Otantik liderliğin bir parçasını; etik bakış açısını içselleştirmek, bilgilendirmeyi (enformasyon) dengeli yapmak, takipçilerle ilişkilerde şeffaf olabilmek, olumlu bireysel gelişmeyi güçlendirmek oluşturur (Kesimli, 2013).

Otantik bir lider kendi örgütü içinde güven temelli bir kültür oluşturmaya çalışır. Böylece güvenin bulunduğu örgütte çalışan personel yüksek performans sergileyebilir ve bütün potansiyeliyle işine odaklanabilir. Bir örgütte güven ortamının sağlanması için liderin verdiği sözü tutması, adaletli olması, şeffaf ve dürüst olması gerekir. Tüm bu eylemler otantik liderliğin temelini oluşturur (Korkmaz, 2017). Aslına baktığımız zaman son zamanlarda oluşan otantik liderlik modeli ahlak ve etik ilkeleri içine alan bir modeldir. Bu nedenle otantik liderler, kendilerinin farkında olmanın yanı sıra inandıkları şeyleri çok iyi bilirler. Etik

değerlere önem verir, güvene dayalı iletişim kurmaya gayret gösterirler (Yetgin, 2016).

Otantik liderlik, etik liderlik ve dönüşümcü liderliğin sentezi olarak görülmektedir. Otantik liderlik yaklaşımında etik ilkelere bağlı olma vardır. Ayrıca her şartta etik ilkeleri temel alan bir davranış tarzı sergilemek gerekir. Etik ve otantik liderlikte kavramsal açıdan bir benzerlik vardır. Aynı zamanda bu iki liderlik tarzını benimseyen liderlerin kişisel özelliklerinde de benzerlik bulunmaktadır (Alkan, 2016). Otantik liderler çalışanlarına; güven, etik, yardımlaşma ve olumlu örgüt temelli bir çatı oluşturmalarıdır. Otantik liderlikte ön yargılardan sıyrılmak, çalışanların konforlu ve güçlü olmalarını sağlayabilmek, sorumluluk almak ve hakkaniyetli, saygılı davranmak gereklidir (Korkmaz, 2017). Sayılan bu özellikler etik liderlikte de ifade edilir. Aynı zamanda otantik liderlik ve etik liderlikte karar verildiği zaman etik ilkelere dikkat etmek ve sonuçların etik ilkeler doğrultusunda değerlendirmesini yapmak iki yaklaşımın örtüşen taraflarını oluşturur (Alkan, 2016).

Otantik liderlik bilginin objektif değerlendirilmesini ister. Bunu gerçekleştirirken liderin ahlaki değerleri içselleştirebilmesi gerekir. Bunu başarabilen lider örgütün içinde etik ve ahlaki değerlerin yayılmasını sağlar (Yetgin, 2016). Etik ve otantik liderliğin ortak yanlarının bulunmasına karşın aralarındaki en büyük fark etik liderlikte benlik farkındalığı bir bileşen olarak görülmemektedir. Aynı zamanda otantik liderlik tam anlamıyla bir liderlik teorisi olarak değerlendirilmemektedir. Bazı liderlik (dönüşümcü, karizmatik, manevi, etik) özelliklerini barındıran bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Alkan, 2016).

**Etik liderlik ve hizmetkâr liderlik.** Zaman değişmekte liderliğe dair düşüncelerimizde değişim göstermektedir. Varlığını sürdürebilen örgütlerin ihtiyacını duyduğu lider daha etik, insanı merkeze alan ve hizmetkâr olabilir. Aynı şekilde tüm paydaşları da dikkate almakta gereklidir (Dierendonck, 2011). Hizmetkâr liderlik anlayışında bireylerin yaşama bakışını değiştirme tüm alanlarda pozitif ve yapıcı değişimler sağlama söz konusudur. Hizmet etmek, hizmetkâr liderliğin başta gelen anlayışını oluşturur. Hizmet etme veya hizmetkârlık menfaat gözetmeden kendisini başkasına adamayı, onların gereksinimlerini karşılamayı ve onlar için hayatı sürdürmeyi ifade etmektedir. Bu yaklaşımda “ben” kavramından önce “biz, sen, siz” gibi kavramlar gelir. Greenleaf “the servant as leader” adlı

makalesinde liderin bir hizmetkâr olduğunu dile getirmiş ve böylece hizmetkâr liderlik yaklaşımı gündeme gelmiştir (Bakan ve Doğan, 2012). Bass (2000) hizmetkâr liderlikte hizmet etmeyi liderin doğal olarak sahip olduğu bir his olarak görür. Ayrıca bunu bilinçli bir şekilde yapabilmelidir (Eren ve Yalçıntaş, 2017).

Greenleaf hizmetkâr liderliği açıklarken amacına ulaşma konusunda zorluk çeken bireylere netlik kazandırmanın ve hedef göstermenin önemine değinir. Ona göre büyük bir lider öncelikle hizmetkâr olmalıdır (Sergiovanni, 2015). Hizmetkâr liderlikte takipçilerin gelişmelerine yardım etmek için fedakârlık gösterip vaatlerde bulunma ve takipçilerin lideri taklit edebilmesi için hizmet etme gerekli eylemlerdendir. Hizmetkâr liderler için çıkar değil iyi kavramı önem taşır. Takipçilerinin en iyi eylemleri gerçekleştirmelerini isterler (Küçük ve Yavuz, 2018). Zaten hizmetkârlıkta hizmet etmenin yanı sıra hoşgörülü olma, insani değerler, dönüşüm, sevgi ve değişim gibi kavramlarda söz konusudur (Bakan ve Doğan, 2012).

Hizmetkâr liderliğe tanımlama getirecek olursak bireyleri destekleme, grup oluşturabilme, diğerkâmlık, eşitliğe önem verme ve ahlaki anlamda bütünlük taşıma gibi ifadeler yer vermek zorundayız (Kesimli, 2013). Patterson (2003) hizmetkâr liderlik tanımlamasında takipçilerine odaklanan, örgüte liderlik eden, ilk öncelikleri takipçileri olan kişiler şeklinde açıklama yapar. Etkili iletişim ile takipçisinin yeteneğini, gereksinimini ve dileklerini belirlemeye gayret gösterir (Duayn ve Dierendonck, 2014). Spears (1996) hizmetkâr liderlik tanımlamasını; bireylerin gelişmelerini destekleyen ve ahlaki davranışa dikkat eden şeklinde yapmaktadır. Ehrhart (2004) ise hizmetkâr liderle ilgili; ahlaklı, dengeli, kapsayıcı, büyümeyi destekleyen ve güçlendiren gibi özellikleri sıralamaktadır (Küçük ve Yavuz, 2018).

Hizmetkâr liderlikte etik liderlikte olduğu gibi doğru olma, dürüstlük, özgün olma gibi eylemler sergilenmelidir. Bundan dolayı aslında hizmetkâr liderlik otantik ve dönüşümcü liderliğe oranla etik liderliğe daha yakındır. Fakat hizmetkâr liderlikte etkileşimci boyut ön plana çıkmaz. Örneğin hizmetkâr lider takipçileriyle iletişim kurunca etik ilkeleri iletmez. Hizmetkâr liderlikte etik sadece bir alt boyuttur. Etik liderlikte ise en temel unsuru oluşturur (Alkan, 2016). Lider ve arkadaşlarına göre hizmetkâr liderliğin dokuz boyutu vardır. Bu boyutlardan bir tanesinin etik davranış olduğunu söylerler. Hizmetkâr liderlerin takipçilerinin etik olmayan davranışlar sergilememeleri için etik ilkelere dikkat etmelerini sağlamanın yanında

etik rol model olabilmeyi başarmaları gerekir. Literatürde bu liderlik tarzının fazlasıyla yumuşak ve idealist olduğu ayrıca gerçeklikten uzak oluşu ve pratikte olmadığına dair eleştiriler yer almaktadır (Çetinkaya ve Yıldız, 2018). Hizmetkâr liderlikte etik liderlikte olduğu gibi etik ilkeleri (doğruluk, adalet vb.) bütünsel olarak ele almak yoktur. Etik liderlikte takipçilerin ahlaki değerlere önem vermesini sağlamak ve etik kültür oluşturmak temel düşüncelerdendir (Alkan, 2016).

### **Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Becerileri**

Okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri davranışsal, karar vermede iletişimsel ve iklimsel etik olmak üzere dört farklı boyutta ele alınır (Madenöglü, vd., 2014).

**Okul yöneticisinin davranışsal becerileri.** Bir liderin bir davranışı sergilemeden ve karar vermeden önce liderlikle ilgili esasları anlaması zorunlu bir durumdur. Lider olmak bir gecede olabilecek bir durum değildir. Liderlik içinde çok fazla zaman ve çaba barındıran bir eğitim sürecini barındırır (Ouma, 2017). Özellikle eğitim kurumlarının lideri olan okul yöneticilerinin de birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Yükümlü oldukları bu sorumluluklar eğitim ve öğretim üzerinde etkilidir. Bunun için ahlaki değerler ve etik onlar için olmazsa olmazdır. Okul müdürleri kurumlarında; adil, dürüst ve eşit davranışlar sergilemekle yükümlüdürler. Bunu başarabilmek için kendi değer sistemlerini oluşturmaları gerekir. Okul müdürünün oluşturduğu değer sistemi, davranışlarına yön verecek şekilde etik değerleri kapsamalıdır (Madenöglü, vd., 2014). Okul müdürünün en büyük görevi etik değerlere önem veren bir okul kültürünü oluşturabilmektir. Okul kültürünün güçlü olabilmesi için tüm öğretmenler ve yöneticiler ortak inanç ve değerlerde birleşmelidir. Odonnell, Koontz ve Wehrich (1994)'e göre bir kuruluşun kaliteli ve başarılı olması için yöneticilere büyük işler düşmektedir. Bir yöneticinin kaliteyi yakalayabilmesi için bilgi ve becerinin yanı sıra etik değerlere de sahip olması gerekir (Teyfur, Beytekin ve Yaçinkaya, 2013).

Herhangi bir okul yöneticisinin okulda bulunan çalışanlar arasında sevgi, inanç ve güven var etmesi gereklidir. Bunu gerçekleştirebilmesi için kendisinin de çevreye güvenilir bir kişiliğe sahip olduğunu hissettirmesi ve bununla ilgili tutarlı davranışlar sergilemesi gerekir. Bu nedenle okul yöneticilerinin karakterlerinde sabır, adalet, özdenetim, doğruluk ve cesaret gibi etik değerlerin bulunması

gerekir. Etik bir lider adaleti sağlayabilmek için çalışanlarının haklarını korumalıdır (Yılmaz, 2006). Davranışlarda etik olmak demek okul yöneticisinin adaletli ve drst eylemler sergilemesi, kurumdaki her çalışanı eşit görmesi ve onlara eşit davranması demektir (Teyfur, Beytekin ve Yainkaya, 2013).

Schneider ve Gordon, okul yöneticilerinin davranışlarda bulunurken insan haklarına ve vatandaşlık haklarına zarar vermeden hareket etmeyi, ulusal ve yerel kanunları çiğnmeden eylemde bulunulması gerektiğini etik ltlerden saymışlardır. Calabrese ise okul müdürünün toplumsal değerleri ve demokrasiyi dikkate alarak eylemler sergilemesinin gerekli olduğunu söylemiştir. Ayrıca bir liderin farklı düşünce ve kültürlere saygılı olması gerektiğini ifade etmiştir (etin ve zcan, 2004). Okul müdürleri kurumlarında oluşturmuş oldukları kültürün temeline dürüstlüğü yerleştirmelidirler. Bunu gerçekleştirebilmek için liderin kişisel etik liderlik davranışlarına ve etik liderlik becerisine sahip olması gerekir. Okul müdürü sahip olduğu etik liderlik becerisiyle kendisini değerlendirmeli cesur, adaletli, gerçekçi ve akılcı olmalıdır (Yılmaz, 2006). Okul yöneticilerinin etik liderlikle ilgili ilkeleri bilmeleri ayrıca etik liderlik becerilerini geliştirmeleri etik bir örgüt kültürünün oluşmasında çok önemlidir. Sergilediği davranışlarda eğitime yön veren ve birçok insanı etkileyen okul yöneticilerinin kendi bireysel etik anlayışlarının yanında toplumun oluşturduğu değerleri bilmeleri ve benimsemeleri problemlerin aşılmasında rol oynayabilir.

**Okul yöneticisinin karar verme sürecindeki becerileri.** Karar verme herhangi bir problemin zmne dair üzüm yollarından en makul olanı seçmektir. Tüm rgtlerde yönetimin işleyebilmesi için en önemli etkinlik olarak görülür. Örgüte dair bir davranış sergilenmeden önce zihinsel anlamda karar vermenin gerçekleşmesi gerekir. Yine karar vermek yönetimin kalbi konumundadır (Yavuz, 2001). Karar veren liderler asıl hedeflerine varmak için kararlarını faaliyete geçirmeden önce toplumun benimsediği ahlaki ilkeleri, inançları ve evrensel olan etik değerleri dikkate almalıdırlar. Bu durumun aksi bir karar eyleme dönüşürse kararın etik açıdan sorgulanması gerekir. Akılcı düşüncenin ürünü olan rasyonel olma ve etik, kalın duvarlarla ayrılmış kavramlar değillerdir. Yöneticiler için karar verme sürecinde hem rasyonellik hem de etik çok önemlidir. Aynı zamanda yönetici etik ilkeleri ve değerleri dikkate aldığında bu durum ona rehberlik edecek ve yol gösterecektir (Kıral, 2015).

Okul yöneticilerinin her zaman yaptığı eylemlerden bir tanesi de karar vermedir. Okulun başarılı olabilmesi etkili kararların alınmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle kararlar zihinsel faaliyetleri içermenin yanı sıra hedefleri de kapsamalıdır. Eğitim ve okulun bir amacı da değerleri yaşatmaktır. Bunu yapabilmenin yolu da değerleri temel alan bir örgütün oluşturulmasıdır (Yaylacı ve Beldağ, 2015). Okullarda etik karar vermeye dikkat ettiğimizde adalet kavramına da odaklanmak gerekir. Örgütteki insanlarla adalete dayalı ilişki kurmak önemlidir (Everson ve Bussey, 2007). Etik olmayı başarabilen liderler örgütün başarısına odaklanmakta, egosunu bir kenara bırakmaktadırlar. Etik liderlerin karar alırlarken adalet ve ahlaki değerlere yoğunlaştığı bilinmektedir. Etik liderlikte önemli olan noktalardan biri de alınan kararların ahlaki anlamda doğru olmasıdır (Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da etik kararların alınması için sadece uygun bir çevrenin oluşturulması, bir dizi değer öğretimi yetersiz olmaktadır. Bunun aksine liderin davranışlarını analiz edebilmesi, anlayabilmesi ve başkalarının algısına saygı duyabilmesi gereklidir. Etik eğitimcinin kendisini doğru bir şekilde tanıması ve yansıtması gerekir (Bowen, Bessette ve Cham, 2006). Karar verirken yöneticilerin kişilikleri ve izledikleri yöntemler önem arz eder. Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin karar verirken kendilerine olan güven ve saygısı karar sürecini etkilemektedir. Yeteneklerinin farkında olan, kendi kıymetini bilen ve kendilerine güvenen liderler karar alırken daha gerçekçidirler (Yılmaz, 2006). Bu nedenle yöneticilerin etik eylem sergilemeleri ve etik karar alabilmeleri için eylemlerini anlamalı, analiz etmeli, başkalarının kavrayışlarına saygı duymalı ve öz farkındalığı içselleştirmiş olmaları gerekmektedir (Bowen, Bessette ve Cham, 2006).

Rosenholdtz bir okuldaki tüm çalışanların beraber aldığı kararlarda öğretmenlerin daha açık, amaca dönük ve öğretimde verimi arttırmak için etkili olduklarını ifade etmiştir (Şahin, 2003). Calabrese, okul müdürlerinin karar alırlarken özellikle toplum için doğru olanı yapmak düşüncesi doğrultusunda hareket etmeleri gerekir. Okul müdürü etkili bir etik lider olmalıdır. Okulunda etik bir hava oluşturmalı ve bunu da aldığı kararlarla tesis edebilmelidir (Erdoğan, 2012). Okul müdürleri karar alırken; çözüm odaklı olmalı, politik veya dini konularda çıkar sağlamaya çalışmamalıdır. Yükümlülüklerini doğru bir şekilde yapmalı, okulda alınan kararların aktif bir şekilde hayata geçirilmesine katkı sağlamalı, yaptığı davranışlarında ölçülü olmayı başarmalıdır (Yılmaz, 2006).

**Okul yöneticisinin iletişim sürecindeki becerileri.** Cüceloğlu (2007) dil'in düşüncelerin ifade edilmesinde kullanıldığını ve dil'in algısal süreçleri etkilediğini söylemektedir. Ayrıca düşünce ve dilin sürekli olarak birbirlerini etkilediğini ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2007; ss.214). Aynı zamanda etkili bir iletişimin gerçekleşmesi için düşünsel olarak anlayabilmek ve anlatabilmek önemli yetilerdendir. Bireylerin birbirleriyle anlaşabilmesi için anlamaları ve anlatmaları temel anahtardır. Bu temel hususlar etkili iletişimin gerçekleşmesi için gereklidir (Uzuntaş, 2013). Zıllıoğlu (1993) iletişimin ne olduğuna dair yaptığı tanımlardan birinde "uzlaşmış simgelerin araç olarak kullanılıp bilgi, düşünce ve duyguların aktarımının ve paylaşımının farklı veya aynı mekan ve zamanlarda gerçekleşmesi" şeklindeki ifadeyi kullanır. İletişimde anlam bakımından uzlaşmış simgelerin kullanılması verimlilik ve etkinlik açısından önemlidir (Eroğlu, 2002).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, çalışan bireylerle iletişim kurmada ve onları hareketlendirmede etkilidir (Madenoğlu, 2014). Okul yöneticileri okuldaki diğer çalışanlarla etkili bir iletişim gerçekleştirdiği zaman verim ve başarıda artma meydana gelecektir. İletişim etiği, ahlaki işbirliğine dayalı yararlı bir şekilde kurulan iletişime odaklanmaktadır. İletişim etiği sorunların çözümüne ve problemlerin halledilmesine şeffaf bir şekilde yaklaşmaktadır (Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017).

Bireylerin birlikte yaşama gerekliliği iletişim etiğinin önemini ortaya koymaktadır. Okul müdürleri çalıştıkları kurumlarda bireylerin birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için etkin bir çalışma ortamını oluşturmaları gerekir. Etkin çalışma ortamından kast edilen şey bireylerin kendilerini rahat ve doğru bir şekilde ifade etmeleridir. Etkin çalışma ortamında etik değerler esas alınmalı ve okul müdürü bu durumu sağlayabilmelidir (Yılmaz, 2016). Yönetici bireylerin ortak değerleri benimsemelerine ve bu değerler etrafında birleşmelerine olanak tanınmalıdır. Aynı zamanda yönetici ve çalışanlar aynı değerleri paylaşmalıdır (Yaylacı ve Beldağ, 2015).

Okullarda iletişimde dâhil olmak üzere gerçekleşen bireysel veya mesleki faaliyetlerde özen gösterme, esneklik, bütünlük, tutarlılık, gerçeklik ve saygı gibi evrensel değerlere önem verilmelidir (Bowen, Bessette ve Cham, 2006). Okul müdürü her öğrencinin başarısını teşvik etmenin yanı sıra okulda adaletli ve etik bir şekilde davranmalı aynı zamanda böyle bir ortamı da sağlamalıdır (Everson ve Bussey, 2007).



Baltaş (2001) bir örgütte etkili iletişimin kurulmasının motivasyonun artmasına etki edeceğini ifade eder. Ayrıca açık engelleri ortadan kaldıran ve vizyon oluşturarak gerçekleşen iletişimin etkili olacağını söylemektedir (Eroğlu, 2002). Bireylerin etkili bir iletişim kurabilmeleri için birbirlerine saygı duymaları, cinsiyet, dil, din, statü, ırk gibi özelliklerinin farklı olmasına bakmadan hoşgörülü davranmaları gereklidir. Özellikle etik bir karaktere sahip olmak isteyen liderin kurumunda güven yaratması çok önemli bir unsurdur. Lider konuştuğu zaman açık sözlü, güvenilir olmalı ayrıca muhatabına önemli olduğunu hissettirmelidir. Bunu gerçekleştiren liderlerin kurumlarında çalışanlar kendilerini rahatça ifade edebilir ve verimli çalışarak yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilirler (Yılmaz, 2006).

Sonuç olarak sadece okul yöneticilerinin değil her bireyin özellikle liderlerin iletişimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeleri anlamak ve anlaşılacak için çok önemlidir. İletişimin eğitim yuvaları olan okulların dışındaki tüm organizasyonlarda önemli olduğu ve çalışanlardaki verim, bağlılık ve güveni arttırdığını ifade edebiliriz. Bu nedenle etik liderlerin iletişim kurarken etik değerlere dikkat etmeleri ve etkili iletişim kurmaları onların karakteristik özellikleri arasında sıralanmaktadır.

**Okul yöneticisinin örgüt iklimi oluşturma (iklimsel) becerileri.** 1960'lı yıllardan itibaren örgüt iklimi terimi çeşitli araştırmalarda yer almaya başlamıştır. Lewinian örgüt iklimi teriminin temelini oluşturmuştur. Silvan (2004) örgüt iklimini; örgüte ait değerler, normlar, inançlar, faaliyetler ve prosedürler ile ilgili oluşmuş olan ortak algı şeklinde tanımlamaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008). Örgüt iklimi kavramı öncelikle örgütlerin birey veya bireyler üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olur. Ayrıca örgüt çalışanlarının eylemlerini betimleyebilmede ve örgütün etkinliği hakkında bilgi edinmede öncülük eder. Cherrington (1994) örgüt iklimine dair tanımlamalar yaparken örgütün kişiliği ifadesini kullanır. Örgüt iklimi, örgütte bulunan bireylerin tutum ve davranışlarından etkilenen ve tüm bireyleri etkileyen, çalışma grubuna ait eşi bulunmaz bir kişiliğe denir (Karcıoğlu, 2001).

Eğitim kurumları bireylerin düşüncelerini ve düşündüklerini eyleme dökmelerini sağlamaya yardımcı olurlar. Öğretimle ilgili etkinliklerden sorumlu olan yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler okulun araştırmayı, öğrenmeyi ve paylaşmayı kendisine misyon edinen bir kurum olmasına çaba gösterirler. Aynı zamanda okul ikliminin pozitif olmasına katkı sağlarlar (Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017). Bunu gerçekleştirebilmek için büyük görevler okul yöneticisine düşmektedir. Örgüt ikliminin etik temeller üzerine bina edilmesini sağlamalıdır.

Etik iklim kavramı etik problemlerle nasıl başa çıkılacağını ve etik açıdan doğru eylemin ne olduğunu söyleyen örgütteki ortak algılamalardır. Kuralcı olan etik iklimde etik kararlarda baz alınan temel kıstas eylemi yöneten belli ilkelere bağlıdır (Akdoğan ve Demirtaş, 2014). Okul yöneticilerinin davranışlarıyla etik bir hava veya iklim oluşturmaları gerekir. Yönetici, öğretmenleri teşvik etmeli, düşüncelerini yayarken sevgi temelli yaymalıdır. Gelecekle ilgili somut hedefler belirlemeli, sorumluluk duygusuyla işlerini yürütmeli, öğrenme ile ilgili istekliliği arttırmalı, kurumdaki bireylerin farklı düşüncelere sahip olduğunu kabul etmelidir. Hakkaniyetli bir şekilde öğretmeni ödüllendirmesi, kuruma ait kuralları etik ilkelere göre oluşturması, herhangi bir konuda faydalı tartışmaların olması için özgür bir ortam oluşturması ve sürekli bir gelişim çabası içinde olması gerekir (Yılmaz, 2006).

Örgüt iklimi örgütün bireylere hissettirdikleri duygulardır. Bu duyguların olumlu olması verimliliği de arttıracaktır. Çalışanlar çalışma ortamlarının güvenli olduğunu bilmek isterler. Aksi halde yaratıcı davranamazlar. Olumlu iklimin oluşabilmesi için örgütsel güvene dikkat edilmesi gerekir. Örgütsel güven çalışanın yöneticisine güvenmesi, onun dürüst olacağına ve sözünde duracağına olan inancıdır (Yılmaz, 2005). Bu noktada okul müdürlerine çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların en büyüğü bütün çocukların öğrenebilmeleri için okulda nitelikli ilişki yapısını oluşturmaktır. Bu sorumluluğun üstesinden gelmek için müdürlerin iyi okullar oluşturmaları gerekir (Everson ve Bussey, 2007).

## **Etik Liderlik İle İlgili Araştırmalar**

Hazırlanmış olan bu bölüm etik liderlikle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaları içermektedir.

**Yurtiçindeki araştırmalar.** Çetin ve Özcan (2004), okuldaki yöneticilerin etik davranışlar göstermelerinin öğretmen iş doyumunu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma İstanbul ilinin 5 ilçesinde bulunan 210 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada Pehlivan (2001) tarafından geliştirilmiş meslek etiği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgusunda okul yöneticilerinde bulunan etik davranışların iş doyumunu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2005) yaptığı araştırmada İç Anadolu bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle örgütsel güven düzeyini belirlemek için Kamer (2001)'in Türkçeye uyarladığı örgütsel güven ölçeğini kullanmıştır. Araştırmaya Konya ve Ankara illerindeki 408 öğretmen katılmıştır. Örgütsel güvenin alt boyutlarında; yöneticiye güven, çalışanlara duyarlı olma, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı bulunmaktadır. Ortaya konulan bu çalışma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin etik liderliğe dair davranışlarının belirlenmesi söz konusudur.

Yılmaz (2006), hazırlamış olduğu doktora tezinde okullardaki örgütsel güven düzeyini ve yöneticilerin etik liderlik özelliklerini bazı değişkenlerle incelemiştir. Araştırmacının örnekleminde 2004-2006 yılları arasında milli eğitim bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 2432 öğretmen yer almıştır. Yapılan araştırmada yazarın kendisinin hazırlamış olduğu dört boyutlu etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekteki boyutlar; davranışsal, iklimsel, karar vermede ve iletişimsel etik'ten oluşmuştur. Araştırmada bulunan sorunsal okul yöneticilerinin göstermiş olduğu etik liderlik düzeyinin kurumlardaki öğretmenlerin örgütsel güvenine etkisidir. Araştırmanın bulgularında kurumlardaki örgütsel güven düzeyinin okulda bulunan yöneticilerin etik liderlik becerilerinden etkilendiği ve bu durumu anlamlı bir şekilde açıkladığına ulaşılmıştır.

Erdoğan (2011), ilköğretimde görev yapan müdürlerin eylemlerinin etik kurallara uygunluğunu araştırmıştır. Araştırmasını İstanbul'un Avrupa yakasındaki müdür, öğretmen ve müfettişler üzerinde yürütmüştür. Çalışmaya 106 müfettiş, 31 müdür ve 559 öğretmen katkı sağlamıştır. Araştırmada Aydın (1997) tarafından geliştirilmiş etik ilkeler anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında genel olarak okul müdürlerinin eylemlerinin etik ilkelere uygun olduğu algısının hâkim olduğu saptanmıştır.

Yağmur (2013) hazırladığı yüksek lisans tezinde etik liderlik ve etik iklimin etik dışı davranışlara etkisini araştırmıştır. Araştırmada Brown (2005) tarafından geliştirilen etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Çalışma için Türkiye'deki İstanbul, Ankara, Antalya ve Kocaeli illerinde bulunan 30 firma seçilmiştir. Araştırmanın bulgularında etik liderliğin, etik dışı davranışları negatif yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etik liderliğin etik iklime pozitif etkisi olduğu saptanmıştır.

Madenoğlu ve ark. (2014) okul yöneticilerinin etik liderliğe dair davranışları ve öğretmen iş doyumunun örgüte bağlılıkla ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmaya

Eskişehir'deki Tepebaşı ve Odunpazarı'ndaki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 940 öğretmen katkı sağlamıştır. Araştırmanın bulgularında örgüte bağlılık ve etik değerler arasında anlamlı ve pozitif ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda etik liderlik, öğretmenlerdeki örgüte bağlılık düzeyinin yordanabilmesini sağlamaktadır.

Akdoğan ve Demirtaş (2014) etik liderlik davranışının etik iklimi olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya havacılık, savunma alanlarında görev yapan 547 kişi katkı sağlamıştır. Araştırmada Brown vd. (2005) tarafından geliştirilmiş etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre etik liderliğin etik iklimi pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

Akpınar (2016) etik liderlik ve etik iklimle yıldırma (mobbing) arasındaki ilişkiyi yüksek lisans tezinde ele almıştır. Çalışmasını özel ve kamu kurumlarında görev yapan 566 çalışan üzerinde yapmıştır. Çalışmada Brown, Trevino ve Harrison (2005) tarafından geliştirilen etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda etik liderliğin etik iklimi olumlu olarak etkilediğini ayrıca etik bir iklimin ve etik liderliğin yıldırma (mobbing) negatif olarak etkilediğini saptamıştır.

Akatay, Yücekaya ve Kısacık (2016) yönetimde bulunanların etik liderlik davranışlarının sinizm ve örgütsel adalet üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarını Çanakkale'deki il emniyet müdürlüğünde çalışan 322 kişi ile yapmışlardır. Araştırmada Brown (2005) tarafından geliştirilmiş 10 sorudan oluşan etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre etik liderlik davranışları örgütsel adaleti olumlu etkilerken örgütsel sinizmi olumsuz yönde etkilemektedir.

Haban (2018) yapmış olduğu çalışmada ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin etik liderlik düzeylerini öğretmenlerin algıları açısından incelemiştir. Çalışmada Yılmaz (2005) tarafından geliştirilmiş etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Çalışma Gaziantep'in merkez ilçesinde görev yapan 528 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin etik liderlik ve algı düzeyinin, 11-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2018) İstanbul'un Maltepe ilçesinde bulunan devlet okullarındaki 363 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada ortaokulda bulunan müdürlerin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmada Yılmaz (2005) tarafından geliştirilmiş etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın

bulgularında devam bağılılığı düşük seviyede çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin adaletli bir ödüllendirme yapmadıkları, dini konuları fayda amaçlı kullandıkları, yaratıcılığın oluşması için uygun ortamı sağlamadıkları, hatalarını inkâr ettikleri ve bencilce davrandıkları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleriyle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Yoldaş (2018) yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin etik liderliğe dair davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler İstanbul'un Sarıyer ilçesinde bulunan ilköğretim okullarından seçilmiştir. Çalışmada Yılmaz (2005) tarafından geliştirilmiş etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında etik liderlik algılarının örgütsel adalet üzerinde pozitif, orta seviyede anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Yurdaöz (2018) meslek liselerinde etik liderliğin öğretmenlerin performansına olan etkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini Rize de bulunan meslek liselerindeki 145 katılımcı oluşturmuştur. Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Araştırmanın bulgularında çalışmanın katılımcıları arasındaki büyük bir çoğunluk yöneticilerinin etik liderlik göstermediğini ifade etmiştir. Okul yöneticisinin etik liderlik özelliği ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

**Yurtdışındaki araştırmalar.** Lashway (1996) kaleme aldığı yazısında etik liderliğin sadece kelimelerle değil eylemlerle de sergilenmesi gerektiğine inandığını ifade etmiştir. Özellikle okullarda astların en fazla takdir ettiği şeyin liderlerde bulunan “dürüstlük” olduğunu söylemiş yine liderin cesaretinin önemine değinmiştir. Liderin güç ve statünün arkasına saklanmadan kendi hatalarını ve sınırlamalarını kabul etmesinin bir gereklilik olduğunu söyler. Ayrıca arzu edilen eylemlerin alışkanlık haline getirilmesini ekler. Okul müdürlerinin etik olabilmesi için sadece birkaç basit kurala takılmamaları gerektiğini, liderliğin sorumluluğunun çok boyutlu ve karmaşık olduğunu ifade etmiştir.

Trevino, Hartman ve Brown (2003) Amerika'daki 20 üst düzey yönetici ile etik liderlik özellikleri üzerine araştırma yapmışlardır. Verileri toplarken röportaj gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında etik liderlik ve ahlaki kodlar üzerinde durmuşlardır. Çalışmanın sonucunda etik liderlik için bir itibar geliştirmenin gereklilik olduğu ahlaki kişiliğin yanında ahlaki bir yönetici olmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ahlaki bir kişi olmak, kim olduğumuz, ne yaptığımız ve

neye karar verdiğimiz ile ilgilidir. Ahlaki bir yönetici olmak, etik için bir rol modeli olmayı içermektedir. Etik bir lider olabilmenin yolu, etik ve değerler üzerine düzenli bir iletişim kurmak, ödül sistemini kullanarak tüm bireyleri standart ve değerlere karşı sorumlu tutmaktır. Etik liderlik çalışanın sadakat ve bağlılığına olumlu etki etmektedir.

Ciulla (2005) etik liderliğin durumunu analiz etmek için bir makale yazmıştır. Yazmış olduğu makalede 14 yıl boyunca diğer insanlarla yaptığı çalışmalara dayanarak açıklamalar yapmıştır. Bu alanın hala genç ve gelişime açık olduğunu ifade etmiştir. Konu ile ilgili araştırmalara teşvik etmek için makaleyi yazdığını söylemiştir. Etik ve mesleki etiğin tüm alanların merkezinde olduğunu ayrıca bugünün ve geçmişin liderlerinin neden olduğu korkunç sorunlar göz önüne alındığında, etik ve etik liderlik alanında çalışan daha fazla bilim insanının olmamasının olağanüstü bir durum olduğunu ifade etmiştir. Konu ile ilgilenenlere makalede cevaplardan ziyade okuyucuya konu ile ilgili sorular yöneltilmektedir.

Bowen, Bessette ve Cham (2006) yazmış oldukları makalede etik kuralların liderlik hazırlıklarına dâhil edilmesinin nedenleri ve liderliğe dair eğitimin sınıflara yayılmasına yönelik önerilerin üzerinde durmuşlardır. Yazarlar etik kuralların sınıflarda sunulmasını ve etik kurallar üzerine tartışılmasının gerektiğini söylemişlerdir. Örnek olayları kullanarak davranışları analiz etmek ve anlamak, başkalarının algısına saygı duymak, öz farkındalık ve öz eleştiri yapmayı ilerlemek için mükemmel bir fırsat olarak görmüşlerdir. Okulun etik bir kurum olduğunu belirtmişler, müdürün etik ikilemlerde ve kendisine emanet edilen eşyaları korumada ahlaki kararları alması ve ahlaki davranması gerektiğini, bu şekilde eğitimde ilerlemenin gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir.

Bass ve Steidlmeier (2006) etik bir karakterin olabilmesi için aynı zamanda etik liderlikten söz edebilmek için ahlaki temellerin dayanak olması gerektiğini savunmuşlardır. Makalelerinde liderin vizyonu, takipçilerin kucaklayabileceği ve reddedebileceği etik değerler, sosyal etik seçimler ve süreç içindeki eylemlerin ahlaki niteliği üzerinde durmuşlardır.

Brown ve Trevino (2006) etik liderlikle ilgili inceleme yapmışlar ve etik liderlikle ilgili geleceğe dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Yazmış oldukları makalede bir literatür çalışması yapmışlardır. Çalışmanın amacı ortaya çıkan etik liderliğe odaklanmak ayrıca liderliğin ahlaki boyutuyla ilgili kavramları karşılaştırmaktır. Çalışmada etik ve etik liderlik ile ilgili literatürün kesişiminden

geniş ölçüde faydalanılmış, etik liderliğin keşfedilmemiş olarak kaldığını ve araştırmacılara yeni keşifler, liderlere etkinliklerini geliştirme fırsatı sunduklarını ifade etmişlerdir.

Everson ve Bussey (2007) sosyal adalet için eğitim liderliği ve eğitim liderliğinin etik boyutunun geliştirilmesi üzerine yazmış oldukları makalede etik konulara odaklanmışlardır. Çalışmanın amacı sosyal adalet, etik liderlik ve ahlaki değerlere olan önemi genişletmektir. Eğitim liderlerinin etik rollere odaklanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Makalede liderlikle ilgili eğitim programlarına etik ve ahlaki konuların yerleştirilmesinin önemine değinmişlerdir.

Walumbwa ve ark. (2011) etik liderliği çalışan performansına bağlama, lider üye değişiminin rolleri, öz yeterlilik ve örgütsel kimlik isimli çalışmalarında Çin Halk Cumhuriyeti'nden gelen veriler kullanılarak etik liderlik ve performans arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada 72 denetim otoritesinden ve 201 rapordan elde edilen sonuçlara göre etik liderlik çalışan performansı ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Yazarlar etik liderliğin önemli bir liderlik yaklaşımı olmasına rağmen etik liderliğin etkili performansı etkileyen potansiyel mekanizmalarını araştıran çalışmaların az olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın literatüre katkısı etik liderliğin çalışan performansını arttırmada neden ve nasıl daha etkili olduğunu inceleyerek okuyucuya sunmaktır. Ayrıca yapılan bu çalışma etik liderlik davranışının takipçileri eyleme nasıl sevk edeceğimiz konusunda bizlere bilgi sunmaktadır.

Ouma (2017) etik liderlik ve örgüt kültürüne dair yazdığı makalede literatürde yer alan bilgileri kendi bakış açısıyla ele almıştır. Etik liderliğin dönüşümcü liderlikle ve dönüşümsel kültürü oluşturabilmeye pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkisinin olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın asıl konusu örgütsel kültürle ilişkili olan etik liderliği incelemektir. Çalışmada etik liderlik ve örgüt kültürü ile ilgili mevcut literatür detaylı bir şekilde incelenmiştir. Örgütlerdeki davranış kuralları, paylaşılan temel varsayımlar, inançlar, değerler, tutumlar ve beklentiler üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda etik liderliğin yararları ile ilgili öneriler sunulmaktadır.

Hegarty ve Moccia (2018) yazmış oldukları makalede etik liderliğin bileşenlerini tanımlamışlar ayrıca etik liderliği içeren liderlik stilleriyle ilgili açıklamalar yapmışlardır. Etik bileşenleri önermelerindeki amaçları organizasyonlarda meydana gelen finansal maliyetleri engellemek, yasal

gerekliliklerin ihlalini önlemek, marka hakkına verilen zararı engellemektir. Etik dışı davranışların kişisel kazanç sağlama, örgütün büyüyebilmesi için hissedarların baskı yapması, açgözlülük gibi birkaç nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun aşılabilmesi için çalışmalarında sundukları bazı etik bileşenlerin yanında etik liderlerin ürün ve hizmet teslimi yapmaları gerektiğine, bireylere saygılı olmanın, değerlere bağlanmanın, iletişimin özgün ve net olmasının önemine değinmişlerdir.

## **Öğretmen Özerkliği**

Türk Dil Kurumu (2019) özerk kelimesini, bir üst organa bağlı olmanın yanında ayrı bir yasa ile kendisini yönetmeye yetkisi olan (devlet, kuruluş vb.) otonom ve muhtar şeklinde açıklar. Özerklik kavramını da “bir kuruluşun veya topluluğun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendisini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi olarak açıklamaktadır.

Psikoloji, felsefe, eğitim bilimleri ve siyaset bilimi gibi birçok alanın araştırma konuları arasında yer alan özerklik kavramı farklı bakış açılarına göre değerlendirilebilir. Özerklik kavramı doğru bir şekilde kullanılmadığında ve bağlamı dikkate alınmadığında karmaşık bir hal alabilir. Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar dikkate alındığında özerklik kavramı yerine otonomi (outonomy) kavramının kullanıldığı görülmektedir (Gül, 2015). Özerklikle ilgili çalışmalar ülkemizde sınırlı sayıdadır. Özellikle konu ile ilgili çalışmalar batı ülkelerinde mevcuttur. Bu çalışma alana katkı sağlamak adına önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmada otonomi yerine “özerklik” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Bir ülkenin geleceğini inşa etme görevini üstlenen öğretmenler, toplumda neredeyse her alanda hizmet veren bireyleri yetiştirmektedir. Eğitim sistemindeki en temel öge öğretmendir. Öğretmenlik eğitim-öğretim ve bunlarla ilişkili yönetim görevinden sorumlu olan özel ihtisas mesleğidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen eğitim öğretim süreci içinde bazı sorumluluk ve rolleri üstlenmelidir. İnsanlara güven vermeli, öğrenmeyi sağlamalı, sınıf yönetimine hâkim olmalı, öğrencilerinin başarılı olmalarını teşvik etmeli ve mesleğinde ustalaşmalıdır (Sünbül, 1996). Çünkü eğitim, toplumların ve bireylerin bilgi ve yeteneklerini bilinçli bir şekilde geliştirdikleri toplumsal hayata dair süreci teşkil etmektedir (Uçar, 2005).



Öğretmenlerin öğrencileri eğitebilmeleri için sürekli çaba içinde olmaları gerekir. Eğitime işini tam anlamıyla yapabilmeleri devlet görevlileri tarafından kısıtlanmamalarına ve devlet değerlendirmelerinin baskısına maruz kalmamalarına bağlıdır (Roudolp, 2006). Öğretmenlerin eğitim işini yapabilmeleri ve öğrencilerini başarılı kılabilimleri onların öz yeterlilikleriyle ilgili de bir durumdur. Ashtone Webb (1986) öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci motivasyonu ve başarısında etkili olduğunu söylemiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Toplumdaki bireylerin yetiştirilmesi ve eğitilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri aynı zamanda sürekli bir değerlendirme baskısı olmadan kendilerini özerk hissetmeleri eğitimde ilerleme kat etmemizi sağlayabilir.

Son dönemlerde eğitimle ilgili konularda gündeme gelen önemli kavramlardan birini “öğretmen özerkliği” oluşturmaktadır. Bu kavram uzun zaman önce kullanılmasına rağmen son yirmi senede daha çok ön plana çıkmıştır. En başta öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrenen özerkliğiyle ilgili yönleri ifade edilmiştir. Daha sonra sadece öğrenen özerkliği konusuyla sınırlı kalmayıp eğitime, okula ve bireylere olan katkısı araştırılmaya başlanmış ve önemli bir kavrama dönüşmüştür (Çolak ve Altinkurt, 2017). Özerklik kavramı öğretmenlerin yaratıcılığına ve inovasyon kapasitesinin gelişmesine olumlu etki etmesinin yanı sıra kendilerini daha fazla gösterebilmelerinde, katılım sağlamada ve dolayısıyla motivasyonlarında artmanın gerçekleşebilmesinde için büyük bir fırsattır. Tüm bunlar öğrenmenin gerçekleşmesini ve ayırt edilmesini sağlayan özgürlükle ön görülebilir (Eurydice, 2008).

Literatürü incelediğimiz zaman öğretmen özerkliği ile ilgili çeşitli tanımlamaların yapıldığını görmekteyiz. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını kontrol edip etmeyeceklerine ilişkin algıları olarak tanımlamışlardır (Pearson ve Moomaw, 2005). Bu tanımlama ile anlatılan şey öğretmenlerin kendi işlerini ve iş ortamlarını yönetme hakkıdır. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliği ölçeği geliştirmiş ve öğretmenlerin özerkliğe dair algılarına bakmıştır. Bunu yaparken öğretmenlerin faaliyet ve malzemeleri nasıl seçtiklerine, sınıf içindeki davranışlarına, öğretimi planlama ve sıralamalarına ayrıca mesleklerini yaparken aldıkları kişisel kararlarına odaklanmışlardır. Çalışmanın sonunda öğretim özerkliği ve müfredat

özerkliğinin öğretmen özerkliğini oluşturduğunu ifade etmişlerdir (Cohen, vd., 2009).

Sacks ve Eisenstein (1976) öğretmen özerkliğini şöyle açıklamıştır: istediğimiz işi yapma yeteneğine inanarak, kendi hedeflerimizi gerçekleştirmeye yönelik üretken ve yaratıcı adımlar atmaktır. Özerklik kişisel bir şeydir ve içten gelen bir gücün olması gerekir. Willner (1990) öğretmen özerkliğini açıklarken işbirlikçi karar verme, karar vermede özgürlük ve öğrencilere eğitim verilirken profesyonel seçimler yapma gibi ifadeleri kullanmıştır (Moomaw, 2005). Öğretmen özerkliği kavramı gerçekte öğretmenlerin mesleklerini icra ederlerken ilgili konular üzerinde belirli bir özgürlük ve yetki alanına sahip olmalarıdır. Bu ifade ile anlatılmak istenen şey profesyonelce karar alabilmeleri, çalışma yerlerini düzenlerken söz sahibi olmaları, eğitimle ilgili yönetim, planlama ve geliştirme süreçlerine aktif katılabilmektedir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliğini Friedman (1999) okul ile ilgili uygulama ve politikalarda söz sahibi olmak, yeni etkinlik ve fikirleri başlatabilmek olarak açıklar. Garvin (2007) öğretmenlerin okul yönetimi, değerlendirme ve öğretim gibi konularda etkili olmaları, esneklikleri, yetkileri ve güçleri şeklinde açıklamaktadır. Özerklik eğitimle ilgili işlerde sınırları aşabilmek için istekli ve yeterli olmayı ifade eder (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Profesyonel bir öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme ile ilgili sorunlara ve konulara karşı etkin, etkili, iş birliğine dayalı, öğrenmeye, büyümeye ve gelişmeye yönelik teşvik edici bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir (Westheimer, 2008). Öğretmen özerkliğini bazı yazarlar öğretme kabiliyeti ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarına yardım etme istekliliği şeklinde açıklarlar. Bu tanıma göre öğretmenler, rolleri üzerinde düşünür ve yeniliklere uyum sağlamak için değişim yollarını bulur, öğrencilerinin rollerini üstlenmelerine, özerk ve bağımsız olmalarına yardım eder (Ramos, 2006). Öğretmen özerkliği profesyonel olmak ile ilgili bir kavramdır. Profesyonellik bir grup içindeki insanların eylemlerinin kalitesini ve karakterini tanımlayan ve belirten bir anlamı ifade eder (Klerk, 2014).

Son olarak öğretmen özerkliği ile ilgili tüm açıklamaları kapsayan bir tanımlamayı Aoki (2000)'nin makalesinde görmekteyiz. O öğretmen özerkliği kavramının "kendi öğretisiyle ilgili seçimler yapmayı kapsadığını ayrıca öğretmenin kapasitesini, özgürlüğünü ve sorumluluğunu içerdiğini" belirtmektedir (Smith, 2001). Tüm bu tanım ve fikirlerden hareketle özerk öğretmeni öz yönelimli,

öğretme ve öğrenmeye istekli veya mesleki gelişim kapasitesine sahip kişi olarak tanımlayabiliriz (Ramos, 2006).

Gerçek anlamda profesyonel öğretmenlerin ve öğretmen özerkliğinin varlığından söz edebilmek için öğretmenliği yürütebilecek yetkin öğretmenlere yani eğitim teorisini uygulayabilen, öğretmenlik uygulamaları sırasında özel bilgileri ve anlayışı hayata geçirebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bilgileri, hizmet ettikleri toplumun ihtiyaçlarına da uygun ve uygulanabilir olmalıdır (Klerk, 2014). Ancak öğretmen özerkliğinin ortaya çıkabilmesi için bazı koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir. Özellikle olumlu okul koşullarının var olması gerekir. Okulun olanakları, sınıf mevcudu (Guarino ve ark. 2006; Ingersol) ve okula gidip gelme süresi özerklik için kritik iş yeri koşulları arasında yer almıştır (Strong, 2012). Ayrıca öğretim süreci içinde öğretmenlerin motive olmaları isteyerek mesleklerini sürdürmeleriyle yakından ilişkilidir (Uçar, 2015).

Günümüzde insan motivasyonu ile ilgili yapılan birçok araştırmada özerklik kavramı yoğun bir şekilde ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. Bireylerin kendilerini güçlendirmeleri, irade, özerklik, öz yönetim ve bağımsızlık ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini kontrol etme duyguları ve çalışma ortamlarını düzenleyebilmeleri motivasyon açısından da önemlidir. Öğretmenlerin sınıfta ve öğretim yardımı konusunda profesyonel kararlar verirken bağımsız hissetmeleri kendilerini özerk hissetmelerini sağlayacaktır (Noormohammadi, 2014). Profesyonelce icra edilen tüm meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlikte de çeşitli beklentilerin bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu beklentiler; güvenli bir çalışma yeri, velilerden destek ve ilgi görmek, yeterli miktarda maaşın olması, okul ve öğrenci kaynaklarının tam olması şeklinde sıralanabilir. Tüm bunlara rağmen öğretmenler özerkliğe daha çok ihtiyaç duyabilir. Bunun nedeni mesleklerini yaparken profesyonelce bir iş yaptıklarını hissetmek ve bazı konularda karar verirken özgür olabilmektir. Bu özgürlük sağlandığında kendilerini değerli hissedebilirler (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmelerinin eğitime olumlu katkıları bulunmaktadır. Öğretmenler performanslarını sürekli izleyen, boğucu değerlendirmelerin olmasını istemezler. Özerk öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını teşhis etmek, müfredatı ve değerlendirme yönergelerini öğrencilere fayda sağlayacak şekilde ayarlamak isterler (Weeb, 2006). Diğer örgütlerdeki çalışanlar gibi öğretmenlerde örgütle ilgili

konularda kararlar verebilmek ve kendi davranışlarına öncelik verilmesini isterler. Bunu gerçekleştirebilen örgütlerde motivasyon ve bağlılık artmaktadır (Yorulmaz, Çolak ve Sağlam, 2018). Weeb (2006), üçüncü sınıf öğretmeni Martha ile mesleki özerkliği nasıl gerçekleştirdiğine dair görüşme yapmış, Martha'nın okuma programında öğrencilerin hazır bulunuşluğuna ve uygunluğuna dair değişiklik yaptığını saptamıştır. Fakat bunu yapmadan önce Martha'nın öğrencilerin yeteneklerini değerlendirdiğini ve onlara hizmet verebilmek için müfredatta değişiklikler yaptığını ifade etmiştir. Fakat bu süreci yürütebilmek için Martha'nın yetenek ve beceriye sahip olduğunu söylemiştir. Cohen vd. (2009) özerklikle ilgili çalışmasında öğretmenlerin motive olmaları, özerk davranışları ve işlerinden memnun olmalarının stresi azalttığını belirtmiştir (s.28). Yani yeterli yetenek ve beceriye sahip bir şekilde ortaya çıkan özerkliğin birçok olumlu sonuçlarının olabileceğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin özgür ya da özerk olmaları yaratıcı çalışmaların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Yaratıcı bir çalışmanın gerçekleşmesi içinde öğretmene karar hakkının verilmesi gerekir. Hayal gücü ve özerklik duygusu özgünlüğün oluşmasında etkili olur. Girişimcilik ve hayal gücü özerklik duygusuna da etki eder. Fakat organizasyon içinde yaratıcı bireyler baş belası olarak görülmektedir (Moomaw, 2005). Bu algılayışa rağmen öğretmenlerdeki özerklik, motivasyonun kritik bileşenini oluşturur. Göreve yeni başlayan öğretmenler tarafından algılanan özerklik derecesi mevcut iş tatmini ve öğretime olumlu tepki vermenin bir göstergesidir. Özerklik puanları yüksek olan öğretmenler, tekrardan öğretime girmeye daha isteklidirler (Pearson ve Moomaw, 2005).

Literatürü incelediğimiz zaman öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğiyle beraber anıldığını görmekteyiz. Öğrenen özerkliği ile anlatılmak istenen şey Holec (1981)'e göre bireylerin kendi öğrenimleriyle ilgili sorumluluk alma yetisidir. Dickinson (1987, s.11) ise "öğrenen bireyin öğrenmeleriyle ilgili aldığı bütün kararları ve bunların uygulanmasından tam anlamıyla kendisinin sorumluluk üstlendiği durumlar" şeklinde öğrenen özerkliğini ifade eder (Günay, 2016). Rudolp (2006, s.19-22), eğitimde kullanılan özerklik kavramını; öğrenen özerkliği, bireysel özerklik, örgütsel özerklik ve mesleki özerklik olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir. Eğitimcilerin öğretimle ilgili işlerde yeterliklerine dayalı tercihte bulunma hakkına bireysel özerklik denir. Öğrenen özerkliğinin ise öğrenenlerin eğitim sürecinde özgür ve etkin olması, kendi hedeflerini belirleyebilmesiyle ilişkilidir.

Eğitimcilerin kendi çalıştıkları ortamlarda yetkili olmaları ve düzgün kararlar verebilmeleri mesleki özerkliğe girer. Okulun öğretim programı ve bütçe tasarrufu adı altındaki konularda belirleyici olma örgütsel özerkliği ifade etmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Önceleri öğretmen özerkliği ile ilgili tanımlamalarda daha çok etki, kontrol, otorite ve katılım gibi yönlere vurgu yapılmış daha sonra ise öğretmenlerin kendi tercihleri çerçevesinde sınıfta almış olduğu kurallar ön plana çıkmıştır (Yazıcı ve Akyol, 2017).

Öğretmen özerkliğinin gerçekleşmesinin koşulları arasında öğretmenlerin mesleklerine hâkim olmaları yani mesleklerinde profesyonel olmaları bulunmaktadır. Mesleğinin gerektirdiği bilgiyi bilen ve uygulayan öğretmenler sonucu faydalı olacak kararlar alabilirler. Bu kararlar hem örgütü hem de örgütteki tüm bireyleri olumlu etkileyecektir. Kendisini özerk hisseden öğretmenler öğrenen özerkliğini de teşvik edecek ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin öğrenmeleri ve değerlendirilmeleri ile ilgili sağlıklı kararlar almak hem özerk hem de etkin olmayı gerektirir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında öğretmen özerkliğinin birçok faydasının bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

**Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve boyutları.** Öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda genelde yabancı dil öğrenme ve öğrenci özerkliği ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmen özerkliği ile ilgili bilgiler daha çok yabancı kaynaklarda mevcuttur. Friedman (1999) öğretmen özerkliğinin kapsamını beş seviye üzerinden derecelendirmiştir ve bu derecelendirmeyi aşağıdaki gibi açıklamıştır (s.62-63):

**Özerkliğin olmaması durumu.** Bu durumda olan öğretmenlerin inisiyatif alma yetkileri yoktur. Değişimle ilgili karar vermezler. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan metot ve müfredata dair değişikliklerde ayrıca okul ile ilgili değişikliklerde inisiyatif alma yetkileri bulunmamaktadır.

**Yetersiz özerklik.** Bu özerklik okul idarecileri tarafından belirlenmiş mevcut program ve yönetmeliklerin sınırlarını aşmadan gerçekleşen sınırlı yani yeterli olmayan seçim özgürlüğünü ifade eder.

**İlimli/ölçülü özerklik.** Öğretmenler tarafından geliştirilen yeni fikirlerin ve programların oluşturulmasına izin verilmesinin yanı sıra bunların

gerçekleştirilmesini de teşvik etmek demektir. Fakat bunlar hayata geçirilirken katkı izin süreçlerinden ve mevcut prosedürlerden geçmek gerekir.

**Yüksek düzeyde özerklik.** Bu durumda olan öğretmenler daha önceden kararlaştırılmış ilkeler ve kurallar dâhilinde yeni programlar, müfredat ve metotlar üzerinde yenilik yapabilirler. Bu noktada onlara uygulamada özgürlük verilir.

**Tam özerklik.** Bu özerklik derecesindeki öğretmenler yaygın olarak kabul edilmiş evrensel ilke, yasa ve ahlaki normlar çerçevesinde yeni fikirler, programlar veya müfredat geliştirmekte ve uygulamakta tamamen özgürdürler.

Yukarıdaki beş madde de açıklandığı gibi öğretmenler farklı özerklik düzeyine sahip olabilirler.

Öğretmen özerkliğinin kapsamına baktığımızda çalışmalar arasında öğrenen özerkliği ile birlikte ele alındığını görmekteyiz. Öztürk (2011), öğretmen özerkliğine dair çalışmasında öğretmenlerin sınıf ortamında neyi, nasıl ve ne kadar öğretmesi gerektiği, sınıfta kullanılacak yöntemin ve ortamın nasıl olmasına karar vermesi ile ilgili süreçlerin özerklikle doğrudan ilişkili olduğunu söylemiştir. Öğrenen özerliğinde ise öğrenen bireyin öğrenirken sorumluluklarını bilmesi söz konusudur. Öğrenmede özerk olan bireyler nasıl öğrendiklerinin farkındadırlar. Risk alır ve geleceğe dair tahmin yürütürler. Öğrencilerin özerk olabilmeleri için öğretmenlerin eğitim sürecinde özerklik becerilerini kazandırmaları gerekir (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018). Özerk öğretmen ders içi etkinliklerde öğrencileri için rahat bir öğrenme ortamı oluşturmalı, sınavlarda onların stresini azaltmalı, tüm öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı materyaller sunabilmeli, öğrencilerini öğrenmeye özendirmeli uygun zamanda ve yerde geri dönütlerle öğrenen özerkliğinin oluşmasını sağlamalıdır (Ergür, 2010). Ayrıca Davis ve Andrzejewski (2009) öğretmenlerin inançlarını açık bir şekilde ortaya koymaları gerektiğini, mesleki bilgilerini ve uygulamalarını kendi inançlarıyla ilişkilendirerek sergiledikleri zaman öğrencilerde daha fazla özerkliğin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bütün öğretmenler de öğrenciler için hangi olanağın kullanılabileceğine dair bir inanç vardır. Bir öğretmenin eğitime dair inançlarının olmasının olumlu katkıları vardır. İnançlar özerkliği etkilemektedir. Örneğin esasici bir eğitim felsefesini benimseyen ve bu doğrultuda inanç geliştiren öğretmen, öğrencilerine özerklik konusunda destek sağlamayabilir (Oğuz, 2013).

Friedman (1999, s.62) öğretmenlerin özerklikleriyle ilgili dört tip kararın bulunduğunu ifade etmektedir. Bu kararlar; eğitimsel, rutin, yönetsel ve ilkesel kararlardır. Yönetsel ve eğitimsel kararlar kararın içeriği ile ilgiliyken rutin ve ilkesel kararlar kararın hangi düzeyde verildiği ile ilgilidir. Eğitimi ilgilendiren konuları etkileyen kararlar ilkesel kararlardır. Mesela öğretim programlarıyla ilgili bir karar ilkesel karardır. Başarı değerlendirilmesi ise rutin bir karardır. Öğretimde kullanılacak teknik ve yöntemlerle ilgili kararlar eğitimseldir. Öte taraftan öğretmenin okul kurallarıyla ilgili kararları yönetseldir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Öğretmen özerkliğinin anlamı öğretmenlerin mesleklerini ilgilendiren konularda karar verebilme yetkilerinin olması, eğitimin geliştirilmesi, planlanması ve yönetimiyle ilgili sürece katılmalarını yani belli bir özgürlük alanına sahip olup yetkilendirilmesini ifade etmektedir (Ayrar, vd., 2014).

Öğretmenlere serbest bir alanın oluşturulması ve alan içinde özgür bir şekilde karar almaları buldukları okulun değişimine, gelişimine ve başarısına olumlu etki edecektir. Bu konuda okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik özelliği de etkili olacaktır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin isteklerini ve özerk olma girişimlerini desteklemesi gerekir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Fakat özerkliğin kapsamıyla ilgili olarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliğini, ortak çalışmayı ve etkileşimi ortadan kaldırıp bağımsız olmaları algısı kesinlikle yanlıştır. Eğitimde nihai başarıyı elde edebilmek, faydalı bir planlama yapabilmek için öğretmenlerin kendi başarılarına değil meslektaşlarıyla birlikte hareket etmeleri gerekir. Bu davranış sorumlu özerklik olarak ifade edilir ve istenen de tam olarak budur (Öztürk, 2011). Özerlikle ilgili çalışmalardan da anlaşılacağı üzere ayrıca örgütler için hayati önemi olan diğer kavramlarla ilişkisine baktığımızda özerkliğin çok önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Bu kavram çalışanlardaki verimlilik ve esenlik için değer taşımaktadır (Özaslan, 2015). Özerkliğin doğru anlaşılmasının yanı sıra doğru uygulanması da gerekli bir durumdur. Özerkliğin eğitime katkısının olması için öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir.

Öğrencilerine yüksek özerklik konusunda destek olan öğretmenler, öğrencilerin isteklerini önemsemekte, sormakta, sorulan sorulara cevap vermeye çalışmakta ve sınıfta öğrenci merkezli bir atmosfer oluşturmaktadırlar. Özerkliği doğru anlamış ve bu konuda destekleyici tavır sergilemiş öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye dair duygularına önem verip anlamaya çalışırlar, öğrencilerini yeni öğrenmelere teşvik ederler. Aynı zamanda sınıf ortamında emir vermeyip içsel

motivasyonun oluşmasını desteklerler (Güvenç, 2011). Eğitim verilirken özerkliği destekleyici bir tutumla istenen şeyler, içsel motivasyona dair kaynakların (ilgilerini, kişisel amaçlarını ve seçimlerini) tanımlamasını yaparak ve bunları besleyerek öğrencilerin özgürlük ve gönüllülük algılarını güçlendirmektir. Bu yöntemle eğitimciler öğrenenlerin duygu dünyalarını ve bakış açılarını anlayabilir, onlar için manidar seçenekler sunabilir ve onların ilgilerinin artmasını sağlayabilirler (Kandemirci, 2018). Öğretmenlerin öğrencilere özerk olmaları konusunda destek sağlayabilmeleri en başta kendilerinin de özerk olabilmesi ile mümkündür. Ayrıca özerk öğretmenin demokratik olması ve öğrenci merkezli hareket edebilmesi gerekir (Oğuz,2013). Bunları gerçekleştiren öğretmenlerin öğrenen özerkliğini nasıl ve ne düzeyde destekleyeceği onların özerklik algılarına ve uygulamalarına bağlı olabilir.

Öğretmen özerkliğinin teorik yönlerinin vurgulandığı müfredat özerkliği ve genel öğretim özerkliği boyutları Pearson ve Hall (1993) tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliği ampirik olarak öğretmenin güçlendirilmesinin bir boyutu olarak türemiştir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öztürk (2011) çalışmasında öğretmen özerkliğinin ilgilendiği konuları ve neyi kapsadığını ele almıştır. Öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarda ele alındığını ve farklı yaklaşımların bulunduğunu ifade etmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarının üç grup altında toplanabileceğini söylemiştir. Bu grupları; öğretimin planlanması ve uygulanması, öğretmenin mesleki bilgi ve yeterliliğinin geliştirilmesi, öğretmenin eğitime dair önemli kararlara ve okul yönetimine katılması şeklinde ifade etmiştir.

Friedman (1999) öğretmen özerkliğini üç boyutta incelemiştir. Bu boyutları öğretimin planlanması ve uygulanması, profesyonel gelişme ve yönetim süreçlerine katılma olarak ifade etmiştir (Gül, 2015). Çolak (2016) ise çalışmasında öğretim programı özerkliği, öğretme süreci özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere öğretmen özerkliğini dört boyutta ele almıştır. Bu dört boyuta dair açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

**Öğretim programı özerkliği.** Eğitimin istenilen seviyeye gelmesi ve gerçekten işlevsel olabilmesi için öğretim programlarının kaliteli olması gerekmektedir. Öğretim programlarının hazırlanmasında eğitimin ana faktörü öğretmenlerin katkı sağlaması ve görüş belirtmesi hayati öneme sahip olabilir.



Çolak (2016) öğretim programı özerkliğini, öğretimin kaliteli olabilmesi için öğretmenlerin kararlarının etkili oluşuyla ilişkilendirmiştir. Bu boyuttaki özerklik öğretmenlerin öğretim sürecinde ders kitaplarını veya materyallerini seçme özgürlüğüne sahip olması, öğrenci ihtiyacına göre etkinlikleri düzenleyebilmesi, programın içine ihtiyaca yönelik konu koyması veya çıkarması gibi özerk kararları içermektedir. Öztürk (2012), öğretmenlere öğretimi düzenlemeleri için geniş bir serbestlik alanının verilmesinin gerekli olduğunu söyler. Öğretmenler öğretim süresi içinde yöntem, materyal, içerik ve öğrenme ortamını düzenleyebilmelidir. Bunu gerçekleştirirken öğrencilerin hazır bulunuşluğunu, beklentilerini ve sosyokültürel yapılarını göz ardı etmemelidirler. Özerk öğretmen kendi tercihini ve kararlarını öğretime yansıtabilendir. Neupane (2010) öğrenciler ve öğrenme süreçleri hakkında çok fazla düşünüldüğünü fakat öğretmenler, eğitim süreçleri ve özerklikle ilgili konularda çok az düşünüldüğünü ifade etmiştir. Öğrenen özerkliğin olabilmesinin öğretmen özerkliği ile mümkün olacağını ve öğretmenin merkeze alınıp özerk davranışlarının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Niederhauser ve Stoddart (2000) bazı araştırmalarda öğretmenlerin yeni programları, kendi inançlarıyla tutarlı olup olmadığına göre sınıf ortamına aktarmada ve uygulamada seçici olduklarını belirtmiştir. Özellikle öğretme ve öğrenme konusunda daha geleneksel inançlara sahip olan öğretmenler, didaktik öğretim yöntemlerini kullanma eğilimine sahipken daha yapılandırmacı öğretmenler sorgu temelli yöntemleri kullanma eğilimindedirler. Moomaw (2005) öğretmenlerin özerkliği kayda değer bir kazanım aracı olarak görebileceğini bunu girişim ve özgürlük için bir fırsat olarak değerlendirebileceklerini belirtir. Bunun aksine özerkliği müdürden kaçma olarak algılayanların olabileceğini ifade eder. Aslında öğretmenlerin benimsedikleri inanç ve algıların özerklikle yüksek seviyede ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Özerkliği denetlemeden kaçma ya da büsbütün serbestlik olarak algılamak ve öğretim programını hedefler doğrultusunda değil de eğitimsel olmayan ideolojilerin aracı haline getirmek öğrencilere ve nihayetinde topluma büyük zararlar verecektir.

Öğretmenler, öğretim programlarıyla ilgili düşüncelerinde programın esnek, uygulanabilir ve kullanışlı olmasını isterler (Yurdakul, 2015). Program geliştirmeye katkı sunan öğretmenler özellikle öğretimin planlanması ve uygulaması sürecinde etkili olmalıdırlar. Connelly (akt. Ben-peretz, 1990)'e göre öğretmen hazır bir öğretim programını uyguluyorsa dahi programın geliştirilmesinde önemli bir rolü

vardır. Bu rol programın kendi sınıfına uyarlanması, sınıfın değişken ve özel şartlarına dikkat edilmesidir. Öğretimsel süreçte karar ve tercihler programın uygulanmasını etkilemektedir (Öztürk, 2012).

Sahlberg (2018), öğretmenlerin öğretim ve öğrenimle ilgili etkinliklerine dair büyük veriler sayesinde elde edilen bilgilerin önemine dikkat çekmiştir. Eğitimsel faaliyetlerden elde edilen ayrıntılı bilgiler, öğrencileri tanıma ve onlar için kişiselleştirilmiş öğrenme çözümleri geliştirme adına büyük öneme sahiptir. Cope ve Kalantzis (2016) eğitimcilerin eğitimde neyin önemli olduğunu belirledikten sonra verilerin üretildiğini ve bunlara ilişkin haritaların çıkarıldığını söyler. Eğitimle ilgili veriler öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara öğrenmenin dinamikleri hakkında bilgiler verir. Öğretmenler öğretim programını uyguladıkları zaman öğrencilerle ilgili birçok farklı veriye ulaşabilirler. Bunu yapabilmek için de farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekir.

Kahramanoğlu (2017) okul temelli program geliştirmeye ilgili yazmış olduğu makalesinde hazırlanmış olan programların yerel ve ulusal düzeydeki ilkeleri barındırmasının yanı sıra okul çevresinin şartlarına da hitap etmesi gerektiğini ve programlarda kültürel çeşitliliğin, demokratik hakların göz ardı edilmemesini belirtmektedir. Ayrıca okul temelli program geliştirmenin, içeriği düzenleme aşamasında öğrencilerin olgunluklarına ve gelişim seviyelerine uygunluğunun ayarlanması ve içerik ile ilgili gruplandırmanın yapılmasının söz konusu olduğunu ifade eder. Tüm bunların gerçekleşmesi yani amacına uygun bir programın uygulanması için herkesin (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci) üstüne düşeni yapması gerekmektedir.

Elmore (1987) ise aşırı merkeziyetçi tutumun ve uygulamaların öğretmenlere öğretim konusunda gereken yetkiyi vermediğini belirtmektedir. Bu tutumun bazı sorunlara yol açtığı aşikârdır. Örneğin merkezi otorite tarafından gönderilen programda öğretmenin görüşü alınmadığı için başkaları tarafından hazırlanmış programlara güvenmek durumunda kalmaktadırlar. Yani otoriteye güvenmek, saygı duymak zorunda bırakılmışlardır. Bu durumda öğretmenleri öğrenci ve okul yönetimine karşı dezavantajlı bir yere yerleştirmektedir (Çolak, 2016). Yüksel (1998) ülkemizde bölgeler arası farklılığın çok fazla olduğunu bu nedenle merkeziyetçi düşünceyle hazırlanmış ve geliştirilmiş programların uygulama aşamasında bazı sıkıntıların yaşandığını bununda amaca ulaşmaya engel olduğunu ifade etmiştir. Merkeziyetçi eğitim sistemini temel alan ülkeler

bölgesel farklılıklara çok fazla dikkat etmemektedir. Bu sorunda öğrencinin, velinin kısaca toplumun ihtiyaç ve ilgilerine karşılık verememektedir. Bu noktada özerk olan bir öğretmen görev yaptığı bölgede toplumun beklentilerini dikkate alarak program üzerinde bazı değişiklikler yapabilmektedir. Öğretim programı özerkliğinden sonra öğretmenlerin öğretme sürecine dair özerkliğinden söz edilebilir. Öğretme süreci özerkliği öğretmenlerin öğretimle ilgili bireysel kararlarını içermektedir.

**Öğretme süreci özerkliği.** Pearson ve Moomaw (2005, s.38) öğretim işini bir meslek olarak tanımlıyorsak öğretmenlerin profesyonelce yetiştirilmesinin gerekli olduğunu ifade eder. Bu ifadeye ek olarak profesyonel öğretmenlerin tıpkı doktorların hastalığa tanı koymaları gibi öğrencilerinin en iyi öğrenme stilini bilmesi ve buna göre tedavi uygulaması gerektiğini aktarır. Bir doktor veya avukat hastası ya da müşterisi için ne yapıyorsa öğretmenlerde öğrenciler için en iyi çözümü üretebilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin başarılarına yardımcı olma ve toplumda bir fark yaratma arzusu bulunmalıdır. Bu arzunun oluşması bazı faktörlere bağlı olarak gelişebilmektedir. Strong (2011, s.5) Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerinin çalışma şartları ve ortamına bağlı olduğunu belirtmektedir. Olumlu okul koşulları sağlandığında öğretmen pedagoji, müfredat ve okul ile ilgili kararlara özerk bir şekilde daha rahat katılmaktadır.

Öğretme süreci özerkliğinde ise öğretmenin ders içi etkinliklere kendisinin karar verebilmesi, öğrencilerin öğrenme stillerini tanıyıp ona göre uygulamalar yapması, derste öğretim yöntem ve tekniklerinden istediğini kullanabilmesi, öğrencilerle ilgili çeşitli etkinliklerde çeşitli verileri toplayarak uygun materyalleri kullanabilmesiyle ilgili kararlar yer almaktadır. Ramos (2006, s.188-189) öğretim süreci ile ilgili öğretmenlerin pedagojik becerileri kazandırmaları ve bunu yaparken uygun zaman, yer ve yolun da farkında olmaları gerektiğini belirtir. Bu durumu öğretmenlik uygulamalarının bir parçası olarak görür. Özerk öğretmenler öğretimde aldıkları özerk kararlara öğrencilerinin de özerk olmalarını sağlarlar.

Smith (2001) öğretmenlerin öğretebilmeleri için kişisel anlamda sürekli bir sorumluluk duygusuna sahip olmaları gerektiğini, sürekli yansıtma ve analiz yoluyla özerkliklerini geliştirmelerinin önemli olduğunu ifade eder. Bir öğretmenin öğretme pratiğini gerçekleştirme öz farkındalığının var olmasıyla mümkündür. Rudolph (2006) öğretmenlerin mesleklerini yapmaktan memnun olmalarının ve

kariyer memnuniyetinin birçok güçlü etkisi olduğunu söyler. Özellikle bu durum öğretim sürecinde kendisini belli eder. Kariyer memnuniyeti öğrencilere verilen eğitimin kalitesini de artırır. Rudolph güçlü bir etkinlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin öğretim süreci içinde aldıkları kararların, sergiledikleri eylem ve çabaların öğrencilerin başarısını etkilediğini ifade etmektedir. Sonuç olarak çalışmalarından memnun olan öğretmen daha güçlü etkinlik hissine kapılabilir.

Öğretme sürecindeki özerklik geniş bir alana sahip olabilir. Bu özerklik hem öğretime dair kararları hem de sınıf yönetimini içermektedir. Bir öğretmenin öğrencilerini ödüllendirmesi, etkinliklere ayırdığı zaman, seçtiği yöntem ve teknikler öğretim süreci özerkliği ile ilgiliyken sınıfta kullanmış olduğu iletişim modeli, oluşturduğu kurallar sınıf yönetimine dair aldığı özerk kararlardır (Çolak, 2016). Öğretim sürecinde özerk davranışlar sergileyen öğretmenleri gören ve onların desteğini alan öğrencilerin öğrenme süreci içinde daha çok öz düzenleme yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır (Sierens, Vansteenkiste, Groossens ve Dochy, 2009). Ayrıca öğretmenlerin özerklik konusundaki destekleri öğretim konusunda olumlu çıktılarının oluşmasına etki etmektedir (Güvenç, 2011).

Öğretmenler tarafından öğretim süreci içinde kullanılan özerklik destekleyici teknikler öğrencilerde yeterlilik algısını arttırmaktadır ve okul motivasyonuna olumlu etki etmektedir. Öğretmenlerde bulunan içsel motivasyonun özerklik desteğinin sağlanmasında ve öğrencilerde kişisel yeterlilik algısının gelişmesinde katkılarının olabileceği ifade edilmiştir (Guay, Boggiano ve Vallerant, 2001). Ingersoll (2007) öğretmenlerin bağlılık duygularının, meslektaşlarıyla işbirliği derecesinin ve eğitim sürecindeki performanslarının öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğunu, özerklik davranışları sergileyen öğretmenlerin bulunduğu okullarda daha az olumsuz öğrenci davranışlarının sergilendiğini söylemiştir. En önemlisi de öğretmenlerin öğretim süreci içindeki etkinlikleri çevreleyen kararlar hakkında yeterli söz sahibi olmalarıdır. Çünkü yeterli söz sahibi olurlarsa mesleklerini düzgün bir şekilde yapacaklar ve yöneticilerden, meslektaşlarından, öğrencilerinden saygı görecektir. Öte yandan bir öğretmen okul ve sınıf politikalarıyla ilgili konular üzerinde herhangi bir kontrole sahip değilse ayrıca bu sorumlulukları yerine getirmek için yeterli değilse işleri daha az halledecek ve daha az güven kazanabilecektir. Bu durum öğrencilerin, öğretmenlerini görmezden gelmelerine, müdürlerin onları daha az destekleyip ihmal etmesine ve meslektaşları tarafından dışlanmalarına sebep olabilir. Ingersoll'un yaptığı bu

açıklamalar bir öğretmenin mesleğinde hem yeterli hem de özerk olmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretim süreci özerkliğini gerçekleştirebilen ve özerk kararlar alabilen öğretmenler kendi kararlarını uygulamanın verdiği mutlulukla topluma ve öğrencilerine daha faydalı olabilir. Ayrıca öğretim sürecinde seçtiği farklı öğretim yöntemleriyle öğrencilerinin öğrenme isteklerini arttırabilir ve kendilerini mesleklerine daha fazla ait hissedebilirler.

**Mesleki iletişim özerkliği.** İletişim kelimesi Latince'de bulunan "communis" kelimesinden türemiştir. Bu kelime "ortak" anlamına gelir. Yani iletişimin gerçekleşmesi ortak anlamlı kavramların bulunmasına bağlıdır. İletişimin içinde bireylerin düşünce, duygu ve bilgilerini başka bireylere ortak kavram ve sembollerle aktarması söz konusudur. Etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi için mesajların açık ve anlaşılır aynı zamanda etkin bir şekilde iletilmesi gerekir (MEB, 2015). Öğretmenlik mesleği; öğrenci, veli, yöneticiler, meslektaşlar yeri geldiğinde toplumdaki diğer insanları da kapsayan sosyal bir meslek dalıdır. Sürekli iletişim halinde olan öğretmenlerin etkili bir iletişim süreci yürütmeleri mesleklerini icra etme adına çok önemlidir. Öğretmenler iletişim sürecinde açık ve etkili olmalıdırlar. Özellikle öğrencilere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırabilmenin koşullarından biri de etkili iletişim kurmaktır.

Öğretmenlerdeki mesleki iletişim özerkliği, meslektaşlarla, velilerle, yöneticilerle tasa ve korku olmadan düşünce ve duyguları rahat bir şekilde ifade etmeye denir. Meslekte özerk olmak için iletişim konusunda da özerk olmak gerekir. Bunu gerçekleştiren öğretmenler güven duygusunu hissetmenin yanı sıra kendilerini rahat da hissederler. Böylece mesleklerini etkin bir şekilde yürütme imkânını yakalar ve motive olurlar (Çolak, 2016). Öğretmenlerin etkin ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri kendilerini özgürce ifade edebilmeleri eğitimsel hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Erdem (2015), öğretmenlerin sınıf içinde de etkili iletişim kurmalarının önemine dikkat çeker. Öğretmenin sözel ve sözel olmayan iletişimi öğrencinin üzerinde etki bırakır. Gülbahar ve Sivacı (2018) öğretmenlerin etkili bir iletişim gerçekleştirmeleri durumunda meslektaşlarıyla ilişkilerinin iyileşeceğini ve okulun gelişmesinin sağlanacağını söyler. Ayrıca eğitimde kalitenin yükselmesinin yanı sıra meydana gelen birçok problemin çözümünde etkili olacağını ifade eder.

Öğretmenlerin yeterlilik alanlarından biri de öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilmedir. Öğrenci eğer öğreniyorsa iyi bir iletişimin var olduğu söylenebilir. Sağlıklı iletişim çözüm odaklı, doyurucu ve öğrenmeyi artırıcıdır. Etkili bir öğretmen öğretirken sesini, jest ve mimiklerini usta bir şekilde kullanandır (Ay, 2015). Etkili bir iletişimi gerçekleştirmesi ve öğrencilerinin öğrenmelerini sağlaması ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabilmesi için öğretmenin iletişim özerkliğinin olması iletişimin sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkı sunabilir. İletişimin özerk bir şekilde gerçekleşmesi okullardaki problemlerin çözümlenmesine ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Çünkü bireyler düşüncelerini özgür bir şekilde açıkladıklarında yaratıcılığa ilişkin etkinliklerin oluşması söz konusu olabilir. Özdemir ve Uğur (2013) tüm çalışanların örgütü ilgilendiren konularda düşünce, öneri veya kaygılarının olduğunu belirtir. Örgütteki bireylerin bunları söylemeye çekindikleri zaman örgütte sessizlik denilen olay gerçekleşmiş olur. Bunun altında yatan nedenlerden biri yöneticilerin çalışanlardan gelen katkı, eleştiri ve önerilere olumlu cevap vermemesi olabilir. Öğretmenlerde dâhil tüm örgütlerde bulunan çalışanların mesleki iletişim özerkliğini sergileyebilmesi için yöneticilerin çalışanlara karşı davranışlarında dikkatli olmaları gereklidir. Özellikle anlayışlı, hoşgörülü ve açık fikirli yöneticilerin bulunduğu kurumlarda mesleki iletişim özerkliğinin gelişmesinden söz edilebilmektedir.

Örgütlerdeki iletişim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmez ve sistemli hale getirilmezse çalışanlar kopuk bir şekilde hareket etmeye başlarlar. Bu da emek kaybına neden olabilir. Bu durumun gerçekleşmemesi için örgüt çalışanlarının sorumluluk ve görevlerini bilmeleri aynı zamanda çalışan ve yönetim arasında psikolojik ortaklığın kurulması gerekmektedir (Eroğluer ve Yılmaz, 2015). Eğitim yuvası olan okullarda da zaman ve emek kaybını önlemek, eğitimin kalitesini arttırmak için yöneticiler ve öğretmenler arasında iletişimde ortak bir psikolojinin bulunması örgüt çıkarlarını korumak ve etkin bir iletişim sağlamak adına faydalı olabilir. Hayatın her alanında olduğu gibi öğretmenlikte de iletişimsel olarak özerk olmanın birçok yararının bulunduğu ifade edilebilir.

**Mesleki gelişim özerkliği.** Öğretmenlerin mesleklerini verimli ve etkili bir şekilde yapabilmeleri için gerekli bazı beceri, tutum ve bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Aslında hedeflenen öğrenmeyi gerçekleştirebilen öğretmen etkili öğretmendir. Öğretmenlerin yeterliliğine odaklanan birçok çalışma öğretmenlerin

okul ve sınıftaki eylemlerini incelemektedir. Fakat bir öğretmen sadece okul içinde değil okul dışında da kendisini geliştirmeli ve mesleki gelişimine önem vermelidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Öğretmenler mesleki gelişimleriyle ilgili toplantılara, konferanslara ve hizmet içi eğitimlere kendi istedikleri yer ve zaman da katılmak isteyebilirler. Ayrıca almak istedikleri hizmet içi eğitimin içeriğiyle ilgili söz sahibi olmayı tercih edebilirler. Wilches (2007, s.264) mesleki gelişim özerkliğinde öğretmenlerin eğitim ve öğretime katılmaları gerektiğini, hizmet içi eğitimleri verecek öğretmenleri seçebilmeleri ve eğitimin yerini belirleyebileceklerini bu konularda onlara karar verme fırsatının verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu şartlar sağlanırsa mesleki açıdan yeterliliğin ve motivasyonun artması gözlenebilir.

Mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin kendi yeterliliklerini artırma çabalarını ve bu çabaları ya da eğitimsel süreci istedikleri gibi şekillendirme şeklinde algılanabilir. Çolak (2016) mesleki gelişim özerkliği ile ilgili açıklamalarında öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili bilimsel toplantılara katılmaları ve aldıkları hizmet içi eğitimlerin zamanını belirleyebilmelerinden söz etmektedir. Her konuda olduğu gibi mesleki gelişim konusunda da öğretmenler özgür ve istekli bir şekilde karar verebildikleri zaman daha verimli ve aktif bir gelişim süreci gerçekleşebilir. Çünkü bireyler kendi kararlarıyla yürüttükleri faaliyet ve çalışmalarda daha çok öznel iyi oluş sergileyebilirler.

Bilgi toplumunda artık bilgi temel kaynak olarak yerini almış ve üretilen bilgiler hemen her yere yayılmaya başlamıştır. Sürekli bir öğrenme sürecinin var olmasıyla değişimin önüne geçilemez olmuştur. Bu durum öğretim programları üzerinde etkilerini göstermiştir (Özkan, 2009). Sürekli değişim ve gelişime açık olan eğitim kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve tek yönlü olmaktan kurtulmaları artık zorunlu hale gelmiştir. Çünkü artık salt bilgi sadece işe yaramamakta onu çok yönlü kullanabilmek ve yeni şeyler üretebilmek önemlidir. Genç (2000) bu konuda toplumların gelişebilmelerinin, nitelikli bireylerin var olması ve yetiştirilmesine bağlı olduğunu ayrıca birikmiş bilginin değil bilginin bulunmasının ve kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu noktada öğretmenlerin eğitimiyle ilgili geleneksel uygulamalar son bulmaktadır ve artık profesyonelleşmeye dayalı çağdaş yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.

Mesleki gelişim okul çalışanlarının meslekle ilgili bilgilerini, becerilerini veya tutumlarını geliştiren süreçlerdir. Özellikle öğretmen mesleki gelişiminin amacı öğrencinin öğrenmesini iyileştirmektir. Aynı zamanda personel geliştirme,

öğretmenlerin kendi öğrenmelerini teşvik etme, düşündükleri faaliyetler için planlama ve takip etme süreçlerini ifade etmektedir (Sparks ve Horsley, 1989). Özellikle mesleki gelişim için hazırlanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere birçok katkısının olduğu çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan biri olan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde, hizmet içi eğitimler mesleki yaşamı olumlu etki eder maddesine bakanlıktaki yöneticiler ve öğretmenler “orta” düzeyde katılım sağlarken, il ve okul yöneticileri “çok” düzeyinde katılmışlardır (MEB, 2006). Genel anlamda hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğunu söyleyebiliriz ve Türkiye’de eğitimcilere yönelik dinamik hizmet içi eğitim ölçütlerinden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticilerin görüşlerini dikkate alarak eğitim ihtiyaçlarını saptamaktadır. Hizmet içi eğitimin saptanması için bu işlevi tam olarak görebilecek geçerli bir yöntem ve araç kullanılmadığından nasıl bir eğitimin verilmesi hakkında yetersizlik ve belirsizlik bulunmaktadır (Budak ve Demirel, 2003).

Mickel (2015), öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin dinamik bir süreç olduğunu ve yüksek düzeyde özerklik gösterebilmeleri için bazı beceri, tutum ve yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini söylemektedir. Mesleki gelişim ve özerklik için öğretmenlerin olumlu çalışma ortamına sahip olmanın yanı sıra bazı konularda özerk kararlar verebilmeleri gerekli bir durumdur. Sonuç olarak çağın gereklerine ayak uydurabilmek ve sürekli değişen bir dünyada öğretmenlik mesleğini sürdürebilmek için mesleki açıdan yeterli olmak ve mesleki gelişim sürecinde etkili kararlar verebilmek kaliteli bir eğitim için faydalı olacaktır. Öğretmenlerin kendileri ile ilgili hizmet içi eğitimleri ve bilimsel toplantıları özerk bir şekilde seçebilmeleri ve düzenleyebilmeleri öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlayabilmektedir.

### **Öğretmen Özerkliği İşlevleri**

Kaliteli ve etkili bir eğitimin gerçekleşmesinin ana aktörlerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri ve topluma gerçek anlamda fayda sağlayabilmeleri donanımlı olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerine katkı sağlayabilmeleri onların özgür bir şekilde karar verebilmeleriyle ilişkili olabilmektedir. Günay (2016), Öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair etkili karar verebilmelerinin özerklikle doğrudan ilişkili olduğunu söylemektedir. Öztürk (2011), Öğretmenlerdeki özerk davranış ve



kararların eğitimin doğasında bulunduğunu ve batı ülkelerinde özerkliğin geliştirdiğine ilişkin bir algının bulunduğunu ayrıca bu konuda politikalar uygulandığını ifade etmektedir. Oğuz (2013), Öğretime ilişkin etkinliklerde öğretmenlerin özerkliği desteklemeleri ve özerk davranışlar sergilemesi öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılım göstermelerini sağladığını, özerkliğin etkinlik ve sosyalleşme üzerinde olumlu etki yarattığını ifade etmektedir.

Eğitimde kullandığımız özerklik kavramının kapsamı geniş olmakla beraber birçok yönü bulunmaktadır. Özellikle eğitimde öğrenen özerkliği, eğitimi iyileştirme adına araştırılmıştır. Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması anlamına gelen öğrenen özerkliğinin gerçekleşebilmesi öğretmenlere bağlıdır. Öğrencilere bazı becerileri kazandırabilmek için öğretmenin bu becerileri kullanması ve onlara sahip olması gerekir. Öğretmen sürekli öğrenmeli ve özerkliğini geliştirmelidir. Öğrenen özerkliği bir anlamda öğretmen özerkliğine de bağlıdır (Sert, 2007). Özerk öğretmen kendi becerilerinin farkındadır ve huzurlu bir eğitim ortamı oluşturmada yeteneklidir. Özerk öğretmen becerilerini ve bilgilerini öğrencilerine yansıtabilmelidir (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018).

Bir öğretmen öğrencilerine özerklik konusunda yardım etmek istiyorsa onların öğrenmelerini kolaylaştıracak yöntem, teknik ve araçları kullanmanın yanı sıra öğrencilerin istek, beklenti ve ilgilerini ortaya koymalarına aynı zamanda düşünce ve duygularını rahat bir şekilde söylemelerine imkân vermelidir. Özerk olan öğrenciler kendi kararlarını verebilir ve seçimlerine samimi bir şekilde inanabilirler (Oğuz, 2013). Öğrencilerine özerklik konusunda destek olmaya çalışan bir öğretmenin Smith (2003)'e göre bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler:

- Öncelikle özerklikle ilgili nitelik ve özellikleri barındırma
- Kendisiyle ilgili öğretme sürecini kontrol ederken özerk olma
- Özdenetimle öğretebilme yeterliliğini taşıma

Yukarıdaki özellikler öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesinde öğretmende bulunması gereken özellikleri özetlemektedir (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018). Oğuz (2013) öğrenci merkezli bir ortam hazırlayan ve demokratik bir tutuma sahip olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntem ve araçlarını seçebilmeleri hususunda özerk davranabilmeleri kabul gören bir durumdur. Bunun

sonucu olarak öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan sınıf içi uygulamalar olumlu bir tutumun oluşmasını sağlamaktadır. Öğretmenlere özerklik verilmesinin ve yetkilendirilmesinin asıl nedeni eğitimin kalitesini yükseltmektir (Eurydice, 2007). Her öğrenci birey olarak kendisine özgü ve farklı zekâ türlerine sahip olduğu için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanabilmesi gerekir. Bu durum akıllara öğretmenlerin özerk olması fikrini getirmektedir. Bir öğretmenin farklı zekâ türüne sahip olan öğrencilere hitap edebilmesi için çeşitli etkinlikleri seçmesi, planlaması, yetki alanının genişletilmesi ve kendi kararlarını öğretim süreci içinde verebilmesi gerekir (Öztürk, 2009). Sınıf içinde gerçekleşen etkili ve kaliteli eğitim, okulların başarısında da doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca çağdaş eğitim sistemlerinin bir amacını da bu konu teşkil etmektedir (Uçar, 2012).

Öğretmenler özerk davranışlar sergiledikleri zaman öğretim sürecinin yanında okula da katkıda bulunabilirler. Okulla ilgili kararlara katılan öğretmenlerin bulunduğu okullar, davranışsal açıdan daha az sorunlu okullardır. Özerkliğin olduğu yerde yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliği bulunmaktadır. Böyle okullarda öğretmenler mesleklerine ve kurumlarına daha fazla bağlıdırlar (Çolak ve Altinkurt, 2017). Ayrıca stresin azaltılması ve iş konusunda doyumun gerçekleşmesi özerklikle ilişkilidir. Ayrıca özerklik beraberinde profesyonelliği de getirmektedir (Özaslan, 2015). Freidman (1999) okulla ilgili şartların düzenlenmesinde öğretmenlerin yetkilerinin ve özgürlüklerinin olmasını özerkliğin bir parçası olarak görür. Ayrıca eğitimsel özerkliğin yanında bir de örgütsel özerklik vardır. Bu iki özerklik konusu öğretmen özerkliğini oluşturmaktadır. Eğitimsel özerklik, eğitimi ilgilendiren konularla ilgiliyken, örgütsel özerklik okul çevresi ve ortamının düzenlenmesi ayrıca yönetsel işlere katılmayla ilgilidir (Eurydice, 2008). Öğretmenlerin okul yöneticileriyle beraber okulu ilgilendiren konularda ve kaynak yönetiminde söz sahibi olabilmeleri ayrıca beraber alınan kararların uygulamasının denetlenmesi ve gereken durumlara müdahale edilmesi gibi süreçlere dâhil olabilmeleri onların özerkliklerini geliştirmektedir. Okulun maddi kaynakları yönetilirken öğretmenlere yetki verilmesi özerkliği artırıcı etki yapacaktır (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliği bağlamında dil öğrenimiyle inceleyen çalışmalarda mevcuttur. Phan (2012) yapmış olduğu çalışmasında Doğu Asya'nın öğretmen ve öğrenci özerkliği ile ilgili perspektifini incelemiş, öğretmenlerin öğrencilere kişisel hedefler koymalarının ve performanslarını

izlemelerinin öğrenme davranışlarının gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenini danışman olarak gören ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak benimseyen öğrencilerin özerkliğe daha hazır olduklarını belirtmektedir. Bir öğretmenin kendi özerkliğinin yanında genel anlamda öğretim sürecinde özerkliği geliştirmek için beceriye sahip olması gerekir. Ergür (2010), öğrencilerin görüşleri alınarak zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında, özerk öğretmenler tarafından öğrenen özerkliğinin gelişebileceğini belirtmektedir. Özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği son zamanlarda gündeme gelmektedir. Ayrıca etkili bir şekilde dil öğrenilebilmesi için öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yükümlülüklerini yerine getirmelerinin önemli olduğunu bu konuda öğrenmeye dair kararlar almak zorunda olan öğrencileri cesaretlendirmek için öğretmenlerin çeşitli teşviklerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin etkili bir dil öğrenimi için öğrencileriyle beraber bazı kararlar almaları konusunda cesaretlendirilmesi üzerinde durulması gereken bir konudur. Özerk öğretmenler dil öğrencilerine özerk olmaları konusunda daha fazla yardımcı olmaktadır (Özdere, 2015).

### **Öğretmen Özerkliği Üzerinde Etkili Olan Faktörler**

Öğretmen özerkliğinin ortaya çıkabilmesi ve işlevsel olabilmesi için öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gerekli yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Özerklik için meslekte profesyonelce hareket edebilmek etkili olabilmektedir. Webb (2006), öğretmenlerin profesyonel olabilmeleri için yeteneğe ve beceriye sahip olması gerektiğini ayrıca çalışmalarını yürütebilecek bilgi ve birikimlerinin olmasının özerklikte önemli olduğunu söylemektedir. Öğretmen, sahip olduğu bilgi ve beceriyle özerkliğe ulaşabilmelidir. Westheimer (2008) yeni öğretmenlerin başarılı ve profesyonel olabilmek için kıdemli öğretmenlerle ilişki kurduğunu bu durumun iş doyumunu beraberinde getirdiğini söylemektedir. Ayrıca okullardaki profesyonel kültür yani yerleşmiş, öğretime odaklı kültürün bulunması yeni öğretmenleri okulda tutmaya yarayacaktır. Öğrenmeye ve profesyonelleşmeye bağlılık duymayan öğretmenler daha çok yıpranabilmektedir. Ramos (2006) okulların özerk davranışları geliştirmeye teşvik etmesinin önemli olduğunu fakat asıl önemli noktanın özerklik için istek ve yeteneğin bulunması olduğunu ifade etmektedir. Özerk insan, kavramından anlatılmak istenen şey eylemlerini yönetebilmek ve seçimler yapabilmek için gerekli kapasiteye sahip olmaktır. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleklerini yapabilecek yeterliliğe sahip olmaları özerk davranışlarını yordayabilmektedir.

Benson (2000) uygulamaya konulan prosedür ve politikaların öğretmen özerkliği üzerinde etkili olduğunu, özerkliği engellemek için uygulanan politikaların öğretmeni bir araç olarak gördüğünü açıklamaktadır (Gül, 2015). Ayrıca insan kaynaklarının niteliğinin iyi olduğu ülkeler ve onların oluşturmuş oldukları eğitim sistemlerinin de öğretmenlere özerklik imkânı tanıma açısından çok daha iyi olduğu söylenebilir. Öğretmen özerkliği ülkelerde insan kaynaklarının etkin bir şekilde işlenmesi anlamına gelir. Aynı zamanda eğitimin niteliğinin artmasını sağlayabilmektedir (Yorulmaz, Çolak ve Sağlam, 2018). Türkiye’de eğitim sistemiyle ilgili anlayışta öğretmenlerin faaliyetleri sıkı bir biçimde denetlendiği için öğretmenler programların dışına çok fazla çıkamamaktadır (Öztürk, 2011). Dolayısıyla bu tür anlayışa sahip olan ülkelerde öğretim özerkliğinin gelişebilmesi ve uygulanması daha yavaş olabilmektedir. Ülkelerin eğitime ilişkin anlayışları ve bu anlayışlar doğrultusunda eğitimle ilgili aldıkları kararlar öğretmen özerkliği üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaratabilmektedir. Aynı zamanda bir ülkenin politikaları ve anlayışları öğretmenlere çeşitli rol ve sorumluluklar yükleyebilir. Moomaw (2005) devletlerin gereksinim duydukları şeylerin öğretmenler ve onların özerklikleri üzerinde etkili olduğunu ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlere yönelik yaratıcı adımlar atıldığını ifade etmektedir.

Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerden bir tanesi de okul iklimidir. Çolak ve Altınkurt (2017) yaptıkları çalışmada okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarını %8 oranında açıkladığını ifade etmişlerdir. Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini öğretmenlerin okulda bulunan ortama ilişkin algıları ve okuldaki çalışanların kişilikleri şeklinde açıklamaktadır. Okullarda oluşan iklimler okulların kişiliğini oluşturmaktadır. Örneğin müdürün güvenilir olmadığı okullarda olumsuz bir iklim hâkimdir. Bu tür okullarda öğretmenler mesleki otoritelerini ve yeterliliklerini saklamaya çalışırlar. Yazıcı ve Akyol (2017) okul müdürlerinin liderliğe ilişkin eylemlerinin öğretmen özerkliğindeki değişimlerin % 6,3’ünü açıkladığını saptamıştır. Altınkurt ve ark. (2014) okul yöneticilerinin seçmiş oldukları güç kaynaklarının öğretmelerin davranışları üzerinde etkili olduğunu, okul müdürünün kişiliğinin, iletişimsel becerilerinin öğretmenlere ilham kaynağı olabileceğini belirtmektedir. Okulun lideri konumunda olan müdürler, yaptıkları davranışlarla öğretmenler ve onların özerklikleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etki bırakabilirler. Öğretmen özerkliği ile ilgili okul müdürlerinin de bilgilendirilmesi özerkliğe katkı sağlayabilmektedir.

Chester Barnard (1958) belirlenmiş hedeflerin işbirliğine yol açtığını ifade etmiştir. Bu nedenle ortak bir amaca inanmış bir liderin örnek olması için gerekli rolleri sergilemesi, insanların etkileşim içinde olmasının yollarını bulması iletişimi kolaylaştıracak aynı zamanda kişisel özverinin gerçekleşmesini sağlayacaktır (Sergiovanni, 2015). Bu açıklamalar doğrultusunda okul iklimi ve liderlerin davranış biçimlerinin öğretmenlerin özerkliklerinde ve yeteneklerini sergilemelerinde etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Özerklikle ilgili davranışları kontrol eden bir çevrenin bulunması insanların eylemlerini, duygularını ve düşüncelerini bastırmalarına sebep olmaktadır. Sürekli davranışların denetlendiği bir çevrede özerk davranışlar içselleştirilmemekte ve sergilenebilmesi engellenmektedir. Kontrolcü bir çevrede insanlar başkalarının benimsenmiş davranış kalıplarını sergilemek zorunda oldukları için özerk davranmamaktadırlar (Kandemirci, 2018). Benson (2010) otoriter yöneticilerin bulunmasının ve sürekli bir kontrol mekanizmasının (denetimin) olmasının özerkliği olumsuz etkilediğini belirtir. Kendilerini devamlı olarak denetim altında gören öğretmenler serbest hareket edemezler. Uygulanan denetimler öğretmenlerde güven duygusunun azalmasına ve kendilerini yetersiz görmelerine neden olmaktadır. Özellikle sürekli şikâyetlerin olduğu bir ortamda çalışan öğretmenler özerklik içeren etkinliklerden kaçınacaklardır (Gül, 2015). Kendisini güvende, özerk ve yeterli olarak görmeyen bir öğretmenin öğrencilerini özerk bir şekilde yetiştirmesi düşünülemez. Bu durum öğrencilerde başarı ve duyuşsal özellikler açısından olumsuz bir sonuç yaratacaktır (Güvenç, 2011).

Öğretmen özerkliği, öğretmenin yetkisini genişleten yönetim işlerine katılmasını arttıran (Üzüm ve Karslı, 2013) meslekleriyle ilgili konularda karar verebilmelerini, özgürlük alanına sahip olmalarını (Şentürken, 2018) sağlayan eğitimin kalitesini belirleyen (Ayrıl vd., 2014) kavramlar arasında yer almaktadır. Öğretmen özerkliğinin oluşmasını engelleyen faktörlerden biri de tükenmişliktir. Arı ve Bal (2008) tükenmişlik kavramını insanın fiziksel ve ruhsal bakımdan enerjisinin bitmesi şeklinde açıklamaktadır. İnsanlarda oluşan tükenmişlik strese neden olmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2007) sınıf yönetiminde özerk olmayan ve öğrencilerle ilgili sorunları çözemeyen öğretmenlerin olumsuz tutum geliştirebileceğini ve bu durumun meslek stresini arttıracaklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen ne kadar donanımlı ve yeterliyse tükenmişlikten o denli uzak olabilmektedir. Sonuç olarak motive olan, kendisini yeterli ve mutlu hisseden

öğretmenlerin özerkliğe daha yatkın olduğunu ya da özerk davranışların öğretmenleri mutlu, yeterli ve özgür hissettirdiğini ve bu faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen özerkliği üzerinde içsel ve dışsal faktörlerin rol oynadığını da söylemek mümkün olabilmektedir. Özellikle oluşturulan eğitim politikaları, sistemleri ve programları özerklik üzerinde etkili olan başlıca faktörlerden sayılabilir.

### **Etik Liderlik ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki**

Etik liderlikte izleyenleri kucaklayabilmek, etik ve ahlaki davranarak insanları etkileyebilmek ve çeşitli ahlaki yürütmeler yapabilmek söz konusudur (Bass ve Steidlmeier, 2006). Öğretmen özerkliği ise öğretmenlerin kendilerini yeterli ve öz yönelimli hissetmeleriyle ilgilidir (Ramos, 2006). Okulların etik liderler tarafından yönetilmesi, öğretmenlerin özerk bir şekilde aldıkları kararların etik açıdan sorgulandıktan sonra desteklenmesinin önünü açabilir. Etik liderler ahlaki açıdan akıl yürütmeler yaptıktan sonra özerk davranışların eğitim açısından faydalı olabileceğini ve bu konuda öğretmenlerin cesaretlendirilmeleri gerektiğini düşünebilirler. Ayrıca okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin olması ve öğretmenlerin özerk davranışlar konusunda hareketlendirilmesi, liderin iletişim kurma özelliğinin bulunmasıyla (Madenöglü, 2014) ve cesaretlendirmesiyle ilgili olabilir. İletişim konusunda etik değerlere önem veren ve menfaatin ötesinde ahlaki davranabilen liderlerin bulunduğu okullarda özerk davranışların ortaya çıkması, öğretmenlerin kapasitelerinin farkında olması söz konusu olabilir. Yılmaz (2006), liderin güven ortamı yaratırken açık ve doğru sözlü olmasının önemli olduğunu ifade eder. Güven ortamının bulunduğu okullarda özerklik davranışlarının ortaya çıkması söz konusu olabilir. Etik yönetici ve öğretmenlerin güvenilir ortamlarda sorumluluk sahibi olmaları ve özerk davranışlar sergilemeleri daha kolay olabilmektedir.

### **ABD, Finlandiya ve Türkiye'deki Öğretmen Özerklik Düzeyleri**

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin çalışırken sergiledikleri karmaşık yönlerini oluşturur. Çünkü bir taraftan okul sistemine uyum sağlayabilme bir taraftan da bağımsızlık ihtiyacını giderme söz konusudur. Bu nedenle öğretmen özerkliğine ilişkin sonuçlar ülkelerde farklı olabilmektedir. Yine yapılan araştırmalarda iş

doyumunu ve öğretmen özerkliğinin pozitif ilişkili olduğu özerk hisseden öğretmenlerin mesleğe daha fazla devam ettiği saptanmıştır (Sparks ve Malkus, 2015, s.3-5). Ülkelerdeki mevcut şartlar farklılık gösterebildiği için özerklik düzeyinin de farklı olması muhtemel bir sonuçtur.

**ABD'deki öğretmen özerkliği düzeyi.** ABD'de 2003, 2007 ve 2011 yıllarında öğretmenlerin özerkliğini saptama adına yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıflarında ne kadar özerk oldukları sorgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda üç okul yılında da öğretmen özerkliğinin “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. 2003 yılında öğretmenlerin %18'inde düşük özerklik algılanmıştır. 2007 yılına gelindiğinde bu %23'e, 2011 yılına gelindiğinde ise bu oran %26'ya yükselmiştir. 2011 yılında öğretmenlerin %12'sinde yüksek özerklik saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu orta düzeyde özerklik bildirmişlerdir. Yapılan ankette ders kitaplarını ve materyalleri seçebilme, öğrencileri değerlendirebilme ve derecelendirebilme, ödevleri ve miktarlarını belirleyebilme gibi maddeler yer almıştır (Sparks ve Malkus, 2015, s.3-5). OECD (2013, s.131-132)'nin verilerine baktığımız zaman ABD'nin okul özerkliği ve öğretmen özerliğinde orta düzeyde olduğunu ayrıca Türkiye'de de olduğu gibi ABD'de de okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe daha meyilli olduğunu söyleyebiliriz.

Amerika'da öğretmen maaşlarında ve öğretmen gelişimi için ayrılan kaynaklarda son 45 yılda istikrarlı bir azalış olmuştur. ABD'de öğretmenlerin çalışmalarını izlemek için daha fazla para harcanmaktadır. Bu denetlemeye ayrılan mali kaynağın öğretmenlerin gelişimine harcanması gereklidir (Weeb, 2006). ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yapılan bir ankette, ulusal düzeyde temsili bir öğretmen örneğinden, öğretmenlerin kendi sınıflarında ve okul genelindeki çeşitli konular üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarının seçimi ve öğretme stratejilerinin seçilmesi gibi konularda sınırlı olduklarını fakat müfredat, öğretim ve zamanlama ile ilgili konularda yöneticilerle çalışma fırsatı buldukları, okullarda işbirlikçi özerkliğin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliği ve otoritesi öğretmenin profesyonel olmasıyla ilişkilidir. Öğretmenin güçlendirilmesi ve istenilen seviyede gelişimi okulların gelişmesinde önemlidir. Fakat güçlendirilmiş öğretmenler genellikle bugün var olan Amerikan devlet okullarında bulunmamaktadır. Öğretmen özerkliğinin ve güçlendirilmesinin önemli olduğunu yansıtan birçok

çalışmaya rağmen Amerika'da hala öğretmen özerkliği yetersiz kalmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Garvin (2007) ABD'de yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin özerkliklerini nasıl tanımladıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmiştir. Forster ve D'andrea (2009) ABD'de bulunan özel okulların devlet okullarına oranla öğretmenlere daha fazla sınıf özerkliği, daha destekleyici bir okul ortamı ve daha iyi öğrenci disiplini sağladığını ifade etmiştir. Sınıfta olup bitenleri yönetmek yerine işlerini yapabilmeleri için öğretmenleri serbest bırakmak gerektiğini ve onları güçlü bir şekilde desteklemenin önemini aktarmıştır. Örneğin bu destek okul kaynaklarını kullanım noktasında olabilmektedir.

**Finlandiya'da öğretmen özerkliği düzeyi.** Finlandiya'da yerel müfredatın hazırlanmasının ve geliştirilmesinin ardından zorunlu müfredatın haricinde kurumların seçmeli müfredat hakkında da özerklikleri bulunmaktadır. Finlandiya'da öğretmenlerin bağımsız olarak karar verebildiğini söylemek mümkündür. Finlandiya'da oluşturulan ulusal programlar her öğrenci seviyesine ve performansına göre belirlenmektedir (Eurydice, 2008). Finlandiya'da zorunlu eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın ve Ulusal Eğitim Kurulunun denetiminde ve belediyelerinde sorumluluğunda yürütülmektedir. Okulların denetlenmesi ve teftiş gezileri bu ülkede yer almamaktadır. Programlarda bulunan amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı eğitimcilerin uzmanlığına dayalıdır. Oluşturulan eğitim programlarıyla ilgili ön görülen amaçlar belirlenirken öğretmenler de söz sahibidirler. Ayrıca Finlandiya'da öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve toplumsal statüsü hala devam etmektedir. Fin toplumu öğretmenine güvenmektedir. Bu güvenin sonucu olarak Fin toplumunda öğretmenler daha fazla özerktirler. Özerklikle anlatılmak istenen şey ulusal anlamda belirlenmiş ilke ve amaçlara göre kendilerine ait öğretim programı oluşturmalarıdır. Aynı zamanda öğretim sürecinde yöntem ve materyal seçiminde de özerktirler (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

Finlandiya'da başarının en önemli unsuru olarak görülen öğretmenlerin yeri çok başkadır. Öğretmen yetiştirme programlarıyla seçici bir şekilde öğretmen alımına dikkat etmenin yanı sıra eğitim sistemlerinde de radikal değişiklikler yapmışlardır. Öğretmen alırken yetenek ve motivasyona bakarak öğretmen almaya özen gösterirler. Finlandiya'daki öğretmenler programların oluşturulması konusunda özerktirler. Sadece öğretmenler değil öğrencilerde ihtiyaç ve ilgileri



doğrultusunda eğitime ilişkin programları şekillendirebilmektedir. Ayrıca öğretmenler eğitime ilişkin program geliştirebilmek için planlı ve düzenli olarak çaba sarf ederler (Özdemir, 2017). Program geliştirmedeki özerkliğin yanı sıra Finlandiyalı öğretmenler kendilerine ait öğretim yöntemlerini eğitim materyallerini seçme konusunda özgürlüğe sahiptirler. Kitapları figüran olarak görmektedirler ve zorunlu eğitim bitene kadar sınav değerlendirmeleri yapmamaktadırlar (Ceylan, 2017).

Finlandiya'da yerel yönetim (belediyeler) eğitim konusunda etkin bir role sahiptir. Yetkililer okullara ne kadar özerklik verilmesi gerektiğine karar verirler. Bütün üniversiteler Finlandiya'da devlete bağlıdır ve büyük oranda özerktirler (Bal ve Başar, 2014). Finlandiya'da bölgelere ve okullara özerklik verilmesinin nedeni her öğrencinin seviyesine uygun eğitimi verebilmektir. Bölgeler ve okullar öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda müfredatlarına yön verebilmektedirler. Aynı zamanda bölgeler, öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimlerde verebilmektedir. Onlar öğretmenlerin mesleki olarak statüsünü arttırmak için akademik yönden iyi öğrencileri öğretmen olarak atamak yerine; karakteri, meslek aşkı ve iletişim becerileri olan öğrencileri öğretmen olarak atamaktadırlar (Sahlberg, 2018). Finlandiya'da hizmet içi eğitim önemlidir fakat asıl eğitimin ilk öğretmenlik eğitiminde yani ilk aşamada verilmesi gerektiğini çok iyi bilmektedirler. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarını sistematik olarak geliştirmektedirler. Fin öğretmen eğitimi, öğretmenin kişiliğinin dengeli bir şekilde gelişmesini amaçlar. Finlandiya'da lisansüstü eğitim de çok önemlidir. Sınıf öğretmenleri tezlerini eğitim (pedagoji) alanında yazarken branş öğretmenleri de kendi ana dallarında tez yazarlar (Kansanen, 2003).

Eğitim müfredatı üzerinde değişiklik yapabilmek ve öğrenci gereksinimlerini belirleyebilmek meslekte profesyonel olmakla ilgilidir. Finlandiya'da müfredatta değişiklik yapmak için çalıştaylarda eğitim uzmanları, okul müdürleri, yerel yetkililer ve her alandan öğretmenler bulunmakta ve stratejik liderlik ön plana çıkmaktadır. Finlandiya eğitim sistemine göre öğrenmeyi öğrenmek gerekir. Ayrıca Fin müfredatı ve eğitim sistemi hakkında aşağıdaki yedi madde okuyuculara bilgi sunmaktadır (Soby, 2015):

- Düşünme ve öğrenmeyi öğrenme
- Kültürel etkileşim ve kültürel okuryazarlık

- Gündelik yaşam becerileri kazanmak ve bireyin kendisine bakabilmesi
- İleri boyutta okuryazarlık
- Dijital, teknolojik alanda yerlilik
- Girişimcilik ve çalışma hayatına ilişkin beceriler kazanma
- Sorumluluk ve aktif katılım

Yukarıdaki maddeler Finlilerin eğitimde önem verdiği öncelikleri oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenleri yetiştirmek ve öğretmenleri özerk yapmak Finlandiya'nın başarılı olmasını sağlayan etkenlerden olabilir.

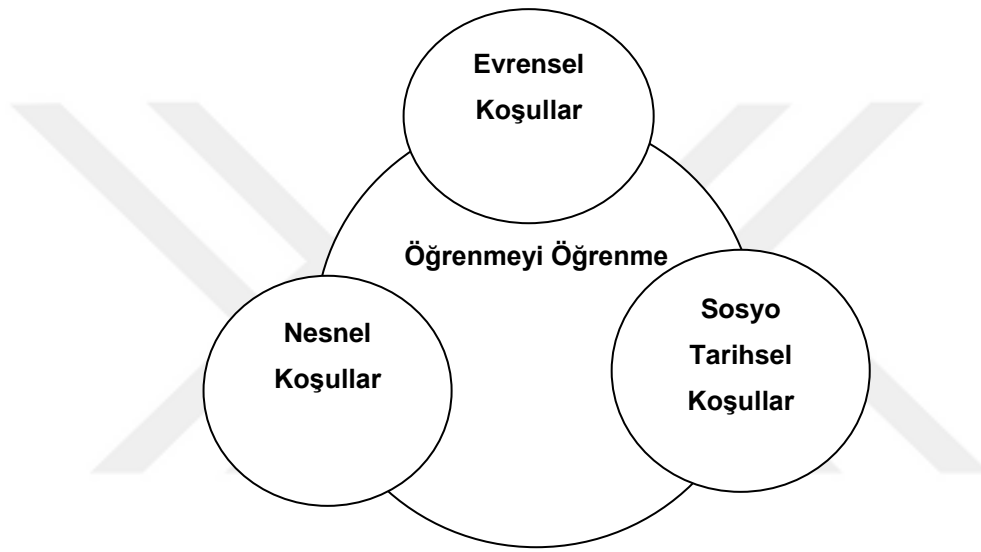
Finlandiya üniversitelerinde rağbet gören bölümlerden bir tanesi de sınıf öğretmenliğidir. Bu bölüme çok fazla başvuru olmaktadır fakat başvuruların %10 ile %15'lik bir bölümü kabul edilmektedir. Öğretmen adaylarının yüksek motivasyona sahip olması gerekir. Alınan adaylar uygulama ve araştırmaya dayalı kaliteli bir eğitim görürler. Kendilerini geliştirmeye istekli olan Finli öğretmenlerin toplumsal anlamda saygınlıkları bulunmaktadır. Tüm bu aşamalardan sonra öğretmenlere daha fazla sorumluluğun yanında özerklikte verilmiştir (İş, 2017). Finlandiya'nın PISA sonuçlarındaki başarısının altında yatan nedenleri Malaty (2006) aşağıdaki maddelerle açıklamaya çalışmıştır:

- Öğretmen adaylarının eğitimsel anlamda başarılı olmaları
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevcut kültürün olması
- Matematiğin gelişmesi için çaba harcanması
- Finlandiya'da günlük okul hayatına ilişkin geleneklerin olması
- Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili sürekli çalışma içinde olması

Bu beş madde de ifade edildiği gibi öğrenmeyi öğrendikten sonra öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmeyi yaşamlarına yerleştirmeleri gerektiğini söylemek doğru bir tespit olacaktır. Finlandiya'daki öğretmenlerin öğrenmeyi öğrendikten sonra özerk davranışlar sergilediğini söyleyebiliriz. Gerekli eğitim programlarından geçtikten ve hizmet içi eğitimleri aldıktan sonra öğrencilerle baş başa kalabiliyorlar. Literatürü incelediğimiz zaman öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını yani öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesini sağlayan

temel faktörlerden birinin öğretmenler olduğunu ifade eden çalışmaları (Oğuz, 2013) görmek mümkündür. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin yeterli eğitimden geçtikten sonra özerk davranabileceğini ve öğrencileri de bu yönde yetiştirebileceğini söyleyebiliriz.

Eğitimde gelişmenin olması için öğrenmeyi öğrenmek ve bu doğrultuda bireyler yetiştirebilmek için bazı koşulların olması gerekmektedir. Bu koşullar evrensel, nesnel ve sosyo tarihsel koşullardır. Bu koşullar aşağıdaki gibi şematize edilebilir (Hautamaki ve Kupiainen (2014):



Şekil 7. Öğrenme etkinliği için temel bağlamsal koşullar (Hautamaki ve Kupiainen, 2014)

Şekil 7'deki evrensel koşullarla anlatılmak istenen şey, öğrencilerin genel fiziksel, biyolojik koşulları ve fiili durumlarıdır. Ayrıca öğrenme durumunun iyileşmesi için tahmini riskler evrensel koşullarla ilgilidir. Genelde öğrenme ve değerlendirme söz konusudur. Nesnel koşullar müfredat, ders kitapları, testler ve bunlar için ayrılan sürelerle ilgili koşullardır. Sosyotarihsel koşullar ise genel toplumsal faktörler ile cinsiyet, sosyoekonomik veya göçmenlik statüsü gibi öğrencilere ait özelliklerdir. Bu koşullar öğrenme üzerinde etkilidir. Tüm bu koşullar dikkate alınarak öğrencilerin gereksinimleri ve eğitimsel hedefleri belirlenmelidir (Hautamaki ve Kupiainen, 2014). Öğrenmeyi öğrenmiş, sorumluluk sahibi ve özerk öğretmenlerin Finlandiya'da bulunması başarıyı arttırmıştır. Fakat tüm bunların yanında Finlandiya'nın benimsediği eğitim felsefesine de odaklanmak gerekmektedir. Onlar, öğrenmeye ilişkin süreçleri öğrencilere göre

kişiselleştirmişler, çok yönlü öğretim tekniklerini kullanarak karmaşık beceri ve bilgileri farklı yollarla öğretmeyi tercih etmişlerdir. Özellikle her öğrencinin öğrenebileceğini kabul ettiler (Sahlberg, 2018). Her öğrencinin öğrenebileceğini benimsemek farklı metotlarla öğretme yollarına başvurmak ve her öğrenciyi değerli görmek Gardner'ın çoklu zekâ kuramını hatırlatmaktadır.

Mesleki gelişim kavramı eğitimciler için yeni bilgiler, beceriler geliştirmek için sunulan fırsatları, sınıflarındaki etkinlikleri arttırmak için kullanılacak yaklaşımları ve yönelimleri kapsayan bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretmeyi öğrenebilmesi için çeşitli aktiviteler uygulamaları gerekir. Bu mesleki gelişim sürecinin okul yönetimince de desteklenmesi gerekir (Meagher, 2011). Okul liderlerinin öğretmenleri gelişimsel anlamda etkileyebilmesi için uzmanlık gücüne sahip olması gerekir. Yöneticinin faydalı bilgilere sahip olmasının yanı sıra bilgisi ve deneyimiyle öğretmenleri etkilemesi de gerekir (Altinkurt ve ark. 2014). Finlandiya'daki okul müdürleri bu doğrultuda rollerini ve sorumluluklarını iyi bir şekilde yönetirler. Görev odaklı olmak okul müdürlerinin zamanının çoğunu kapsamaktadır. Mesleki gelişim eğitimin bütün aktörlerini ilgilendirmektedir. Özellikle müdürlerin yeni öğretmenlerin ve personelin alımında merkezi bir rol oynadığı da söylenebilir (Metsanpera, 2007).

Gerekli eğitimsel süreçlerden geçtikten ve okul müdürlerinden de destek gördükten sonra Finlandiyalı öğretmenler, profesyonel anlamda özerklik sergilemektedirler. Bu özerklik mesleklerini yaparken onlara saygı, itibar ve güven kazandırmaktadır. Onlardaki özerklik tamamen bağımsız olmak değildir. Finli öğretmenler ekip işine de önem verirler. Bu noktada özerklik artık zevk vermeye başlar. Eksikliği olan eğitimci desteklenmiş ve yardım görmüş olur (Bastos, 2017). İşte burada akran koçluğu devreye girmektedir. Finli öğretmenler akran koçluğu ile birbirlerinin kullanmış olduğu öğretim teknikleri üzerine düşünürler, farklı beceriler geliştirebilmek için ve birbirlerinden yeni şeyler öğrenmek için çaba sarf ederler. Yeri geldiğinde birlikte ders anlatabilirler ve okulu geliştirme adına ortak işlere girişebilirler. Tüm bunlar eski klasik yöntemlerin çok etkin olmadığını ve meslektaş geribildiriminin olumlu katkıları olduğunu fark eden Finlandiyalı öğretmenler tarafından aktif bir şekilde uygulanmaktadır (Sahlberg, 2018). Akran koçluğu sisteminden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eksiklerini gidermede, yeni yöntem ve teknikler edinmede ve farklı beceriler elde etmede meslektaşlarından

yararlanmaları onların tamamen bağımsız olduklarını değil de kontrollü bir özerkliğe sahip olduklarını göstermektedir.

**Türkiye’de öğretmen özerkliği düzeyi.** Türkiye’deki özerklikle ilgili verilere OECD verilerine bakarak ulaşmak mümkündür. Buradaki verilere göre Türkiye müfredatla ilgili olarak karar vermede okullara en az özerklik veren ülkelerden biridir. Bu durum Yunanistan, Ürdün ve Tunus gibi ülkeler içinde geçerlidir. Kaynak ayırma konusunda okullarına en fazla özerklik veren ülkeler ise Çek Cumhuriyeti ve Hollanda’dır. Özerklik önemli bir özelliktir. Fakat iyi öğrenci performansı elde etmek için özerklik ve hesap verebilirlik akıllı bir şekilde birleştirilmelidir (OECD, 2011). Türkiye’de öğretmenlerin müfredatla ilgili çok fazla söz hakkı bulunmamaktadır. Müfredat öğretmenlere neyi nasıl öğretmesi konusunda sınırlar çizmiştir ve okullara gönderilen ders kitaplarının haricinde kaynak kullanımı hoş karşılanmamaktadır. Oluşturulan ve sürdürülen bu sistemde öğretmenler motive olamamakta ve sorumluluk almakta çekingen davranmaktadırlar (Öztürk, 2009). Türkiye’deki eğitim sisteminde öğretmenler sadece “uygulayıcı” olarak görüldüğü için ayrıca derslerle ilgili planlarında yoğunluk bulunduğundan dolayı özerk davranışlar sergileyememektedirler. Türk eğitim sisteminde öğretime ilişkin materyaller, denetim, ders kitapları, hizmet içi eğitimler âdemi merkezîyetçi bir şekilde işlemektedir (Çolak, 2016). Milli eğitim bakanlığı müsteşar yardımcısının imzasıyla yayımlanmış olan genelgeye göre “devlet tarafından dağıtılan kitaplar haricinde kitap aldırmanın” talimatı aslında öğretmen özerkliği ile ilgili Türkiye’deki tutumun bir göstergesi olabilir (Özaslan, 2015).































Öğretmen özerkliğinin bulunduğu bir öğrenme ortamında yaratıcı, özgür ve gelişim odaklı düşüncenin hâkim olduğu söylenmektedir. Öğretmen özerkliğini engelleyen faktörlerden bir tanesi de öğrenme çıktılarını standartlaştırmak için belirlenmiş kurallar, müfredat ve yasal düzenlemelerdir. Demokrasinin Türkiye’de gelişim göstermeye devam etmesi eğitim üzerinde de etkili olacaktır (Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Demokrasiye, yaratıcı düşünceye ve öğretmen özerkliğine önem verilen bir ülkede öğrenmenin daha iyi seviyeye geleceği ifade edilebilir.

Dünya üzerindeki diğer ülkelerde öğretmen özerkliği üzerine çok fazla araştırma ve çalışma yer almakta iken Türkiye’de ne yazık ki bu konu üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Fakat öğretmen özerkliği, öğretimsel süreçlerle ilgili karar alma, planlama gibi faaliyetleri içerdiği için önemlidir. Özellikle hazırlanan müfredatlar öğretmen özerkliğini teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir. Bu

noktada özerkliğin tam serbestlik olmadığını tekrarlamak gerekir. Çünkü tam serbestlik beraberinde farklı sorunları da getirecektir (Öztürk, 2009). Sorunların oluşmaması ve öğretmenlere gerekli yetki ve rollerin verilebilmesi için; bilgi, beceri ve motivasyon açısından desteklenmeleri ayrıca iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda gerekli materyal ve kaynak açısından desteklenmeleri fayda sağlayacaktır (Öztürk, 2011). Fakat Türkiye’de öğretmen özerkliğinin önünde birçok engel bulunmaktadır. Eğitim sisteminde benimsenmiş aşırı merkeziyetçi örgüt yapısının varlığı ve öğretmenleri sınırlayan mevzuatlar bu engeller arasında sayılabilir. Ayrıca öğretmenlere kitap seçimi ve ders içeriğinin düzenlenmesi konularında da söz hakkı verilmemektedir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Ülkemizde öğretmen özerkliğine daha fazla önem vermek ve bu konuda gelişme kaydetmek için öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine odaklanmamız faydalı olacaktır. Mesleğini profesyonelce yapmaya gayret gösteren bir öğretmen gerçek anlamda özerk olduğu zaman öğrencilerin öğrenme performansını iyileştirmek adına gerekli planları yapacak ve kararları alacaktır. Tüm bunların yanında öğretmene olan güvenin tazelenmesi ve öğretmenin toplumdaki statüsünün eski değerine ulaşması için çaba göstermek gerekmektedir.

Finlandiya, ABD ve Türkiye’deki okul ve öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalara (Sparks ve Malkus, 2015; OECD, 2013; Weeb, 2006; Eurydice, 2008; Soby, 2015; OECD, 2011; Öztürk, 2009) baktığımızda okullara ve öğretmenlere en fazla özerklik veren ülkenin Finlandiya olduğu görülmektedir. Fakat özerkliğin yanında Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme programlarının da incelemeye değer kalitede olduğunu söylememiz gerekir. Türkiye ise Finlandiya ve ABD’nin yanında özerklik konusunda daha geridedir. Aşağıdaki şekilde Finlandiya, ABD ve Türkiye’ye ilişkin okul ve öğretmen özerklik düzeyleri verilmiştir.

		FİNLANDİYA	ABD	TÜRKİYE
<b>ZORUNLU ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİĞİNİN BELİRLENMESİ</b>	OKUL			
	ÖĞRETMENLER			
<b>DERS KİTAPLARIN SEÇİMİ</b>	OKUL			
	ÖĞRETMENLER			
<b>ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN SEÇİMİ</b>	OKUL			
	ÖĞRETMENLER			
<b>ÖĞRENCİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİNİN BELİRLENMESİ</b>	OKUL			
	ÖĞRETMENLER			
<b>OKUL BÜTÇESİNİN KULLANIMI</b>	OKUL			
	ÖĞRETMENLER			

 Tamamen Özerk
  Kısmen Özerk
  Özerk Değil
  Veri Yok

Şekil 8. Finlandiya, ABD ve Türkiye'deki okulların ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri (Çolak, 2016).

Şekil 8'de görüldüğü gibi ders kitaplarının seçimi, öğretim yöntemlerinin seçimi ve öğrenci değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde Finlandiya'daki öğretmenler tamamen özerktirler. Zorunlu öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımında ise kısmen özerktirler. ABD'li öğretmenler zorunlu öğretim programının belirlenmesi, ders kitaplarının ve öğretim yöntemlerinin seçimi, öğrencileri değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımında kısmen özerktirler. Türkiye'de ise öğretmenler zorunlu öğretim programı içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, öğrencileri değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımında özerk değildirler. Sadece öğretim yöntemlerinin seçiminde kısmen özerktirler.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve kapsadığı örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve istatistiksel analizler (verilerin çözümlenmesi) hakkında bilgi verilmiştir.

#### **Araştırmanın Yöntemi ve Modeli**

Bu çalışma nicel yöntem ile yapılmış olup, tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli günümüzde var olan veya geçmişteki bir durumun var olduğu biçimiyle betimlenmesini amaç edinmiş araştırma yaklaşımına denir (Karasar, 1994). İlişkisel tarama yönteminde ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Bu amaç doğrultusunda, Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin, öğretmenlerin özerklik davranışları düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiş ve değerlendirilmiştir.

#### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bir araştırmada evren, soruların cevap bulması için gereksinim duyulan verilerin alındığı canlı veya cansız varlıkların oluşturduğu geniş gruba denir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmanın evrenini Van İlindeki merkez ilçe olan Edremit ve merkez ilçe statüsünde olmayan Saray ve Özalp ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Edremit, Saray ve Özalp ilçelerinde görev yapan toplamda 795 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem almanın üç önemli nedeni bulunmaktadır. Bu üç neden; maliyet açısından güçlükler, kontrol açısından güçlükler ve etik zorunluluktur (Karasar (2018). Bu araştırmada örneklem olarak basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem, örneklem seçimindeki kullanılan tekniklerden biridir. Tanımlanmış bir evrendeki tüm elemanlara, örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Başka bir ifadeyle bütün elemanların seçilebilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçilmesi öteki elemanın seçimini etkilememektedir. Güçlü bir temsil özelliğine sahip örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Özen ve Gül, 2007). Kişisel bilgi formu, etik liderlik ölçeği ve öğretmen özerkliği ölçeğinin bir



arada bulunduğu veri toplama araçları bizzat araştırmacının kendisi tarafından evrende bulunan öğretmenlere dağıtılmıştır. Edremit ilçesinden 10, Saray ilçesinden 2, Özalp ilçesinden 5 lise çalışmaya dâhil edilmiştir. Toplamda Edremit, Saray ve Özalp ilçelerine dağıtılan 255 formdan 40'ının hatalı ve eksik doldurulduğu, 215 formun kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

### Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

#### *Demografik Değişkenlere Göre Katılımcı Özellikleri*

Demografik Değişkenler	Düzy	( f )	( % )
Cinsiyet	Kadın	116	54,0
	Erkek	99	46,0
Öğrenim Durumu	Lisans	171	79,5
	Lisansüstü	44	20,5
Medeni Durum	Evli	103	47,9
	Bekar	112	52,1
Yaş	22- 25 yaş	37	17,2
	26-30 yaş	88	40,9
	31-35 yaş	40	18,6
	36 ve üstü	50	23,3
Görev Yapılan Okul Türü	Fen ve Anadolu Lisesi	89	41,4
	Meslek Lisesi	60	27,9
	İmam Hatip Lisesi	66	30,7
Branş	Sözel	123	57,2
	Sayısal	59	27,4
	Uygulamalı Dersler	33	15,3
Okulda Çalışma Süresi	0-1 yıl	103	47,9
	1-2 yıl	42	19,5
	2-3 yıl	38	17,7
	4 yıl ve üstü	32	14,9
Mesleki Kıdem	1-3 yıl	106	49,3
	4-6 yıl	44	20,5
	7-10 yıl	29	13,5

	11 yıl ve üstü	36	16,7
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	0-1 yıl	129	60,0
	1-2 yıl	42	19,5
	3 yıl ve üstü	44	20,5
Görev Yapılan İlçe	Merkez ilçe	115	53,5
	İlçe	100	46,5
<b>Toplam</b>		<b>215</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılara ait demografik bulgular; katılımcıların 116'sına karşılık gelen değer %54 ile kadın, 99'a karşılık gelen değer ise %46 ile erkektir. Cinsiyet değişkenine bakıldığı zaman bu değerlerin dengeli bir şekilde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında 171'i (%79,5) lisans mezunu iken 44'ü (20,5) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin büyük oranda lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkeni incelendiği zaman evli olanlar 103 (%47,9) kişi, bekâr olanlar ise 112 (52,1) ile dengeli bir şekilde dağılım göstermiştir.

Araştırmanın yaş değişkeni incelendiğinde 22-25 yaş aralığında olanlar 37 (%17,2) kişi, 26-30 yaş aralığında 88 (%40,9) kişi, 31-35 yaş aralığında 40 (%18,6), 36 yaş ve üstü olan öğretmenler ise 50 (%23,3) kişidir. Yaş değişkeninin oranları arasında en fazla 26-30 (% 40,9) yaş aralığının olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki görev yapılan okul türü değişkeninde Fen ve Anadolu lisesinde 89 (%41,4), Meslek lisesinde 60 (%27,9) ve İmam Hatip lisesinde 66 (%30,7) kişinin katıldığı görülmektedir. Çalışmada okul türü değişkeninde en fazla katılımın %41,4'lük bir oranla Fen ve Anadolu liselerinden olduğu, en az ise %27,9'luk bir oranla Meslek lisesinden olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre oranlara bakıldığında ise katılımcılar sözel bölümden 123 (%57,2) kişi, sayısal bölümden 59 (%27,4) kişi ve uygulamalı dersler bölümünden ise 33 (%15,3) kişidir. Çalışmaya en fazla sözel en az ise uygulamalı dersler bölümünden katılımın olduğu görülmektedir.

Okulda çalışma değişkeninin oransal dağılımı incelendiğinde 0-1 yıl aralığında 103 (%47,9) kişi ile en fazla olduğu görülmektedir. 1-2 yıl aralığında 42

(%19,5) kişi, 2-3 yıl aralığında 38 (%17,7) kişi, 4 yıl ve üstünde ise 32 (%14,9) kişi çalışmaya katkı sunmaktadır.

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 1-3 yıl aralığında 106 (%49,3) kişi, 4-6 yıl aralığında 44 (%20,5) kişi, 7-10 yıl aralığında 29 kişi (13,5), 11 yıl ve üstünde ise 36 (%16,7) kişi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok 1-3 yıl arasında kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine bakıldığında katılımcıların 0-1 yıl aralığında 129 (%60,0) kişi ile büyük bir bölümü oluşturduğu görülmektedir. 1-2 yıl aralığında 42 (%19,5) kişi, 3 yıl ve üstünde ise 44 (%20,5) kişi araştırmaya katkı sağlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeye bakıldığı zaman merkez ilçede 115 (%53,5) kişi, merkez ilçe statüsünde olmayan ilçelerde ise 100 (%46,5) kişinin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ) ve Öğretmen Özerkliği Ölçekleri (ÖÖÖ) ile toplanmıştır.

**Kişisel bilgi formu (ek-1).** Kişisel bilgiler formu toplam on sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, yaş, görev yapılan okul türü, branş, kendi okulunuzda toplam çalışma süresi, toplam mesleki kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi ve çalışılan ilçenin statüsü sorularından oluşmaktadır.

**Etik liderlik ölçeği (ek-2).** Araştırmanın amacına ulaşması için Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen 44 maddeden ve 4 boyuttan oluşan "Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)" nin kullanılması uygun görülmüştür. Etik liderlik ölçeği, " tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan boyutlar ise şunlardır: İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik'tir. Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeğinin (ELÖ) güvenilirliğini ölçmek için ölçeğin tümü ve ayrı ayrı alt boyutları açısından Cronbach Alpha

katsayısını kullanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Bu çalışma için etik liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış; iletişimsel etik boyutu .89, iklimsel etik boyutu .89, karar vermede etik boyutu .74, davranışsal etik boyutu için .96 değeri bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

**Öğretmen özerkliği ölçeği (ek.3).** Altinkurt ve Çolak (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan boyutlar “ öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği” dir. Öğretmen özerkliği ölçeği (ÖÖÖ), “kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), orta derecede katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde cevaplandırılan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı; Öğretim Süreci Özerkliği faktörü için .77, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .80, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .75, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .80 ve ölçeğin tümü için .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için öğretmen özerkliği ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış; öğretim süreci özerkliği .75, öğretim programı özerkliği .76, mesleki gelişim özerkliği .80, mesleki iletişim özerkliği .77 ve ölçeğin tümü için .87 değeri bulunmuştur.

## **Verilerin Analizi**

Nicel veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizi istatistiksel paket programı (SPSS) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim müdürlerinin etik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını yordama düzeylerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirleyebilmek için betimsel istatistik tekniklerine başvurulmuştur. Bu bağlamda veri analizinde öncelikle frekans, yüzde hesabı, standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmış aynı zamanda ortalamaların karşılaştırılması için t-testi, Anova (tek yönlü varyans analizi) kullanılmış, daha sonra öğretmenlerin görüşleri ile önceden belirlenen değişkenler arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizleri yapılmış, ancak bunların öncesinde verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ulaşılan verilerin normal dağılıp dağılmadığını öğrenmek için Skewness-Kurtosis katsayılarına bakılmış ulaşılan katsayılar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Değişkenler ve Alt Boyutlarına Yönelik Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri*

Değişkenler	Boyutlar	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
<b>Etik Liderlik</b>	İletişimsel etik	-,144	1,597
	İklimsel etik	-,441	1,425
	Karar vermede etik	,835	,102
	Davranışsal etik	-,747	,456
	Toplam	-,683	,596
<b>Öğretmenlerin</b>	Öğretme süreci özerkliği	-1,207	,200
<b>Özerklik</b>	Öğretim programı özerkliği	-,827	,591
<b>Davranışları</b>	Mesleki gelişim özerkliği	-,424	-,824
	Mesleki iletişim özerkliği	-1,187	,723
	Toplam	-,792	,786

Kalaycı (2007), çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin +3 ile -3 arasında olmasının normal dağılıma yakın olduğunu ve kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk (2013) ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında değer almasının aşırı sapmanın olmadığı anlamına geldiğini söylemişlerdir. Bu doğrultuda etik liderlik ve öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin tablodaki çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında verilerin normale yakın dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bu sonuç doğrultusunda parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

## Bölüm 4

### Bulgular

Dördüncü bölümde, okul müdürlerinin etik liderlik ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi saptamak için kullanılan veri toplama araçlarıyla toplanmış olan veriler çözümlenmiş, ulaşılan bulgular okuyucuya sunulmuştur.

#### Etik Liderlik ve Alt Boyutları

Tablo 3'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin etik liderliğin "İletişimsel Etik", "İklimsel Etik", "Karar Vermede Etik" ve "Davranışsal Etik" alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalama ve standart sapma tüm maddeler için incelenmiştir.. Araştırmanın birinci amacı öğretmenlerin okullarında görev yapan okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca göre yapılmış olan istatistiklere ilişkin bulgular bu başlık ile sunulmuştur.

Etik liderliğin alt boyutlarına ilişkin bulguların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Etik Liderlik ve Alt boyutlarına İlişkin Bulgular*

Öğretmenler	n	$\bar{X}$	S
İletişimsel Etik	215	3,89	0,97
İklimsel Etik	215	3,80	0,94
Karar Vermede Etik	215	3,97	0,96
Davranışsal Etik	215	3,90	0,90
<b>Etik Liderlik (toplam)</b>	<b>215</b>	<b>3,89</b>	<b>0,87</b>

Tablo 3'e göre öğretmenlerin etik liderlikle ilgili görüşleri; iletişimsel etik türünde ( $\bar{X}$ =3,89), iklimsel etik türünde ( $\bar{X}$ =3,80), karar vermedeki etik türünde ( $\bar{X}$ =3,97), davranışsal etik türünde ( $\bar{X}$ =3,90) ve genel anlamda ( $\bar{X}$ =3,89) "katılıyorum" düzeyine yakın bir ortalamaya denk geldiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin en fazla karar vermede etik türüne olumlu görüş bildirdiği, en az ise

iklimsel etik türünde olumlu görüş bildirdiği saptanmıştır. Genel anlamda bu çalışmadaki öğretmenlerin okul müdürlerini “katılıyorum” düzeyinde etik bulduğu ifade edilebilir.

**İletişimsel etik alt boyutu.** Öğretmenlerin “iletişimsel etik” alt boyutuna ilişkin algılarını saptayabilmek için sorulan sorulara verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Öğretmenlerin “iletişimsel etik” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*İletişimsel Etik Alt Boyutu*

<b>“iletişimsel etik” Alt Boyutu</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>Md.1.</b> Hatalarını kabul eder.	3,66	1,13
<b>Md.2.</b> Bencil davranışlar sergilemez.	3,73	1,14
<b>Md.3.</b> Öğretmenlere adaletli davranır	3,73	1,13
<b>Md.4.</b> Tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.	3,86	1,07
<b>Md.5.</b> Sabırlıdır.	3,91	0,98
<b>Md.6.</b> Alçak gönüllüdür.	3,85	1,09
<b>Md.7.</b> İnsanlara eşit davranır	3,71	1,13
<b>Md.8.</b> Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.	3,79	1,0
<b>Md.9.</b> Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.	4,02	2,94
<b>Md.10.</b> Etrafındaki insanlara saygı gösterir.	4,20	2,89
<b>Md.11.</b> Öğretmenler arasında arabozucu değildir.	4,07	1,02
<b>Md.12.</b> Merhametlidir.	3,96	0,99
<b>Md.13.</b> Öğretmenlere içten davranır.	3,98	2,09
<b>Md.14.</b> Öğretmenleri kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.	4,07	0,95
<b>Md.15.</b> Yapılan hizmetlerden dolayı minnet duygusu besler.	3,80	1,07

Tablo 4’e baktığımızda iletişimsel etik ile ilgili en yüksek düzeyde katılımın “etrafındaki insanlara saygı gösterir ( $\bar{X}=4,20$ ), öğretmenler arasında arabozucu değildir ( $\bar{X}=4,07$ ) ve öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz ( $\bar{X}=4,07$ )” maddelerine ulaşılmıştır. Diğer maddelere oranla ortalaması daha düşük düzeyde algılanan maddeler ise “hatalarını kabul eder ( $\bar{X}=3,66$ ), insanlara eşit davranır ( $\bar{X}=3,71$ ) ve öğretmenlere adaletli davranır ( $\bar{X}=3,73$ )” maddeleridir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler okul

müdürlerinin “iletişimsel etik” türünde “hatalarını kabul eder, insanlara eşit davranır ve öğretmenlere adaletli davranır” maddelerine diğer maddelere oranla daha az katılım sağlamışlardır.

**İklimsel etik alt boyutu.** Öğretmenlerin “iklimsel etik” alt boyutuna ilişkin algılarını saptayabilmek için sorulan sorulara verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Öğretmenlerin “iklimsel etik” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*İklimsel Etik Alt Boyutu*

“iklimsel etik ” Alt Boyutu	$\bar{X}$	S
<b>Md.1.</b> Öğretmenleri teşvik eder.	3,99	0,99
<b>Md.2.</b> Kendi düşüncelerini sevgiyi temel alan...	3,76	1,10
<b>Md.3</b> Geleceğe dönük somut hedefler koyar.	3,72	1,04
<b>Md.4.</b> Kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapar	4,25	2,88
<b>Md.5.</b> Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için...	3,70	1,16
<b>Md.6.</b> Öğrenme konusunda isteklidir.	3,82	1,00
<b>Md.7 .</b> Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.	3,78	1,06
<b>Md.8.</b> Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.	3,59	1,16
<b>Md.9.</b> Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.	3,81	1,13
<b>Md.10.</b> Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.	3,63	1,14
<b>Md.11.</b> Mesleki etkinliğini arttırmaya yönelik çaba içerisindedir.	3,76	1,11

İklimsel etik türünde ise en yüksek düzeyde katılım “kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapar ( $\bar{X}=4,25$ ), öğretmenleri teşvik eder ( $\bar{X}=3.99$ ) ve öğrenme konusunda isteklidir ( $\bar{X}=3,82$ )” maddelerine olmuştur. Ortalaması diğerlerine göre daha düşük olan maddeler ise “ öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir ( $\bar{X}=3,59$ ), tartışmalar için özgür ortamlar yaratır ( $\bar{X}=3,63$ ) ve öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için uygun ortam hazırlar ( $\bar{X}=3,70$ )” maddeleridir. Sonuç olarak katılımcı öğretmenler iklimsel etik türünde okul müdürleriyle ilgili “başarıyı adaletli bir şekilde ödüllendirme, tartışmalar için özgür ortam sağlama ve yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortam hazırlama” maddeler daha az katılım sağlamışlardır.



**Karar vermede etik alt boyutu.** Öğretmenlerin “karar vermede etik” alt boyutuna ilişkin algılarını saptayabilmek için sorulan sorulara verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Öğretmenlerin “karar vermede etik” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Karar Vermede Etik Alt Boyutu*

“Karar vermede Etik” Alt Boyutu	$\bar{X}$	S
<b>Md.1.</b> Çözümler üretmede kararlı ve sistemli yaklaşır.	4,08	3,63
<b>Md.2.</b> Politik konular üzerinden kazanç sağlamaya yönelik...	4,14	2,20
<b>Md.3</b> Dini konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde...	3,86	1,05
<b>Md.4.</b> Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı...	3,99	1,03
<b>Md.5.</b> Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu...	3,97	1,00
<b>Md.6.</b> Okulda ortak alınan kararlar, etkili biçimde uygular.	3,87	1,05
<b>Md.7.</b> Okulda yapılan işlerde, kriter standart belirler.	3,91	0,96
<b>Md.8.</b> Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.	3,97	0,98
<b>Md.9.</b> Davranışlarının sınırlarını bilir.	3,98	0,96

Karar vermede etik türüne baktığımızda en yüksek düzeyde algılanan maddeler “politik konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz ( $\bar{X}=4,14$ ), çözümler üretmede kararlı ve sistemli yaklaşır ( $\bar{X}=4,08$ ) ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz ( $\bar{X}= 3,99$ )” maddeleridir. Diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olan maddeler ise “dini konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz ( $\bar{X}=3,86$ ), okulda alınan kararları etkili biçimde uygular ( $\bar{X}=3,87$ ) ve okulda yapılan işlerde kriter ve standartlar belirler ( $\bar{X}=3,91$ ) maddeleridir.

**Davranışsal etik alt boyutu.** Öğretmenlerin “davranışsal etik” alt boyutuna ilişkin algılarını saptayabilmek için sorulan sorulara verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Öğretmenlerin “davranışsal etik” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Davranışsal Etik Alt Boyutu*

<b>“öğretme süreci özerkliği” Alt Boyutu</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>Md.1.</b> Kendi kendini değerlendirebilir.	3,76	1,04
<b>Md.2.</b> Doğru sözlüdür.	3,98	0,99
<b>Md.3</b> Dürüst davranır.	3,99	0,99
<b>Md.4.</b> Olaylar karşısında cesaretli davranır.	3,84	1,08
<b>Md.5.</b> Tüm koşullarda gerçeği söyler.	3,71	1,04
<b>Md.6.</b> Bireysel hakları korur.	3,89	0,98
<b>Md.7.</b> İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.	4,13	0,93
<b>Md.8.</b> İfadeleri gerçeği yansıtır.	3,93	1,01
<b>Md.9.</b> Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.	3,89	1,03

Davranışsal etik türünde ise en yüksek düzeyde algılanan üç madde “içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir ( $\bar{X}=4,13$ ), dürüst davranır ( $\bar{X}=3,99$ ) ve doğru sözlüdür ( $\bar{X}=3,98$ )” maddeleridir. Daha az ortalamaya sahip maddeler ise “tüm koşullarda gerçeği söyler ( $\bar{X}=3,71$ ), kendi kendini değerlendirir ( $\bar{X}=3,76$ ) ve olaylar karşısında cesaretli davranır ( $\bar{X}=3,84$ )” maddeleridir. Sonuç olarak bu çalışmaya katılan öğretmenler davranışsal etik türünde okul müdürleriyle ilgili “tüm koşullarda gerçeği söyler, kendi kendini değerlendirebilir ve olaylar karşısında cesaretli davranır” ifadelerinin bulunduğu maddeleri diğerler maddelere göre daha az tercih ettiklerini söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Özellikleri ile Okul Müdürlerin Etik Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişki**

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ilişkin algıları ve onların cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, yaş, görev yapılan okul türü, branş, okulda toplam çalışma süresi, toplam mesleki kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi, çalıştıkları ilçenin özelliği (merkezi olup olmama) gibi değişkenlerle arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmakta mıdır? şeklinde belirlenmişti. Bu alt probleme

yanıt bulmak amacıyla t- testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “cinsiyet” yönünden incelenmesi.** Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, etik liderlik algıları t testi kullanılarak karşılaştırılmış, ortaya çıkan bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve T Testi Puanları*

Ölçek/ Boyut	Cinsiyet	f	$\bar{X}$	Sd	t	P
İletişimsel Etik	Kadın	116	3,77	1,06	-1,998	<b>0,047*</b>
	Erkek	99	4,03	0,85		
İklimsel Etik	Kadın	116	3,67	0,97	-2,151	<b>0,033*</b>
	Erkek	99	3,95	0,98		
Karar Vermede Etik	Kadın	116	3,80	0,87	-2,933	<b>0,004*</b>
	Erkek	99	4,18	1,01		
Davranışsal Etik	Kadın	116	3,79	0,93	-1,886	0,061
	Erkek	99	4,03	0,86		
Etik Liderlik (genel)	Kadın	116	3,75	0,90	-2,393	<b>0,018*</b>
	Erkek	99	4,04	0,82		

NOT:\* $P \leq 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri; iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında ve genel olarak etik liderlikte cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Davranışsal etik boyutunda ise  $P > 0,05$  olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin iletişimsel etik ( $\bar{x}$ : 4,03), iklimsel etik ( $\bar{x}$ : 3,95) ve karar vermede etik ( $\bar{x}$ : 4,18) algılarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “öğrenim durumları” yönünden incelenmesi.** Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Puanları*

Ölçek/Boyut	Öğrenim Durumu	f	$\bar{X}$	Sd	t	P
İletişimsel Etik	Lisans	171	3,85	1,00	-1,271	0,205
	Lisansüstü	44	4,06	0,87		
İklimsel Etik	Lisans	171	3,75	0,94	-1,372	0,172
	Lisansüstü	44	3,97	0,93		
Karar Vermede Etik	Lisans	171	3,94	0,97	-,879	0,380
	Lisansüstü	44	4,09	0,89		
Davranışsal Etik	Lisans	171	3,87	0,90	-1,145	0,253
	Lisansüstü	44	4,04	0,91		
<b>Etik Liderlik (genel)</b>	Lisans	171	3,85	0,88	-1,290	0,198
	Lisansüstü	44	4,04	0,83		

NOT:\*P≤0,05

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin etik liderlikle ilgili algılarının öğrenim durumu değişkenine göre iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik boyutlarının tümünde ve genel olarak etik liderlikte  $P>0,05$  olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmadaki bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğrenim durumunun okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri algısına ilişkin görüşlerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Genel anlamda bir değerlendirme yapıldığında etik liderlikle ilgili tüm boyutlarda lisansüstü mezunu öğretmenlerin etik liderlik algılarına ilişkin ortalamalarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre göreceli olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “medeni durum” yönünden incelenmesi.** Öğretmenlerin, “ medeni durum” değişkenine göre, okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır. Saptanan bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Puanları*

Ölçek/Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Sd	t	P
İletişimsel Etik	Evli	103	3,92	0,91	0,495	0,621
	Bekar	112	3,86	1,03		
İklimsel Etik	Evli	103	3,96	0,94	2,357	<b>0,019*</b>
	Bekar	112	3,65	0,93		

Karar Vermede Etik	Evli	103	4,08	1,05	1,521	0,130
	Bekar	112	3,88	0,86		
Davranışsal Etik	Evli	103	3,97	0,91	1,108	0,269
	Bekar	112	3,84	0,89		
Etik Liderlik (genel)	Evli	103	3,97	0,88	1,392	0,165
	Bekar	112	3,81	0,87		

NOT:\*P≤0,05

Tablo 10'a bakıldığında etik liderliğin iklimsel etik boyutundaki ( $p < 0.05$ ) olduğu için evlilerin lehine anlamlı bir farklılık içermektedir. İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik ve genel anlamda etik liderlikte medeni durumda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tabloya baktığımız zaman evlilerin etik liderlik ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada sadece iklimsel etik boyutunda evlilerin lehine bir farklılığın bulunduğunu fakat genel anlamda öğretmenlerin etik liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığını söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “yaş” yönünden incelenmesi.** Etik liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin “yaş” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Etik Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve ANOVA Testi Puanları*

Ölçek/Boyut	yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan gruplar (Tukey)
İletişimsel Etik	22-25 yaş arası	37	3,94	1,21	2,858	0,038*	2. ve 4. grup
	26-30 yaş arası	88	3,66	1,01			
	31-35 yaş arası	40	4,10	0,86			
	36 yaş ve üstü	50	4,07	0,69			
İklimsel Etik	22-25 yaş arası	37	3,66	0,92	3,036	0,030*	2. ve 3. grup
	26-30 yaş arası	88	3,63	1,05			
	31-35 yaş arası	40	4,09	0,81			
	36 yaş ve üstü	50	3,97	0,78			

	22-25 yaş arası	37	3,85	0,91			
Karar	26-30 yaş arası	88	3,77	0,89	4,041	<b>0,005*</b>	<b>2. ve 3. grup</b>
Vermede	31-35 yaş arası	40	4,32	1,24			
Etik	36 yaş ve üstü	50	4,15	0,72			
	22-25 yaş arası	37	3,80	1,00			
Davranışsal	26-30 yaş arası	88	3,72	0,95	3,436	<b>0,018 *</b>	<b>2. ve 3. grup</b>
Etik	31-35 yaş arası	40	4,23	0,81			
	36 yaş ve üstü	50	4,03	0,73			
	23-25 yaş arası	37	3,83	0,95			
	26-30 yaş arası	88	3,69	0,93	3,637	<b>0,014*</b>	<b>2. ve 3. grup</b>
<b>Etik Liderlik (toplam)</b>	31-35 yaş arası	40	4,17	0,83			
	36 yaş ve üstü	50	4,05	0,66			

NOT:\* $P \leq 0,05$

Tablo 11’de yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna bakıldığı zaman ortaöğretim öğretmenlerinin, etik liderlikle ilgili algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Yaş değişkeninin etik liderliğin üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ifade edilebilir. Analize göre hangi gruplar arasında farklılığın bulunduğunu saptamak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği kullanılmıştır. Yaygın olarak kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde iletişimsel etik alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılık 26-30 yaş aralığı ile 36 yaş ve üstü aralığında oluşmaktadır. 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin etik liderlik algıları daha yüksektir. İklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik alt boyutlarında ve etik liderliğin toplam ölçek puanında 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları 26-30 yaş aralığındakilere göre daha yüksektir. Sonuç olarak yaş ilerledikçe etik liderliğe ilişkin algının yükseldiği söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “okul türü” yönünden incelenmesi.** Etik liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin “okul türü” değişkeni

açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin görev yaptıkları Okul Türüne Göre Etik Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları*

Ölçek/Boyut	Okul türü	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan gruplar (Tukey)
<b>İletişimsel</b>							
Etik	Fen ve Anadolu Lisesi	89	3,86	0,93	2,687	0,070	-
	Meslek Lisesi	60	3,71	0,82			
	İmam hatip Lisesi	66	4,10	1,12			
<b>İklimsel</b>							
Etik	Fen ve Anadolu Lisesi	89	3,77	1,04	0,627	0,535	-
	Meslek Lisesi	60	3,73	0,76			
	İmam hatip Lisesi	66	3,91	0,96			
<b>Karar</b>							
Vermede Etik	Fen ve Anadolu Lisesi	89	3,91	0,91	2,381	0,095	-
	Meslek Lisesi	60	3,84	0,71			
	İmam hatip Lisesi	66	4,18	1,17			
<b>Davranışsal</b>							
Etik	Fen ve Anadolu Lisesi	89	3,86	0,97	2,087	0,127	-
	Meslek Lisesi	60	3,77	0,78			
	İmam hatip Lisesi	66	4,08	0,89			
<b>Etik Liderlik</b>							
(genel)	Fen ve Anadolu Lisesi	89	3,85	0,91	2,186	0,115	-
	Meslek Lisesi	60	3,75	0,74			
	İmam hatip Lisesi	66	4,06	0,92			

NOT:\*P≤0,05

Tablo 12 incelendiği zaman, yapılan Anova testine göre “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “Karar vermede etik”, “davranışsal etik” alt boyutları ve etik liderlik toplam ölçek puanına göre, okul türü değişkenine göre etik liderlik algısında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p >0.05). İmam Hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalamalarının diğer lise türlerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okul türü değişkeninin etik liderlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmada yeterli olmadığı söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “branş” yönünden incelenmesi.** Etik liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin “branş” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 13

*Öğretmenlerin Branş Değişkenine göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları*

Ölçek/ Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan gruplar (Tukey)
İletişimsel Etik	sözel	123	3,95	0,96	0,307	0,273	-
	sayısal	59	3,89	1,00			
	uygulamalı dersler	33	3,64	0,96			
İklimsel Etik	sözel	123	3,80	0,88	1,128	0,326	-
	sayısal	59	3,91	1,09			
	uygulamalı dersler	33	3,60	0,90			
Karar Vermede Etik	sözel	123	4,01	0,81	0,956	0,386	-
	sayısal	59	4,01	1,26			
	uygulamalı dersler	33	3,76	0,82			
Davranışsal Etik	sözel	123	3,96	0,86	1,985	0,140	-
	sayısal	59	3,93	0,95			
	uygulamalı dersler	33	3,61	0,94			
Etik Liderlik (genel)	sözel	123	3,93	0,82	1,391	0,251	-
	sayısal	59	3,93	0,98			
	uygulamalı dersler	33	3,65	0,88			

NOT:\* $P \leq 0,05$

Tablo 13 incelendiği zaman yapılan Anova testine göre ortaöğretim öğretmenlerinin etik liderliğe ilişkin algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “İletişimsel etik, İklimsel etik, Karar vermede etik, Davranışsal etik” alt boyutlarında ve etik liderliğin toplam ölçek puanında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). “İletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik” alt gruplarında sayısal ve sözel branştaki öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca etik liderliğin toplam ölçek puanında sayısal ve sözel branştaki öğretmenlerin ortalamalarının aynı



düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre branş değişkeninin etik liderlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmada yeterli olmadığı söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “okulda çalışma süresi” yönünden incelenmesi.** Etik liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin “okulda çalışma süresi” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 14

*Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları*

Ölçek/ Boyut	Okulda Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
İletişimsel Etik	0-1 yıl	103	3,97	0,89	0,690	0,559	-
	1-2 yıl	42	3,74	1,16			
	2-3 yıl	38	3,79	0,98			
	4 yıl ve üstü	32	3,93	0,99			
İklimsel Etik	0-1 yıl	103	3,87	0,88	0,501	0,682	-
	1-2 yıl	42	3,67	1,16			
	2-3 yıl	38	3,74	0,93			
	4 yıl ve üstü	32	3,83	0,86			
Karar Vermede Etik	0-1 yıl	103	4,07	1,08	0,791	0,500	-
	1-2 yıl	42	3,80	0,92			
	2-3 yıl	38	3,95	0,74			
	4 yıl ve üstü	32	3,93	0,79			
Davranışsal Etik	0-1 yıl	103	3,91	0,92	0,203	0,894	-
	1-2 yıl	42	3,82	0,83			
	2-3 yıl	38	3,91	0,94			
	4 yıl ve üstü	32	3,98	0,91			
Etik Liderlik (genel)	0-1 yıl	103	3,95	0,87	0,568	0,636	-
	1-2 yıl	42	3,75	0,93			
	2-3 yıl	38	3,84	0,88			
	4 yıl ve üstü	32	3,91	0,84			

NOT:\* $P \leq 0,05$

Tablo 14 incelendiği zaman yapılan Anova testine göre ortaöğretim öğretmenlerinin etik liderliğe ilişkin algıları, okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “İletişimsel etik, İklimsel etik, Karar vermede etik, Davranışsal etik” alt boyutlarında ve etik liderliğin toplam ölçek puanında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). “İletişimsel etik, İklimsel etik, karar vermede etik” alt boyutlarında ve etik liderlik toplam ölçek puanında 0-1 yıl aralığında kendi okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Davranışsal etik alt boyutunda ise okulda çalışma süresi 4 yıl ve üstü olanların ortalamaları daha yüksektir. Buna göre okulda çalışma süresi değişkeninin etik liderlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmada yeterli olmadığı söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “mesleki kıdem” yönünden incelenmesi.** Etik liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin “mesleki kıdem” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 15

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları*

Ölçek/ Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
İletişimsel Etik	1-3 yıl	106	3,87	1,08	0,779	0,507	-
	4-6 yıl	44	3,76	0,96			
	7-10 yıl	29	3,89	0,86			
	11 yıl ve üstü	36	4,09	0,74			
İklimsel Etik	1-3 yıl	106	3,76	1,07	1,266	0,287	-
	4-6 yıl	44	3,64	0,88			
	7-10 yıl	29	3,89	0,72			
	11 yıl ve üstü	36	4,03	0,72			
Karar Vermede Etik	1-3 yıl	106	3,94	0,91	1,858	0,138	-
	4-6 yıl	44	3,75	0,82			
	7-10 yıl	29	4,11	1,42			
	11 yıl ve üstü	36	4,22	0,74			
Davranışsal Etik	1-3 yıl	106	3,88	0,95	0,857	0,464	-
	4-6 yıl	44	3,75	0,95			
	7-10 yıl	29	4,00	0,74			

	11 yıl ve üstü	36	4,05	0,79			
Etik Liderlik (genel)	1-3 yıl	106	3,86	0,95			
	4-6 yıl	44	3,73	0,85			
	7-10 yıl	29	3,96	0,82	1,256	0,290	-
	11 yıl ve üstü	36	4,10	0,68			

NOT:\*P≤0,05

Tablo 15 incelendiği zaman, yapılan Anova testine göre ortaöğretim öğretmenlerinin etik liderliğe ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “İletişimsel etik, İklimsel etik, Karar vermede etik, Davranışsal etik” alt boyutlarında ve etik liderliğin toplam ölçek puanında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p >0.05). Ayrıca mesleki kıdemi 11 yıl ve üstünde olanların etik liderliğin tüm alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında en yüksek ortalamaya sahip olduğu ifade edilebilir. Buna göre mesleki kıdem değişkeninin etik liderlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmada yeterli olmadığı söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “okul müdürüyle çalışma süresi” yönünden incelenmesi.** Etik liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin “okul müdürüyle çalışma süresi” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalama Ve ANOVA Testi Puanları*

Ölçek/ Boyut	Okul Müdürüyle Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
İletişimsel	0-1 yıl	129	3,97	0,91			
Etik	1-2 yıl	42	3,61	1,12	2,152	0,119	-
	3 yıl ve üstü	44	3,91	1,00			
İklimsel	0-1 yıl	129	3,89	0,84			
Etik	1-2 yıl	42	3,53	1,21	2,319	0,101	-
	3 yıl ve üstü	44	3,78	0,91			
Karar	0-1 yıl	129	4,04	0,95			
Vermede	1-2 yıl	42	3,70	1,15	2,137	0,121	-

Etik	3 yıl ve üstü	44	4,03	0,72			
Davranışsal	0-1 yıl	129	3,93	0,81			
Etik	1-2 yıl	42	3,68	1,17	1,634	0,198	-
	3 yıl ve üstü	44	4,01	0,85			
Etik Liderlik	0-1 yıl	129	3,96	0,78			
(genel)	1-2 yıl	42	3,62	1,13	2,359	0,097	-
	3 yıl ve üstü	44	3,93	0,83			

NOT:\*P≤0,05

Tablo 16’da yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, etik liderlikle ilgili algıları “okul müdürüyle çalışma süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik ve genel anlamda etik liderliğin toplam ölçek puanının “okul müdürüyle çalışma süresi” değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği ifade edilebilir. Ayrıca okul müdürüyle çalışma süresi 0-1 yıl olan öğretmenlerin etik liderliğin davranışsal etik alt boyutu hariç tüm boyutlarında ve etik liderliğin toplamında daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

**Öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin algılarının “görev yapılan ilçenin statüsü” yönünden incelenmesi.** Öğretmenlerin, “ görev yapılan ilçenin statüsü” değişkenine göre, okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır. Saptanan bulgulara Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

*Öğretmenlerin Görev yaptıkları İlçelerin Statüsüne Göre Etik Liderliğe İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Puanları*

Tablo 17’de çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların merkezi ilçede (Edremit) oluşları ve merkezi olmayışları ( Özalp, Saray) temel alınmıştır.

Ölçek/ Boyut	İlçelerin Statüsü	n	$\bar{X}$	Sd	t	P
İletişimsel	Merkez İlçe	115	3,82	0,97	-1,039	0,300
Etik	İlçe	100	3,96	0,98		
İklimsel	Merkez İlçe	115	3,77	0,98	-,522	0,603

Etik	İlçe	100	3,84	0,90		
Karar	Merkez İlçe	115	3,89	1,05	-1,385	0,167
Vermede	İlçe	100	4,07	0,83		
Etik						
Davranışsal	Merkez İlçe	115	3,84	0,92	-1,134	0,258
Etik	İlçe	100	3,98	0,88		
Etik Liderlik	Merkez İlçe	115	3,83	0,90	-1,083	0,280
(genel)	İlçe	100	3,96	0,84		

NOT:\* $P \leq 0,05$

Tablo 17’de yapılmış olan t testi sunucuna göre, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etik liderlik algılarının “çalıştıkları ilçelerin statüsü” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ). Çalışılan ilçelerin statüsünün etik liderlik algısı üzerinde yeterli bir farklılığa yol açmadığı ifade edilebilir. Ayrıca iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve etik liderlik ölçeğinin toplam puan ortalamalarında merkezi olmayan ilçelerde çalışan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

### Öğretmen Özerkliği ve Alt Boyutları

Tablo 18’de araştırmaya katılmış olan ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin “Öğretme Süreci Özerkliği”, “Öğretim Programı Özerkliği”, “Mesleki Gelişim Özerkliği” ve “Mesleki İletişim Özerkliği” alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Her bir madde için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ayrı ayrı incelenmiştir.

Öğretmen özerkliğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

#### *Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular*

Alt Boyutlar	f	$\bar{X}$	S
Öğretme Süreci Özerkliği	215	4,12	0,66
Öğretim Programı Özerkliği	215	4,04	0,76
Mesleki Gelişim Özerkliği	215	3,46	1,16

Mesleki İletişim Özerkliği	215	4,03	0,86
<b>Öğretmen Özerkliği (toplam)</b>	<b>215</b>	<b>3,96</b>	<b>0,63</b>

Tablo 18 incelendiği zaman öğretmenlerin öğretmen özerkliği toplam ölçek puanı ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Puanların aritmetik ortalamaları 3,46 ile 4,12 arasında değerler almaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının alt boyutlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; “öğretme süreci özerkliği” alt boyutunun düzeyi (4,12±0,66) “katılıyorum” düzeyinde; “öğretim programı özerkliği” alt boyutundaki ortalama ise (4,04±0,76) “katılıyorum” düzeyinde; “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu düzeyi ortalamasının (3,46±1.16) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde; “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutunun düzeyi ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde (4,03±0,86) olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre en yüksek ortalamaya sahip alt boyut (4,12) “öğretme süreci özerkliği” boyutudur. En düşük ortalama ise (3,46) “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutudur. Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin öğretmen özerkliği toplam ölçek puanına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında ortalamanın (3,96±0,63) “katılıyorum” düzeyine çok yakın olduğu görülmektedir.

**Öğretme süreci özerkliği alt boyutu.** Öğretmenlerin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutuna ilişkin algılarını ölçebilmek için sorulan sorulara verdikleri yanıtların standart sapma ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

*Öğretme Süreci Özerkliği Alt Boyutu*

“öğretme süreci özerkliği” Alt Boyutu	$\bar{X}$	S
<b>Md.1.</b> Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma...	4,20	0,99
<b>Md.2.</b> Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini....	4,31	0,96

<b>Md.3</b> Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme....	4,24	0,95
<b>Md.4.</b> Öğretim programında yer almayan...	4,00	0,99
<b>Md.5.</b> Öğrencilere istediğim konularda...	3,79	1,16
<b>Md.6.</b> Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime...	4,18	0,89
<b>Toplam</b>	<b>4,12</b>	<b>0,66</b>

Tablo 19 incelendiğinde “öğretme süreci özerkliği” alt boyutunda en yüksek ortalama değere sahip olan madde; 2. Maddede bulunan “derslerde kullanacağım yöntem ve teknikleri kendim seçerim” ( $\bar{X}=4,31$ ) ifadesidir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise “öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim” ( $\bar{X}=3,79$ ) ifadesidir. “Öğretme süreci özerkliği” alt boyutundaki tüm maddelerin yüksek düzeyde algılandığını sadece 5. maddenin daha düşük ortalamaya sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 19’a göre, araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutunda öğretmen özerkliği algılarının genel olarak “katılıyorum” ( $\bar{X}= 4,12$ ) düzeyinde olduğunu ifade edebiliriz. Sonuç olarak ortaöğretim öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutunda öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**“Öğretim programı özerkliği” alt boyutu.** Öğretmenlerin “öğretim programı özerkliği” alt boyutuna ilişkin algılarını ölçebilmek için sorulan sorulara verdikleri yanıtların standart sapma ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretim programı özerkliği” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*Öğretim Programı Özerkliği Alt Boyutu*

<b>“Öğretim Programı Özerkliği” Alt Boyutu</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>
<b>Md.7.</b> Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımdan)...	4,01	1,03
<b>Md.8.</b> Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine...	4,04	1,11
<b>Md.9.</b> Öğrenci gereksinimlerine göre...	4,08	0,93
<b>Md.10.</b> Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim...	3,90	1,10
<b>Md.11.</b> Ders kitabına ek olarak...	4,17	1,08
<b>Toplam</b>	<b>4,04</b>	<b>0,76</b>

Tablo 20 incelendiği zaman “öğretim programı özerkliği” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler 11 madde “ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim” ( $\bar{X}=4,17$ ) maddesiyle 9. Madde “öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim” ( $\bar{X}=4,08$ ) ifadesidir. Bu alt boyutta en düşük ortalamaya sahip olan madde ise 10. madde “öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim” ( $\bar{X}=3,90$ ) ifadesidir. “Öğretim programı özerkliği” alt boyutunda 7, 8, 9 ve 11. maddelerin yüksek düzeyde algılandığını 10. maddenin ise ortalamasının diğer maddelere göre biraz düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin ortaöğretim öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutunda öğretmen özerkliğine ilişkin algıları “katılıyorum”( $\bar{X}=4,04$ ) düzeyinde ve yüksek düzeyde olduğunu ifade edebiliriz. Buna göre ortaöğretim öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutunda öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**“Mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu.** Öğretmenlerin “Mesleki Gelişim Özerkliği” alt boyutuna ilişkin algılarını ölçebilmek için sorulan sorulara verdikleri yanıtların standart sapma ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Öğretmenlerin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Öğretmen Özerkliği: Mesleki Gelişim Özerkliği Alt Boyutu*

<b>“Mesleki Gelişim Özerkliği” Alt Boyutu</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>Md.12.</b> Katılacağım hizmet içi eğitimler...	3,19	1,45
<b>Md.13.</b> Katılacağım hizmet içi eğitimlerde...	3,47	1,41
<b>Md.14.</b> Alanım ile ilgili istediğim...	3,73	1,24
<b>Toplam</b>	<b>3,46</b>	<b>1,16</b>



Tablo 21 incelendiği zaman en yüksek ortalamaya sahip ifade 14. maddedeki “alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim” ( $\bar{X}=3,73$ ) ifadesiyken en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 12. madde “katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim” ( $\bar{X}=3,19$ ) ifadesidir. 13. madde ise ( $\bar{X}=3,47$ ) 12. ve 14. maddenin ortalamalarının arasında bir değere sahiptir. “Mesleki gelişim özerkliği” alt boyutundaki maddelerin 3,19 ve 3,73 arasında değerler aldığı görülmektedir. 14. ve 13. maddenin yüksek düzeyde 12. Maddenin ise orta düzeyde algılandığı ifade edilebilir.

Tablo 21’e bakıldığında ortaöğretim öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” boyutunda öğretmen özerkliği algılarının genel olarak “orta derecede katılıyorum” ( $\bar{X}=3,46$ ) düzeyinde ve “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ortaöğretim öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutuna göre öğretmen özerkliği algılarının “orta” derecede olduğu söylenebilir.

**“Mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu.** Öğretmenlerin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutuna ilişkin algılarını ölçebilmek için sorulan sorulara verdikleri yanıtların standart sapma ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Öğretmenlerin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutuna verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

*Öğretmen Özerkliği: Mesleki İletişim Özerkliği Alt Boyutu*

“mesleki iletişim özerkliği” Alt Boyutu	$\bar{X}$	S
<b>Md.15.</b> Öğretmenler kurulunda...	4,13	1,05
<b>Md.16.</b> Meslektaşlarımla olan...	4,13	1,00
<b>Md.17.</b> Veliler ile olan iletişimime...	3,84	1,07
<b>Toplam</b>	<b>4,03</b>	<b>0,86</b>

Tablo 22 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin 15. ve 16. maddeler olduğu görülmektedir. 15. madde de “öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim” ( $\bar{X}=4,13$ ) ifadesi yer alırken 16. Madde de “meslektaşlarımla olan iletişimime okul yönetimi karışamaz” ( $\bar{X}=4,13$ ) ifadesidir.

Bu alt boyutta en düşük en düşük ortalamaya sahip ifade 17. Madde de yer almaktadır. 17. Maddedeki ifade “veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışamaz” şeklindedir.

Tablo 22'ye göre ortaöğretim öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” boyutunda öğretmen özerkliği algıları genellikle “katılıyorum” ( $\bar{X}=4,03$ ) düzeyinde ve yüksek seviyededir. Buna göre ortaöğretim öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutuna göre öğretmen özerkliği algılarının yüksek düzede olduğu ifade edilebilir.

### **Öğretmenlerin Özellikleri İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumları, medeni durum, yaş, görev yapılan okulun türü, branş, okulda toplam çalışma süresi, toplam mesleki kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yapılan ilçenin statüsü gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için, katılımcıların ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t- testi ve Anova (tek yönlü varyans analizi) yardımıyla hesaplanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

**“Cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin algılarının saptanabilmesi için t- testi yapılmış, ortaya çıkan bulgulara Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23

*“Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi*

	Cinsiyet	f	$\bar{X}$	Sd	t	P
<b>Öğretme süreci</b> <b>özerkliği</b>	Kadın	116	4,17	0,58	1,237	0,218
	Erkek	99	4,06	0,74		
<b>Öğretim programı</b> <b>özerkliği</b>	Kadın	116	4,01	0,77	-,550	0,583
	Erkek	99	4,07	0,74		
<b>Mesleki gelişim</b> <b>özerkliği</b>	Kadın	116	3,44	1,16	-,329	0,743
	Erkek	99	3,49	1,16		
<b>Mesleki iletişim</b>	Kadın	116	3,94	0,86	-1,615	0,108

<b>özerkliği</b>	Erkek	99	4,13	0,85		
<b>Öğretmen özerkliği</b>	Kadın	116	3,95	0,58	-,227	0,821
<b>(toplam)</b>	Erkek	99	3,97	0,68		

Erkek ve kadın katılımcıların öğretmen özerkliği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılık içerip içermediğini saptamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 23'te görüldüğü gibi, erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p = 0,821 > 0,05$ ). Cinsiyet değişkeninin öğretmen özerkliği davranışları ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir fark oluşturabilmede yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra genel olarak erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmen özerklik davranışlarına ilişkin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ifade edilebilir.

**“Öğrenim Durumları” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24

*“Öğrenim Durumları” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi*

Ölçek/ Boyut	Öğrenim durumu	f	$\bar{X}$	Sd	t	P
<b>Öğretme süreci</b>	lisans	171	4,07	0,69	-1,97	0,050
<b>özerkliği</b>	lisans üstü	44	4,29	0,53		
<b>Öğretim programı</b>	lisans	171	4,05	0,78	-1,439	0,152
<b>özerkliği</b>	lisans üstü	44	4,19	0,64		
<b>Mesleki gelişim</b>	lisans	171	3,50	1,13	0,949	0,344
<b>özerkliği</b>	lisans üstü	44	3,31	1,25		
<b>Mesleki iletişim</b>	lisans	171	4,03	0,87	-,150	0,881
<b>özerkliği</b>	lisans üstü	44	4,05	0,80		
<b>Öğretmen özerkliği</b>	lisans	171	3,94	0,66	-,964	0,336
<b>(toplam)</b>	lisans üstü	44	4,05	0,50		

Tablo 24 incelendiği zaman öğrenim durumları değişkenine göre öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p = 0,336 > 0.05$ ). Mesleki gelişim özerkliği boyutu hariç diğer tüm alt boyutların puan ortalamaları ve genel anlamda öğretmen özerkliği ölçek ortalamasına bakıldığında “lisansüstü” öğrenim durumunda olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**“Medeni Durum” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 25’te yer verilmiştir.

Tablo 25

*“Medeni durum” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi*

Ölçek/ Boyut	Medeni durum	f	$\bar{X}$	Sd	t	P
Öğretme süreci özerkliği	Evli	103	4,10	0,57	-,345	0,730
	Bekar	112	4,13	0,74		
Öğretim programı özerkliği	Evli	103	3,99	0,71	-,985	0,326
	Bekar	112	4,09	0,80		
Mesleki gelişim özerkliği	Evli	103	3,47	1,11	0,109	0,913
	Bekar	112	3,45	1,20		
Mesleki iletişim özerkliği	Evli	103	4,05	0,82	0,315	0,753
	Bekar	112	4,01	0,89		
Öğretmen özerkliği (toplam)	Evli	103	3,95	0,58	-,365	0,716
	Bekar	112	3,98	0,67		

Tablo 25 incelendiği zaman medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel olarak öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p = 0,716 > 0.05$ ). Tablo incelendiğinde evli ve bekâr öğretmenlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

**“Yaş” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26

*“Yaş” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi*

Ölçek/ Boyut	yaş	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
<b>Öğretme süreci özerkliği</b>	22-25 yaş	37	3,96	0,79			
	26-30 yaş	88	4,21	0,61			
	31-35 yaş	40	4,16	0,67	1,497	0,216	-
	36 yaş ve üstü	50	4,05	0,65			
<b>Öğretim programı özerkliği</b>	22-25 yaş	37	3,99	0,76			
	26-30 yaş	88	4,08	0,80			
	31-35 yaş	40	4,05	0,70	0,196	0,899	-
	36 yaş ve üstü	50	4,00	0,74			
<b>Mesleki gelişim özerkliği</b>	22-25 yaş	37	3,67	1,01			
	26-30 yaş	88	3,48	1,25			
	31-35 yaş	40	3,49	1,22	0,936	0,424	-
	36 yaş ve üstü	50	3,26	1,05			
<b>Mesleki iletişim özerkliği</b>	22-25 yaş	37	4,16	0,76			
	26-30 yaş	88	3,88	0,93			
	31-35 yaş	40	4,21	0,80	1,776	0,155	-
	36 yaş ve üstü	50	4,06	0,82			
<b>Öğretmen özerkliği (toplam)</b>	22-25 yaş	37	3,95	0,64			
	26-30 yaş	88	3,99	0,63			
	31-35 yaş	40	4,02	0,66	0,332	0,802	-
	36 yaş ve üstü	50	3,89	0,61			

Tablo 26’da yapılan Anova (tek yönlü varyans analizi) sonuçları incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarında bulunan öğretmenlerin, öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve genel olarak öğretmen özerkliğine ilişkin algıları, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık

göstermemektedir ( $p = 0,784 > 0.05$ ). Sonuç olarak yaş değişkeninin öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde çok etkili olmadığı söylenebilir.

**“Okul Türü” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27

*“Okul Türü” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi*

Ölçek/ Boyut	Okul türü	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
<b>Öğretme süreci</b>							
<b>Özerkliği</b>	Fen ve Anadolu L.	89	4,27	0,58	7,519	<b>0,001</b>	<b>1. - 2. Ve 2.-3. gruplar arasında</b>
	Meslek Lisesi	60	3,86	0,71			
	İmam hatip Lisesi	66	4,15	0,66			
<b>Öğretim programı</b>							
<b>Özerkliği</b>	Fen ve Anadolu L.	89	4,15	0,74	6,978	<b>0,001</b>	<b>1-2 , ve 2.-3. gruplar arasında</b>
	Meslek Lisesi	60	3,74	0,82			
	İmam hatip lisesi	66	4,16	0,64			
<b>Mesleki gelişim</b>							
<b>Özerkliği</b>	Fen ve Anadolu L.	89	3,46	1,15	5,726	<b>0,004</b>	<b>2 ve 3. grup arasında</b>
	Meslek Lisesi	60	3,10	1,23			
	İmam hatip Lisesi	66	3,79	1,01			
<b>Mesleki iletişim</b>							
<b>Özerkliği</b>	Fen ve Anadolu L.	89	4,11	0,81	1,395	0,250	-
	Meslek Lisesi	60	3,88	0,80			
	İmam hatip Lisesi	66	4,06	0,95			
<b>Öğretmen özerkliği</b>							
<b>(toplam)</b>	Fen ve Anadolu L.	89	4,07	0,58	8,182	<b>0,000</b>	<b>1-2. ve 2-3 grup arasında</b>
	Meslek Lisesi	60	3,69	0,64			
	İmam hatip Lisesi	66	4,07	0,62			

Tablo 27’de yapılan Anova (tek yönlü varyans analizi) sonuçları incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları algıları, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Okul türünün öğretmenlerin özerklik davranışları algıları üzerinde

anlamalı bir fark yaratmada etkili olduğu ifade edilebilir. Ortaya çıkmış olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post-hoc analiz tekniği kullanılmıştır. Genellikle bilimsel araştırmalarda tercih edilen Tukey tekniği tercih edilmiştir.

Tablo 27 incelendiği zaman “öğretme süreci özerkliği” alt boyutunda Fen ve Anadolu liselerindeki öğretmenler ile meslek liselerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca meslek liselerindeki öğretmenler ve imam hatip liselerindeki öğretmenler arasında farklılık bulunmaktadır. Fen ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları daha yüksek düzeydedir. Fen ve Anadolu liselerinden sonra imam hatip liselerindeki öğretmenlerin özerklik algılarının ortalaması yüksektir.

Öğretmen özerkliğinin, öğretim programı özerkliği alt boyutunda fen ve Anadolu liselerindeki öğretmenler ile meslek liselerindeki öğretmenler arasında, İmam hatip liselerindeki öğretmenler ile meslek liselerindeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda fen ve Anadolu ve İmam hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalaması birbirine çok yakın ve yüksektir. Daha sonra ortalamaların değerleri sıralandığında meslek liseleri öğretmenlerinin ortalamaları gelmektedir.

Öğretmen özerkliğinin diğer bir alt boyutu “mesleki gelişim özerkliği” boyutunda ise meslek liselerindeki öğretmenlerin ortalamaları ile imam hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer lise türlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğretmenlerinin ortalamaları karşılaştırıldığında imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen özerkliği ölçeğinin, mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda lise türleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $p = 0,250 > 0,05$ ). Mesleki iletişim alt boyutunda ortaöğretim öğretmenlerinin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanında, Fen ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca İmam Hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalamaları ve meslek liselerindeki

öğretmenlerin ortalamalarının arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen özerkliği toplam ölçek puanında Fen ve Anadolu liseleri ile İmam hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalama değerleri aynıdır. Meslek liselerinde ise ortalama biraz daha düşüktür.

**“Branş” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Branş değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28

*“Branş” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi*

Ölçek/ Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)	
<b>Öğretme süreci</b>	sözel	123	4,09	0,68				
	Özerkliği	sayısal	59	4,17	0,65	0,287	0,751	-
	uygulamalı dersler	33	4,12	0,66				
<b>Öğretim programı</b>	sözel	123	3,95	0,78				
	özerkliği	sayısal	59	4,17	0,66	1,872	0,156	-
	uygulamalı ders	33	4,13	0,83				
<b>Mesleki gelişim</b>	sözel	123	3,49	1,12				
	Özerkliği	sayısal	59	3,51	1,17	0,665	0,516	-
	uygulamalı dersl.	33	3,25	1,28				
<b>Mesleki iletişim</b>	sözel	123	4,03	0,83				
	Özerkliği	sayısal	59	4,18	0,84	2,466	0,087	-
	uygulamalı ders.	33	3,76	0,92				
<b>Öğretmen özerkliği (toplam)</b>	sözel	123	3,94	0,65				
	sayısal	59	4,06	0,57	0,890	0,412	-	
	Uygulamalı ders.	33	3,90	0,66				

Tablo 28 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlerinin branş değişkenine ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel olarak öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu sonuca göre öğretmenlerin özerklik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.



“Okulda toplam çalışma süresi” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları. Okulda toplam çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgular ve bu bulguların yorumlarına Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29

“Okulda Toplam Çalışma Süresi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi

Ölçek/ Boyut	Okulda Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
Öğretme süreci özerkliği	0-1 yıl	103	4,06	0,76	2,725	0,045	1.-2. grup
	1-2 yıl	42	4,38	0,52			
	2-3 yıl	38	4,07	0,54			
	4 yıl ve üstü	32	4,01	0,55			
Öğretim programı özerkliği	0-1 yıl	103	3,96	0,80	3,460	0,017	1.-2. ve 2.-4. gruplar
	1-2 yıl	42	4,33	0,59			
	2-3 yıl	38	4,10	0,71			
	4 yıl ve üstü	32	3,83	0,79			
Mesleki gelişim özerkliği	0-1 yıl	103	3,45	1,17	0,699	0,554	-
	1-2 yıl	42	3,68	1,04			
	2-3 yıl	38	3,37	1,18			
	4 yıl ve üstü	32	3,33	1,25			
Mesleki iletişim özerkliği	0-1 yıl	103	4,04	0,88	0,029	0,993	-
	1-2 yıl	42	4,05	0,89			
	2-3 yıl	38	4,02	0,82			
	4 yıl ve üstü	32	4,00	0,82			
Öğretmen özerkliği (toplam)	0-1 yıl	103	3,92	0,69	2,337	0,075	-
	1-2 yıl	42	4,18	0,49			
	2-3 yıl	38	3,95	0,57			
	4 yıl ve üstü	32	3,83	0,63			

Tablo 29 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlerinin okulda toplam çalışma süresi değişkenine ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ve genel olarak öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğretme süreci özerkliği

alt boyutunda 0-1 ve 1-2 yıl aralığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 1-2 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda ise 0-1 yıl ve 1-2 yıl grupları arasında ayrıca 1-2 yıl ve 4 yıl ve üstünde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Fakat öğretmen özerkliği toplam ölçek puanında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre öğretmenlerin özerklik algılarının okulda toplama çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ifade edilebilir.

**“Mesleki kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Toplam mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgular ve bu bulguların yorumlarına Tablo 30’ da yer verilmiştir.

Tablo 30

*“Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi*

Ölçek/ Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
<b>Öğretme süreci özerkliği</b>	1-3 yıl	106	4,15	0,74	0,742	0,528	-
	4-6 yıl	44	4,17	0,50			
	7-10 yıl	29	3,96	0,76			
	11yıl ve üstü	36	4,08	0,51			
<b>Öğretim programı Özerkliği</b>	1-3 yıl	106	4,12	0,72	1,637	0,182	-
	4-6 yıl	44	3,94	0,85			
	7-10 yıl	29	3,81	0,88			
	11yıl ve üstü	36	4,10	0,62			
<b>Mesleki gelişim özerkliği</b>	1-3 yıl	106	3,61	1,20	1,376	0,251	-
	4-6 yıl	44	3,19	1,13			
	7-10 yıl	29	3,40	1,15			
	11yıl ve üstü	36	3,42	1,06			
<b>Mesleki iletişim özerkliği</b>	1-3 yıl	106	4,04	0,91	1,033	0,379	-
	4-6 yıl	44	4,06	0,79			
	7-10 yıl	29	3,79	0,94			

	11yıl ve üstü	36	4,15	0,70			
<b>Öğretmen özerkliği</b>	1-3 yıl	106	4,03	0,65			
<b>(toplam)</b>	4-6 yıl	44	3,91	0,53	1,244	0,295	-
	7-10 yıl	29	3,79	0,76			
	11yıl ve üstü	36	3,98	0,55			

Tablo 30 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlerinin toplam mesleki kıdem değişkenine ilişkin yapılan Anova testi sonucuna göre öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel olarak öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Kıdem değişkenindeki grupların ortalamalarının birbirine yakın olduğunu ifade edilebilir.

**“Okul müdürüyle çalışma süresi” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31

*“Okul Müdürüyle Çalışma Süresi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Anova testi*

Ölçek/ Boyut	Okul Müdürüyle Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark olan grup (Tukey)
<b>Öğretme süreci özerkliği</b>	0-1 yıl	129	4,08	0,68			
	1-2 yıl	42	4,23	0,71	0,703	0,496	-
	3 yıl ve üstü	44	4,12	0,57			
<b>Öğretim programı özerkliği</b>	0-1 yıl	129	4,01	0,74			
	1-2 yıl	42	4,20	0,74	1,338	0,265	-
	3 yıl ve üstü	44	3,95	0,82			
<b>Mesleki gelişim özerkliği</b>	0-1 yıl	129	3,48	1,17			
	1-2 yıl	42	3,68	1,01	1,872	0,156	-
	3 yıl ve üstü	44	3,20	1,22			
<b>Mesleki iletişim özerkliği</b>	0-1 yıl	129	4,05	0,84			
	1-2 yıl	42	3,96	0,96	0,201	0,818	-
	3 yıl ve üstü	44	4,04	0,81			
<b>Öğretmen özerkliği</b>	0-1 yıl	129	3,95	0,64			

<b>(toplam)</b>	1-2 yıl	42	4,07	0,62	0,938	0,393	-
	3 yıl ve üstü	44	3,89	0,62			

Tablo 31 incelendiğinde öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ve genel olarak öğretmen özerkliği toplam ölçek puanında “okul müdürüyle çalışma süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Okul müdürüyle çalışma süresinin öğretmen özerkliği algısı üzerinde fark oluşturmada yeterli olmadığını ifade etmek mümkündür.

**“Görev yapılan ilçenin statüsü” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları.** Görev yapılan ilçenin statüsü, değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmış, sonuç olarak çıkan bulgulara Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32

*“Görev Yapılan İlçenin Statüsü” ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin T testi*

Ölçek/ Boyut	İlçelerin Statüsü	n	$\bar{X}$	Sd	t	P
<b>Öğretme süreci özerkliği</b>	Merkez İlçe	115	4,08	0,64	-0,990	0,323
	İlçe	100	4,17	0,69		
<b>Öğretim programı özerkliği</b>	Merkez İlçe	115	3,94	0,76	-2,139	<b>0,034</b>
	İlçe	100	4,16	0,74		
<b>Mesleki gelişim özerkliği</b>	Merkez İlçe	115	3,31	1,14	-2,052	<b>0,041</b>
	İlçe	100	3,64	1,17		
<b>Mesleki iletişim özerkliği</b>	Merkez İlçe	115	3,93	0,91	-1,770	0,078
	İlçe	100	4,14	0,78		
<b>Öğretmen özerkliği (toplam)</b>	Merkez İlçe	115	3,87	0,64	-2,218	<b>0,028</b>
	İlçe	100	4,04	0,60		

Tablo 32 incelendiği zaman öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında ve genel olarak öğretmen özerkliği algısında “görev yapılan ilçenin statüsü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). Öğretme süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında ise

$P > 0.05$  olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarındaki ortalamalarda aynı zamanda genel olarak öğretmen özerkliği ortalamasında “merkez ilçe statüsünde olmayan” bölgelerdeki ortaöğretim öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak merkezi ilçede çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları algılarının merkezi olmayan ilçelerde çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları algılarına kıyasla daha düşük olduğunu söylenebilir. Ayrıca öğretmen özerkliği ölçeğinin tüm boyutlarında ve genel olarak öğretmen özerkliği ölçeğinin puan ortalamasında “merkezi olmayan” ilçelerde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ifade edilebilir.

### **Etik Liderlik ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki Korelasyon İlişkisi**

Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Tablo 33'te Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ortaya çıkmış olan bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 33

#### *Etik Liderlik ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*

	Öğretme süreci Özerkliği	Öğretim programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği	<b>Öğretmen Özerkliği (toplam)</b>
İletişimsel Etik	,251**	,244 **	,279**	,462**	,380**
İklimsel Etik	,218**	,219**	,226**	,408**	,329**
Karar Vermede Etik	,132	,172*	,206**	,363**	,263**
Davranışsal Etik	,229**	,196**	,205**	,419**	,321**
<b>Etik Liderlik (toplam)</b>	<b>,232**</b>	<b>,231**</b>	<b>,256**</b>	<b>,455**</b>	<b>,359**</b>

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2 – tailed).

Korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı 1.00 değerini aldığı zaman mükemmel pozitif ilişkinin olduğunu göstergesidir. Katsayı -1.00 ise mükemmel negatif ilişkinin olduğunu ve 0.00 ise ilişkinin olmadığını

göstermektedir. Korelasyon katsayısı mutlak değer şeklinde bir değer sahip ise; 0.70-1.00 arası “yüksek”, 0.30-0.70 arası “orta” ve 0.00-0.30 arasında ise “düşük” düzeyde ilişkinin olduğunu ifade etmektedir ( Büyüköztürk, 2012).

Tablo 33’te etik liderliğin “iletişimsel etik” boyutu ile öğretmen özerkliğinin “öğretme süreci özerkliği”, “öğretim programı özerkliği” ve “mesleki gelişim özerkliği” boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktayken; “mesleki iletişim özerkliği” boyutu ve öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Etik liderliğin “iklimsel etik” boyutu ile öğretmen özerkliğinin “öğretme süreci özerkliği”, “öğretim programı özerkliği” ve “mesleki gelişim özerkliği” boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktayken “mesleki iletişim özerkliği” boyutu ve öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Etik liderliğin “karar vermede etik” boyutu ile öğretmen özerkliğinin “öğretme süreci özerkliği”, “öğretim programı özerkliği” ve “mesleki gelişim özerkliği” boyutları ve öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktayken “mesleki iletişim özerkliği” boyutu ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Etik liderliğin “davranışsal etik” boyutu ile öğretmen özerkliğinin “öğretme süreci özerkliği”, “öğretim programı özerkliği” ve “mesleki gelişim özerkliği” boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktayken “mesleki iletişim özerkliği” boyutu ve öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin etik liderliğin toplam ölçek puanına ilişkin algılarıyla öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanına ilişkin algıları arasında “orta” düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Korelasyon düzeyi incelendiğinde ( $r^2=0,359$ ;  $p=0,000<0.05$ ) aralarında pozitif yönde ve “orta” düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yukarıda ifade edilen bulgulara göre okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri arttıkça ya da etik liderliğe göre davranışlar sergiledikçe öğretmen özerkliğinin de pozitif olarak etkileneceğini söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle neden-sonuca dayalı bir yorumlama

yapmak yanlış olur. Bu bulgular, değişkenlerin beraber hangi yön ve düzeyde değişiklik gösterdiğine ilişkin veri sağlamaktır.

### Etik Liderliğin Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarını Yordaması

Etik liderlik ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır? Herhangi bir ilişki var ise ilişkinin gücü nedir? Etik liderlik ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasında ne tür bir ilişki bulunmaktadır? Öğretmen özerkliğine ilişkin geleceğe yönelik değerler tahmin edilebilir mi? Tarzında soruların yanıt bulması için gayret gösterilmiş Tablo 34'te basit regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 34

*Etik Liderliğin Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Tablosu.*

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,138	1	11,138	31,591	,000b
	Residual	75,096	213	,353		
	Total	86,234	214			

a. Dependent Variable: Öğretmen özerkliği ölçek ortalama

b. Predictors: (Constant), iletişimsel\_etik\_ort, iklimsel\_etik\_ort, karar\_etik\_ort, davranışsal\_etik\_ort

Anova (tek yönlü varyans analizi) tablosu incelendiğinde, etik liderliğin öğretmen özerkliği üzerine etkisi % 5 anlam seviyesine göre “sig” değeri  $0.000 < 0.05$  olduğundan dolayı oluşturulmuş modelin anlamlı bir model olduğunu ifade edebiliriz.

Tablo 35

*Etik Liderliğin Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Regresyon Analizi*

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	p
Sabit	2,960	0,189	16,087	0,000
Etik Liderlik	,259	0,046	5,621	0,000

R= 0,359     $R^2= 0,129$   
p=0,000

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 2,960 + 0,259 * \text{Etik Liderlik}$$

Modelde bulunan katsayılar üzerinden Tablo 35 incelendiği zaman, katsayılardaki anlamlılık için t testi sonucunda öğretmen özerkliği katsayısının % 5 anlamlı olma düzeyine göre anlamlı olduğu ( $P < 0.05$ ) saptanmıştır. Tablo 34'te etik liderlik ve öğretmen özerkliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bulgulara göre etik liderlikteki artış öğretmen özerkliğindeki artışın % 12,9'unu açıklayabilmektedir. Yani öğretmen özerkliğinin % 12,9' u etik liderlikle açıklanabilir.

Ortaya çıkmış olan bu sonuç araştırmada yanıt bulmaya çalıştığımız ortaöğretim müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu açık bir şekilde göstermektedir.

Etik liderlikte "iletişimsel etik" boyutunun ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasında "mesleki iletişim özerkliği" boyutunun bulunması; etik liderliğin öğretmenlerin özerklik davranışlarını yordama da etkili olmasının nedenlerinden biri olabilir. Ayrıca etik davranan ve etik kararlar alan liderlerin öğretmenlerin özerkliklerini destekleyebileceği düşünülebilir. Etik bir lider, etik bir ortam oluştururken özerk davranışları da teşvik edebilir. Bu faktörlerin etik liderliğin öğretmenlerin özerklik davranışlarını yordamasın da etkili olabileceğini ifade etmek mümkündür. Etik liderin; etik iletişim kurabilme, etik iklim oluşturabilme, etik davranış gösterme ve etik karar verme gibi özelliklerinin bulunması öğretmenlerdeki özerklik davranışlarının ortaya çıkmasına yardımcı olduğu ve yordadığı söylenebilir. Walumbwa vd. (2011) etik liderlik özelliği gösteren yöneticilerin takipçilerini harekete geçirmede başarılı olduğunu ayrıca çalışanların performanslarının etik liderler sayesinde arttığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeden hareketle etik liderlerin bulunduğu okullarda özerk davranışlar sergilemek ve performanlarını arttırmak isteyen öğretmenlerin olumlu etkilenebileceği söylenebilir.



## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tez çalışmasının bu bölümünde, araştırmaya ait problemlere ilişkin toplanmış olan verilerin analizi sonucundaki bulgular doğrultusunda ulaşılmış olan sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

#### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada amaç, ortaöğretim kurumlarında göre yapan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, ortaöğretimdeki okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerk davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılında Van ilinin üç ilçesindeki (Edremit, Saray, Özalp) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir.

Van ilinin Edremit, Saray ve Özalp ilçelerinden araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin etik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algılarında en yüksek ortalaması olan boyut “Karar Vermede Etik” boyutu iken; en düşük ortalaması olan boyut “İklimsel Etik” boyutudur. Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin, etik liderliğe ilişkin algıları yüksektir. Güler (2017)’in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına baktığımızda da etik liderliğe ait boyutlardan ortalaması en düşük olan iklimsel etik boyutudur. Konak (2014)’in yapmış olduğu araştırmada da iklimsel etik boyutunun daha az ifade edildiği görülmektedir. Helvacı (2010) Uşak il merkezi ve ilçelerinde yapmış olduğu araştırmasında iklimsel etik boyutun ortalamasının en düşük olduğunu, karar vermede etik boyutunun ortalamasının en yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. İskele (2009) yapmış olduğu araştırmasında diğer boyutlarla karşılaştırıldığı zaman en düşük ortalamaya sahip olan boyutun “iklimsel etik” boyutu olduğunu saptamıştır. Toytok (2014)’un çalışmasında da öğretmenlerin etik liderlikle ilgili tüm boyutlara “katılıyorum” görüşünü belirttiği ayrıca bu çalışmada olduğu gibi en yüksek düzeyde algılanan boyutun “karar vermede etik” olduğu ve en az düzeyde algılanan boyutun ise “iklimsel etik” olduğu ifade edilmiştir. Ünververdi (2016)’nın yapmış olduğu çalışmanın sonucunda ise bu çalışmanın aksine “karar vermede etik” boyutu en az ortalamaya sahip boyut olmuştur. Gülcan, Kılıç ve Çepni (2012)’nin çalışmasında ise en üst düzeyde algılanan boyut “davranışsal etik” boyutudur. Gültekin (2008)’in çalışmasında da iklimsel etik boyutu yeterli düzeyde saptanmış fakat karar vermede etik, davranışsal etik ve

iletişimsel etik iyi düzeyde saptanmıştır. Haban (2018), çalışmasında en yüksek algılanan düzeyin “karar vermede etik” olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca çalışmasındaki iklimsel etik ortalaması bu çalışmadaki iklimsel etik türünün ortalamasına çok yakındır. Yukarıda elde edilmiş olan sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Genel anlamda bu çalışmadaki öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde etik bulduğunu ifade edebiliriz.

Araştırmanın sonucunda, iletişimsel etik ile ilgili en yüksek düzeyde katılımın “etrafındaki insanlara saygı gösterir, öğretmenler arasında arabozucu değildir ve öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz” maddeleri olduğuna ulaşılmıştır. Diğer maddelere oranla ortalaması daha düşük düzeyde algılanan maddeler ise “hatalarını kabul eder, insanlara eşit davranır ve öğretmenlere adaletli davranır” maddeleridir. Ünverdi (2016)’in çalışmasında da “öğretmenler arasında arabozucu değildir ve etrafındaki insanlara saygı gösterir” maddelerine en yüksek katılım sağlanmıştır. Ayrıca bu çalışmadaki en düşük düzeyde algılanan maddeler “hatalarını kabul eder ve insanlara eşit davranır” maddeleridir. Emirbey (2017)’in çalışmasında ise en yüksek düzeyde algılanan madde “etrafındaki insanlara saygı gösterir” maddesidir. Diğer araştırmacıların elde etmiş oldukları sonuçlar bu çalışmayı desteklemektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin “iletişimsel etik” türünde “hatalarını kabul eder, insanlara eşit davranır ve öğretmenlere adaletli davranır” maddelerine diğer maddelere oranla daha az katılım sağlamışlardır. Fakat etik liderlikte adaletli davranmak önemli bir yer tutmaktadır. Everson ve Bussey (2007) etik liderlikte, etik rollere odaklanmanın ve sosyal adaleti sağlamanın önemli olduğunu söylemişlerdir. Okul müdürlerinin etik roller hakkında çok fazla bilinçli olmadıkları için böyle bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir.

İklimsel etik türünde ise en yüksek düzeyde katılım “kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapar, öğretmenleri teşvik eder ve öğrenme konusunda isteklidir” maddelerine olmuştur. Ortalaması diğerlerine göre daha düşük olan maddeler ise “ öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir, tartışmalar için özgür ortamlar yaratır ve öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için uygun ortam hazırlar” maddeleridir. Erdoğan (2018), iklimsel etik boyutunda yüksek düzeyde algılanan maddelerin “kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapar ve öğrenme konusunda isteklidir ” maddeleri olduğunu saptamıştır. Ünverdi (2016)’nin çalışmasında da iklimsel etik türünde bu iki madde en yüksek düzeyde

algılanmıştır. Ayrıca çalışmada diğer maddelere oranla daha düşük katılımın olduğu maddeler “öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir, tartışmalar için özgür ortam yaratır ve öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için uygun ortam hazırlar ” maddeleri olduğunu saptamıştır. Akbaba ve Sarıkaya (2017), adaletli ve dürüst olmanın okul müdürlerinin itibarı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle itibar kaybının yaşanmaması için etik iklimin oluşturulması faydalı olabilir.

Karar vermede etik alt boyutunda ise en yüksek düzeyde algılanan maddeler “politik konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz, çözümler üretmede kararlı ve sistemli yaklaşır ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz” maddeleridir. Diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olan maddeler ise “dini konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz, okulda alınan kararları etkili biçimde uygular ve okulda yapılan işlerde kriter ve standartlar belirler maddeleridir. Ünverdi (2016)’nin çalışmasında karar vermede etik boyutunda en düşük ortalamaya sahip madde “dini konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz” maddesidir. Bu sonuç bu çalışma ile aynı doğrultudadır. Emirbey (2017)’in çalışmasında ise bu çalışmadaki gibi “dini konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz” maddesi karar vermede etik boyutunda diğer maddelere göre daha düşük ortalamaya sahiptir. Fakat “çözümler üretmede kararlı ve sistemli yaklaşır” maddesi en düşük ortalamaya sahiptir. Bu çalışmada ise bu madde daha yüksek algılanmıştır. Bunun altında yatan neden çalışmaların farklı bölgelerde ve farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlere uygulanması olabilir. Demirel (2018), liderin karar alma sürecinde açık kapı bırakmasının faydalı olabileceğini ifade eder. Liderin karar alma sürecine başkalarını da katması olumlu olabilir.

Davranışsal etik türünde ise en yüksek düzeyde algılanan üç madde “içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir, dürüst davranır ve doğru sözlüdür” maddeleridir. Daha az ortalamaya sahip maddeler ise “tüm koşullarda gerçeği söyler, kendi kendini değerlendirir ve olaylar karşısında cesaretli davranır” maddeleridir. Erdoğan (2018)’nin çalışmasında da bu çalışmaya benzer bir şekilde “içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir, dürüst davranır ve doğru sözlüdür” maddelerinin ortalaması yüksek düzeydedir. Ünverdi (2016)’nin çalışmasındaki davranışsal etik boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddeler “kendi kendini değerlendirebilir, tüm koşullarda gerçeği söyler ve olaylar karşısında

cesaretli davranır” maddeleridir. Ortaya çıkan bu sonuçlar bu çalışma ile de aynı doğrultudadır. Sonuç olarak bu çalışmaya katılan öğretmenler davranışsal etik türünde okul müdürleriyle ilgili “tüm koşullarda gerçeği söyler, kendi kendini değerlendirebilir ve olaylar karşısında cesaretli davranır” ifadelerinin bulunduğu maddeleri diğerler maddelere göre daha az tercih ettiklerini söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderlikle ilgili algılarında “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Etik liderliğin toplam ölçek puanına bakıldığında “erkek” öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Sonuç olarak erkek ve kadın öğretmenlerin etik liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çelik (2013)’in çalışmasında da etik liderlik algısına ilişkin puanların erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Yağmur (2013)’un çalışmasında da erkeklerin etik liderlik algıları kadınların etik liderlik algılarından daha yüksek çıkmıştır (0,06). Küçükkaraduman (2006) erkek öğretmenlerin etik liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğunu saptamıştır. Yurdaöz (2018) çalışmasında da erkek ve kadın öğretmenlerin etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ve erkeklerin etik liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Toytok (2014) erkek öğretmenlerin etik liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğunu ve aralarında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu saptamıştır. Elde edilmiş olan bu sonuçlar bu çalışmayı desteklemektedir. Fakat Ünverdi (2016), Erdoğan (2018) ve Güler (2017)’in çalışmalarında etik liderlikle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadınların daha duygusal davranma olasılıklarının bulunması, erkek yöneticilerin fazla oluşu (Toytok, 2014) ve kadınların olayları farklı değerlendirebileceği sebebiyle cinsiyete ilişkin farklılıkların olabileceği ifade edilebilir.

Çalışmaya katılmış olan öğretmenlerin “öğrenim durumu” değişkenine göre okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yoldaş (2018)’in çalışmasında da öğretmenlerin etik liderlik algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Yurdaöz (2018) de öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin etik liderlik algısının farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sağlam (2017) yapmış olduğu çalışmasında okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre bir anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Ayrıca bu çalışmaya paralel olacak bir şekilde lisansüstü mezunu öğretmenlerin etik liderliğin tüm boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek

ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Antalya’da çalışmasını yapmış olan İskele’de (2009) iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarının tümünde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Emirbey (2017)’in çalışmasında da aynı şekilde öğrenim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Karagöz’ün (2008) çalışmasında ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç bu çalışmayla örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “medeni durum” değişkenine göre etik liderlik toplam ölçek puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat “iklimsel etik” alt boyutunda evli olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Güler (2017)’in çalışmasında da medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ünverdi (2016)’nin çalışmasında da medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilmiştir. Çelik (2013) ise düşük düzeyde etik liderlik algısının olduğunu ve medeni durum değişkeninde bir farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir. Yağmur (2013)’un çalışmasında da evlilerin etik liderlik algıları bekârlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (0,25). İskele (2009) yaptığı çalışmasında karar vermede etik, iletişimsel etik ve iklimsel etik boyutlarında etik liderliğin medeni duruma göre algılanmasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ifade etmiştir. Evlilerin etik liderlik ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Evlilerin bekârlara göre daha az beklenti içinde olmaları oluşan farklılıkta etkili olmuş olabilir.

Katılımcıların etik liderliğe ilişkin algıları “yaş” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. “İletişimsel Etik” alt boyutunda 26-30 yaş aralığındakiler ile 36 yaş ve üstü aralığındakiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 36 yaş ve üstü aralığındakilerin ortalamaları daha yüksektir. “İklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik” alt boyutları ve etik liderlik toplam ölçek puanında 26-30 yaş aralığı ve 31-35 yaş aralığı arasında, anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık 31-35 yaş aralığındakilerin lehinedir. Etik liderliğin toplam ölçek puanına bakıldığında da “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık söz konusudur. Uğurlu (2012)’nin çalışmasında da etik liderlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (  $F=3,43$  , $033<0,05$ ). Ayrıca Uğurlu, yaş ilerledikçe etik liderlik algısının yükseldiğini ifade etmektedir. Küçükkaraduman (2006) yapmış olduğu çalışmasında da yaşı ilerlemiş öğretmenlerin yöneticilerin özelliklerini daha “etik “ algıladığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulguları da incelendiğinde benzer

sonuçların bulunduğunu ve paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Haban (2018)'nin çalışmasında da 41 yaş ve üstü öğretmenlerin ortalamaları diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Erdoğan (2018) çalışmasında ortaokulda bulunan yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir. Yoldaş (2018)'in çalışmasında da öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Bu bulgular bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Yaş ilerledikçe insanların beklentilerinin düşmesi ve hayata pozitif bakma ihtimali farklılığın oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderlikle ilgili algılarında “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “İletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik” alt boyutları ve toplam ölçek puanına göre İmam hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalamaları nispeten daha yüksektir. İmam hatip liselerinin dini bir misyonunun da bulunması ve etik değerlerin dinden de faydalanması nedeniyle imam hatip liselerinde etik liderlik ortalaması daha yüksek çıkmış olabilir Turhan (2007)'in yapmış olduğu çalışmasında genel liseler ve mesleki liselerdeki öğretmenlerin etik liderlik algılarını araştırmıştır. Çalışmanın bulgularında genel liselerde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek etik liderlik algısına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda genel liselerdeki yöneticilerin daha fazla etik kurallara uyduğunu ifade etmiştir. Küçüksüleymanoğlu ve Çelik (2014)'in çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak iletişimsel etik boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları genel ve Anadolu liselerindeki öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Çelik (2013)'in çalışmasında da meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin etik liderlik algıları, Anadolu ve genel liselerdeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgular bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “branş” değişkenine göre okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinde farklılık bulunmamaktadır. Erdoğan (2018)'in çalışmasında branş değişkeninde 7 farklı gruba tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve analizin sonucunda branş değişkenine göre öğretmenlerin etik liderlik algılarında istatistiksel olarak bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çınar (2019) da çalışmasında kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin etik liderlik algılarını saptamaya çalışmış, yapılan levne testi

sonucunda branş değişkeni açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguların tümü bu çalışma ile aynı doğrultudadır. Sonuç olarak branş değişkeninin etik liderlik algısı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını ifade edebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okulda çalışma süresi” değişkenine göre etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yoldaş (2018)’in çalışmasında öğretmenlerin etik liderlik algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir (F=2,03, P=0,091). Yabin (2015)’nin çalışmasında da bu çalışmaya benzer bulgular elde edilmiş, etik liderliğin; iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarının tümünde çalışma süresi değişkenine göre, farklılığın bulunmadığı 0,05 anlamlılık düzeyinde ifade edilmiştir (P=0,54>0,05). Yıldız (2016) da mesleki teknik Anadolu liselerinde yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin etik liderlik algılarının “çalışma süresi” değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin etik liderlikle ilgili algılarının düzeyi okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarında kesin bir etkiye yol açmadığını söyleyebiliriz. Erdoğan, Umurkan ve Kuru (2013)’nin çalışmasında ise okul çalışma süresi değişkenine göre 16 yıl ve üstü aralığında etik liderlik ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın 4 yıl ve üstünde okulda çalışmış olanların etik liderliğe ilişkin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların “mesleki kıdem”, değişkenine göre etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yıldız (2016) ve Çınar (2019)’in çalışmalarında da öğretmenlerin etik liderlik algıları “mesleki kıdem” değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yoldaş (2018) da çalışmasında etik liderlik algısının toplam kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için One Way Anova yapmış ve analiz sonucunda farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir (p=,746). Yabin (2015)’nin çalışmasında da mesleki kıdem değişkenine göre iklimsel etik (P= 0,475> 0,05), iletişimsel etik (P= 0,385>0,05), davranışsal etik (P= 0,629>0,05) ve karar vermede etik (P= 0,275>0,05) boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilmiştir. Erdoğan (2018)’nin çalışmasında da dört

farklı bağımsız grubun mesleki kıdem değişkenine göre etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Katılımcıların “okul müdürüyle çalışma süresi” değişkenine göre etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tabancalı ve Çakıroğlu'nun (2017) çalışmasında da bu çalışmaya benzer bir şekilde davranışsal etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve genel etik liderlik özelliği sergileme puanlarının “okul müdürüyle çalışma süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “görev yaptıkları ilçenin statüsü” değişkenine göre etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Etik liderliğin toplam ölçek puanında ve tüm alt boyutlarda merkezi olmayan ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin özerklik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarında ortalaması en yüksek olan boyut “Öğretme Süreci Özerkliği” boyutu iken; ortalaması en düşük boyut ise “Mesleki Gelişim Özerkliği” boyutudur. Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin, öğretmen özerkliği toplam ölçek puanlarına göre özerklik davranışları algıları yüksek düzeydedir. Öğretme süreci özerkliği boyutunun yüksek çıkmasının nedeni, öğretmenlerin istedikleri öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilmeleri ve kendi değerlendirmelerini yapabilmeleri olabilir. Çolak ve Altınkurt (2017)'un çalışmasında da öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde özerk davranışlar gösterdikleri ayrıca mesleki gelişim boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha az algılandığı görülmektedir. Bu çalışmada “öğretme süreci özerkliği”, “öğretim programı özerkliği”, “mesleki iletişim özerkliği” yüksek düzeydedir. Bu sonuç bu çalışmayı da desteklemektedir. Buna göre öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğinde iki çalışmada da yüksek ortalamalar saptanmıştır. Her iki çalışmada da “mesleki gelişim özerkliği” boyutu en az ortalama sahiptir. Yorulmaz ve ark. (2018) çalışmasında da öğretim süreci özerkliği diğer alt boyutlara göre daha yüksek algılanmıştır. Bu sonuç bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak mesleki iletişim özerkliğinin yüksek seviyede çıkması öğretmenlerin iletişim becerilerinin de iyi olduğunun göstergesi olduğunu söylemek mümkündür. Mesleki iletişim özerkliğinin yüksek olması demek öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri anlamına gelebilir. Öğretim sürecinde kendi tercihlerine göre öğretim tekniği seçmeleri ve programa güncel



kazanımlar ekleyebilmeleri bu boyutların yüksek algılanmasında etkili olmuş olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet” değişkenine göre öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yorulmaz ve ark. (2018)’nin çalışmasında da öğretmenlerin öğretmen özerkliği algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuç bu çalışmayı desteklemektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “öğrenim durumu” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Şentürken (2018)’nin çalışmasında bu çalışmada olduğu gibi öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat bu çalışmanın aksine öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında ayrıca genel olarak öğretmen özerkliğinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çolak (2016)’ın çalışmasında da öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel olarak öğretmenlerin özerklik davranışlarının öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ifade etmiştir. Ayrıca lisansüstü öğretmenleri genel olarak özerklikte nispeten daha yüksek ortalamaya sahiptir. Elde edilmiş olan bu sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “medeni durum” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çelik (2016) ortaöğretimdeki öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında da yaş değişkenine göre özerklik davranışları algısının anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır ( $p = 0,482 > 0,05$ ). Bu sonuç bu çalışmayı desteklemektedir. Sonuç olarak yaş değişkeninin öğretmenlerin özerklik davranışları algıları üzerinde çok etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların öğretmen özerkliği davranışlarına ilişkin algılarında “Okul Türü” değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. “Öğretme Süreci Özerkliği” alt boyutunda Fen-Anadolu liseleri ile meslek liselerindeki öğretmenler arasında

anlamli bir fark bulunmaktadir. Fen-Anadolu liselerindeki ortalama daha yuksektir. Ayrıca meslek liseleri ve imam hatip liseleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır. İmam hatip liselerindeki ortalama daha yuksektir. “Öğretim Programı Özerkliği” alt boyutunda Fen-Anadolu ve meslek liselerindeki öğretmenler arasında, meslek liselerindeki öğretmenler ve imam hatip liselerindeki öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadir. “Mesleki Gelişim Özerkliği” alt boyutunda meslek liselerindeki öğretmenler ve imam hatip liselerindeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadir. İmam hatip liselerinde görev yapanların ortalama daha yuksektir. “Mesleki İletişim Özerkliği” alt boyutunda herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen özerkliği toplam ölçek puanında ise Fen-Anadolu liselerindeki öğretmenlerle meslek liselerindeki öğretmenler arasında, meslek liselerindeki öğretmenlerle imam hatip liselerindeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadir. Öğretmen özerkliği toplam ölçek puanında Fen ve Anadolu liseleri ile İmam hatip liselerindeki öğretmenlerin ortalama değerleri aynıdır. Meslek liselerinde ise ortalama biraz daha düşüktür. Şentürken (2018)’in çalışmasında da okul türüne göre öğretmenlerin özerklik algıları farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Çalışmada mesleki iletişim boyutunun okul türüne göre farklılık göstermemesi bu çalışma ile örtüşen bir sonuçtur. Ayrıca mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda meslek liseleri ve imam hatip liseleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Fen-Anadolu liselerindeki öğrencilerin akademik becerilerinin daha yüksek olması ayrıca bazı Fen liselerinin materyal, araç-gereç açısından daha iyi olması öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmelerinde etkili olmuş olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “branş” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Şentürken (2018) ortaöğretim kurumlarında görev yapan meslek dersi ve branş öğretmenlerinin özerklik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmektedir. Ayrıca çalışmasında t testi uygulamış, öğretmenleri bu çalışmadan farklı olarak meslek dersi ve branş öğretmenleri olarak gruplandırmıştır. Çalışmasında branş dersi öğretmenlerinin daha fazla özerklik algısına sahip olduğunu saptamıştır. Şentürken (2018)’in çalışmasının sonucu bu çalışma ile beraber literatüre farklı katkılar sunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “okulda çalışma süresi” değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği alt boyutları ve genel olarak öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğretme süreci özerkliği alt boyutunda 0-1 ve 1-2 yıl aralığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 1-2 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. 0-1 yıl aralığındaki öğretmenler göreve yeni başladıkları için ve tecrübe konusunda yetersiz oldukları için kendilerini daha az özerk hissetmiş olabilirler. Ayrıca okula uyum sürecinin de etkili olabileceği söylenebilir. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda ise 0-1 yıl ve 1-2 yıl grupları arasında ayrıca 1-2 yıl ve 4 yıl ve üstünde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Zamanla okuldaki imkânların tamamının kullanılması ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlamamaları özerkliğin azalmasına neden olmuş olabilir. Çelik (2016) ortaöğretim öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada okulda çalışma süresi değişkenine göre özerklik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu bulmuştur. Aynı zamanda okulda çalışma süresi değişkenine göre Şentürken (2018) ve Çolak (2016)’in çalışmasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “mesleki kıdem” değişkeni için öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yorulmaz ve ark (2018) ve Çelik (2016)’in çalışmalarında da bu çalışmadaki gibi mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. Şentürken (2018)’in çalışmasında ise kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik davranışları algıları daha yüksek algılanmıştır. Bu sonuçlar bu çalışma ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin “Okul Müdürüyle Çalışma Süresi” değişkeninde ise öğretmen özerkliği ölçeğinin toplam puanında ve etik liderliğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında “görev yapılan ilçelerin statüsü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği” alt boyutlarında ve öğretmen özerkliği toplam ölçek puanında merkez ilçede görev yapanlar ile merkez ilçe statüsünde olmayan ilçelerde görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Merkez ilçe statüsünde olmayan

ilçelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Öğrenci ihtiyaçlarına göre programı şekillendirdiği zaman merkeze uzak ilçelerde çalışan öğretmenlerin daha az dış etkenlerden etkileneceğini düşünmesi özerkliği arttırmış olabilir.

Öğretmenlerin, etik liderliğin toplam ölçek puanına ilişkin algıları ve öğretmen özerkliğinin toplam ölçek puanına ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Korelasyon incelendiğinde ( $r^2=0,359$ ;  $p=0,000<0.05$ ) pozitif ve orta seviyede bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ortaöğretimdeki okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin özerklik davranışları da pozitif olarak etkilenecektir. Yazıcı ve Akyol (2017) yaptıkları çalışmalarında genel olarak okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Muğla il merkezi ve ilçelerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin özerklik davranışları arasında pozitif ve negatif ilişkiler saptamışlardır. Bu çalışmada da okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Etik liderlik ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasında pozitif doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bundan hareketle etik liderlikteki artış öğretmenlerin özerklik davranışlarındaki artışın % 12,9'unu açıklayabilmektedir. Sonuç olarak öğretmen özerkliğinin % 12,9'u etik liderlikle açıklanmaktadır.

## Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıda bazı öneriler geliştirilmiştir

### **Uygulayıcılar için öneriler.**

1. Okul müdürlerinin etik liderlik ile ilgili özelliklere sahip olmaları öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini içselleştirebilmeleri için “hizmet içi” eğitimlerle desteklenmesi ve öğretmenlerin özerkliklerini geliştirebilmeleri için onları teşvik etmeleri önerilebilir.

2. Araştırmanın sonunda yüksek düzeyde etik liderlik algılanmıştır. Bu düzeyin devam ettirilmesi için okul yöneticileri gereken hassasiyeti göstermeye ve gerekli sorumlulukları üstlenmeye devam etmelidir.

3. Katılımcıların etik liderlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin etik liderlik algısı kadınlara göre fazladır. Bu bilgi doğrultusunda okul müdürlerinin okulda çalışan tüm öğretmenlere etik liderliğin farkındalığını hissettirmelidir. Özellikle kadın öğretmenlerin olaylara bakış açısı farklı olabilmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin etik liderlik algıları diğer gruplara göre daha düşüktür. Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini her yaş grubuna hissettirmesi önemlidir. Etik liderlik ile ilgili yapılacak çalışmalarda yaş aralığı değişkeninin göz ardı edilmemesi önerilmektedir.

5. Öğretmenlerin etik liderlik algıları okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Özellikle fen liselerinde çalışan öğretmenlerin etik liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Meslek liselerinde ve Anadolu liselerindeki öğretmenlerin etik liderlik algıları diğer okul türlerine göre daha düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum negatif bir algı yaratabilir. Bu liselerde okul yöneticiliği yapan bireylere gerekli hizmet içi eğitimler verilebilir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen özerklik davranışları algılarının yüksek düzeyde olması olumlu bir bulgudur. Öğretmen özerkliğinin

yüksek düzeyde olması eğitim kalitesi üzerinde de olumlu etki yapabilmektedir. Öğretmenler “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutunda “orta düzeyde” bir katılım göstermişlerdir. Mesleki gelişim özerkliğinin artabilmesi için öğretmenlerin katılacakları hizmet içi eğitimlerin gerçekleşeceği zamanı seçebilmeleri, hizmet içi eğitimlerde alınacak konular hakkında seçim haklarının bulunması ve istedikleri bilimsel toplantılara katılmaları büyük öneme sahiptir. Bu konulara daha fazla hassasiyet gösterilmesi mesleki gelişim özerkliğinin artmasını sağlayabilir.

**7.** Okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özellikle meslek liselerindeki öğretmenlerin özerklik algılarının diğer okul türlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olması dezavantaj yaratmaktadır. Meslek liselerindeki öğretmenlerin öğretmen özerkliği konusunda neden daha düşük ortalamaya sahip olduğu araştırılmalı ve bu konuda gerekli adımlar atılmalıdır. Bu konuda üniversitelerle gerekli işbirliği sağlanabilir.

**8.** Öğretmenlerin özerklik davranışları algılarında merkezi ilçede görev yapan öğretmenlerin daha düşük ortalamaya sahip olmasının altında yatan nedenler nelerdir? Sorusuna cevap aranmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmemelerinin eğitimsel anlamda olumsuz etkilerinin oluşması önlenmelidir. Bu konuda öğretmenlere öğretim sürecinde daha rahat karar verebilme ve öğrencilerin hazır bulunuşlukları doğrultusunda özgürce hareket edebilme olanağı sağlanmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretmenlere; meslektaşlar, yöneticiler, öğrenciler ve velilerle daha rahat iletişim kurabilmeleri için kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir iş ortamının sağlanmasına dikkat edilmelidir.

**9.** Etik liderliğin “iklimsel etik” boyutu en düşük ortalamaya sahip boyuttur. Özellikle okul yöneticilerinin etik bir iklim oluşturmaya daha fazla dikkat etmeleri çok önemlidir. Okulda yaratıcılığı teşvik etmesi, başarıları adaletle ödüllendirmesi, kuralları uygun bir şekilde oluşturması, sorumluluk sahibi olması etik bir iklimin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

**10.** Ortaöğretim okullarında yönetici olarak görev yapan müdürlerin, görevlerini çıkar sağlamaksızın, sevgiyi temel alarak ve sorumluluk duygusu içinde yapmaları öğretmenlerde olumlu bir etki bırakacaktır. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olması öğretmenleri olumlu olarak etkileyecektir. Öğretmen özerkliğinin bir boyutu da mesleki iletişim özerkligidir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda iletişimsel olarak etik bir ortamın bulunması onlardaki mesleki

iletişim özerkliğine katkı sağlayabilmektedir. Öğretmen özerkliği konusunda merkez ilçede bulunan öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bürokrasinin etkilerinin en az indirilmesi öğretmenleri olumlu etkileyebilecektir. Öğretmenlerin özerk olarak hissettiği okullarda yaratıcılık, öğrenci ihtiyacına göre hareket edebilme, öğretim sürecinde uygun yöntem ve tekniği kullanabilme artacaktır. Ayrıca özerk öğretmenler ödev konusunda ve güncel konusunda daha rahat hareket edebilmektedir. Öğretmenlerin özerk olması öğrencilerinde öğrenme konusunda özerk davranışlar sergilemelerini ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını teşvik edebilir. Etik bir okul yöneticisinin olduğu okullarda ise adaletli kararlar, sevgi temelli bir yaklaşım, yeni şeyler öğrenme konusunda istekli olma, merhamet, dürüstlük, saygı gibi değerler önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulu yönetirken etik değerleri önemseyerek etik bir iklim oluşturmaları, davranışlarında ve kararlarında adalet, dürüstlük ve minnet gibi duygulara önem vermeleri ayrıca tüm paydaşlarla iletişim kurarken gerekli hassasiyeti göstermeleri daha mutlu ve daha adaletli bir okulun şekillenmesini sağlayacaktır.

#### **Araştırmacılar için öneriler.**

1. Bu araştırma Van ilinin Edremit, Saray ve Özalp ilçeleriyle sınırlıdır. Bu tür bir araştırma daha geniş bir alanda özellikle merkez ve uzak ilçelerin bulunduğu farklı şehirlerde yapılabilir.

2. Bu çalışmada ortaöğretim öğretmenleri katılımcı olarak yer almaktadır. Benzer bir çalışmada diğer okul kademelerinde bulunan öğretmenlerde katılım gösterebilir.

3. Bu çalışmada etik liderliğin öğretmenlerin özerklik davranışları üzerine etkisi araştırılmıştır, benzer bir çalışmada farklı bir liderlik özelliği ele alınabilir.

4. Bu çalışma ortaöğretim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Benzer bir çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımı sağlanabilir.

5. Öğretmen özerkliği farklı başlıkla ilişkilendirilerek ele alınabilir.

## Kaynaklar

- Akatay, A., Yücekaya, P. ve Kısacık, N.Ç. (2016). Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve sinizm üzerine etkileri: Çanakkale il emniyet müdürlüğü'nde bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 483-509.
- Akbaba, A. ve Sarıkaya, A. (2017). Lise yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 285-315.
- Akdeniz, İ. (2016). Kamu görevlileri etik kurulunu yeniden düşünmek. *Sayıştay Dergisi*, 103, 59-83.
- Akdoğan, A. ve Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *AKÜ İİBF Dergisi*, XVI, 107-123.
- Akın, Y. (2017). *Sosyal hizmet alanında etik ve sosyal hizmet öğrencilerinin etik değerlere yatkınlığı ile ilgili bir çalışma*. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akkaya, M.A. ve Yıldırım, Z. (2017). Akademik bilgi üretimi ve etik. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 78-93.
- Akpınar, F. (2016). *Etik liderlik ve etik iklimin mobbing (yıldırma davranışları) üzerindeki etkisi: ampirik bir çalışma*. Bahçeşehir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aktaş, K. (2014). Etik ahlak ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslar arası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Alev, B. ve Genç, F.N. (2015). Türkiye'de üniversite etik kurulları üzerine bir inceleme. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 31, 135-182.
- Alkan, D.P. (2015). Etik liderlik ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38(1), 109-121.
- Alkan, D.P. (2016). *Etik Liderlik*. İstanbul: Der'in Yayınları.



- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E.T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- American Medical Association, (2019). <http://www.ama-assn.org/> , Erişim tarihi 11.05.2019.
- Arı, G.S. ve Bal, E.Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Ateş, H. ve Oral, B. (2003). Kamu yönetiminde etik: Kültürel temeller ve “örgütsel ruhçuluk” kuramı ekseninde bir analiz. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 55-71.
- Ay, T.S. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 367-381.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2016). Etik nedir? *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVIII (34), 171-177.
- Aynal, Ş.Ö., Kumandaş, H. ve Ersanlı, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 429-442.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L.Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarıslan, H. ve Tahirdegi, Y. (2014). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2014. 207-218.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ.F. (2012). Hizmetkar liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 568-602.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(58), 165-190.

- Bass, B.M. ve Steidlmeier, P. (2006). Ethics, character and authentic transformational leadership. *Center For Leadership Studies, School Of Management*, 1-24.
- Bastos, R.M.B. (2017). The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education. *Revista Brasileira de Educaço*, 22(70), 802-825.
- Baykal, E. (2018). Spiritelite (Ruhsallık) ve iş ortamında anlam arayışı. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 11-25.
- Bektaş, Ç. ve Köseoğlu, M.A. (2007). Etik kodların yönetsel karar alma sürecine etkileri ve bir model nerisi. *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(2), 94-115.
- Berkman, . (1988). Yolsuzluğun etkileri ve sonuçları: literatürdeki görüşler ve tartışmalar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59-77.
- Bezirci, M. ve Bayraktar, M.K. (2017). *Etik ilkeler ve etik eğitimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bowen, C., Besette, H. ve Cham, T.C. (2006). Including ethics in the study of educational leadership. *Journal of College and Character*, 7(7), 1-9.
- Brown, M. ve Trevino, L. (2006). Ethical leadership: a review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Budak, Y. ve Demirel, . (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Bülbül, T. (2004). Bilimsel yayınlarda etik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 53-61.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi (17. Baskı).
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E., Akgün, ., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2016). *Uygulamalı Etik*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, G. (2017). Türkiye ile Finlandiya'nın eğitim sistemleri ile ders programlarındaki beden eğitimi dersinin yeri ve nemi. *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-25.

- Ciulla, J. (2003). Ethics and leadership effectiveness. *The State University of New Jersey*, 302-327.
- Ciulla, J. (2005). The state of leadership ethics and the work that lies before us. *Business Ethics: A European Review*, 14(4), 323-335.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cope, B. ve Kalantzis, M. (2016). Big data comes to school: Implications for learning, assessment, and research. *AERA Open*, 2(2), 1-19.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakırel, Y. (2009). *Mesleki etik kapsamında etik ve etik kodların büro çalışanlarının iş doyumuna etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çataloluk, C. ve Bozdoğan, D. (Editörler). (2019). *Sosyal bilimlerde değişim ve gelişim yazıları II*. Ankara: Gece Akademi.
- Çelik, M.A. (2018). *Geleneksel çevre etiği anlayışlarının eleştirisi ve bütüncül bir etik inşası: biyosferik etik*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çelik, N. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik anlayışları ile örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 423-442.

- Çelik, V. (2013). *Etik kültürün yordayıcısı olarak moral kimlik ve etik liderlik üzerine bir araştırma*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildirileri. 73, 142-143. Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. [www.acarindex.com](http://www.acarindex.com) , Erişim tarihi: 04.06.2019.
- Çetin, F., Basım, N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl, 20, 21-38.
- Çetinkaya, A.Ş. ve Tanış, Z.S. (2017). Örgütlerde kayırmacılığın iş yükü algısına etkisi: Konya kamu kurumları araştırması. *UIİİD-IJEAS*, (16. UİK Özel Sayısı), 607-618.
- Çetinkaya, A.Ş. ve Yıldız, E. (2018). Hizmetkâr liderlik algısının personel güçlendirmeye etkisi: perakende sektörü çalışanları araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmaları Dergisi*, 20(35), 1-11.
- Çınar, U. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çıraklı, Ü., Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F. ve Çelik, Y. (2014). Etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet üzerindeki etkisi: hastanede bir uygulama. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(2), 53-69.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). Pisa'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 121-131.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için çok değişkenli spss ve lisrel uygulamaları*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

- Daşçıoğlu, K. (2005). Osmanlı döneminde rüşvet ve sahtekârlık suçları ve bunlara verilen cezalar üzerine bazı belgeler. *Sayıştay Dergisi*, 59, 119-124.
- Demiralp, D. (2008). Sokrates etiği ve sanat. *AÜİFD XLIX*, 2, 237-243.
- Demirel, İ.N. (2018). Eğitim lideri ve toplumsal değişme. *Universal Journal of Theology*, 3(2), 98-108.
- Deniz, S. (2001). Bireyin meslek seğıimini etkileyen kaynaklar: yeni teknolojilerden internet. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 6.
- Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: a review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.
- Direk, H. (2018). *Etik liderlik davranışlarının etik iklim ve örgütsel güvene etkisi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8, 332-348.
- Duyan, E.C. ve Dierendonck, D. (4014). Hizmetkar liderliği anlamak: teoriden ampirik araştırmaya doğru. *Sosyoloji Konferansları*, 49, 1-32.
- Ecmel, Y. (2018). Akademik intihal, nedenleri ve çözüm önerileri. *Uluslar arası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 34-44.
- Efendi, M. (2018). *Yerli turistlerin paket turlarda yapmış oldukları etik dışı davranışların belirlenmesi ve bu davranışlara yönelik etik kodlar*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Emirbey, A.R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Uşak Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erdem, A.R. ve Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.

- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15.
- Erdoğan, Ç. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.
- Erdoğan, H.Ş. (2018). Öğretmenlere göre ortaokul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdoğan, İ. (2006). Medya ve etik: eleştirel bir giriş. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 23, 1-26.
- Erdoğan, M.Y., Umurkan, F. ve Kuru, T. (2013). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Rollerini İle Kurum İmajı Arasındaki İlişkiler. *İstanbul Sebhattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 37-54.
- Eren, F. ve Yalçıntaş, M. (2017). Hizmetkar liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki: bir havayolu şirketi örneği. *UİİİD-IJEAS*, (16. UİK Özel Sayısı), 851-864.
- Ergür, D.O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya-Turkey. 354-359.
- Erim, G. (2018). Kamu yönetiminde etik anlayışı: Türk kamu yönetimi ve İngiliz kamu yönetiminde etik uygulamaların karşılaştırılması analizi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eroğlu, E. (2002). Örgütsel iletişim kalitesi için toplam motivasyon yönetimi. *Kurgu Dergisi*, 19, 163-168.
- Eroğluer, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: iş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *Journal of Business Research Turk*, 7(1), 280-308.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik kültürü geliştirmek. *Türk İdare Dergisi*, 1-12.
- Esenlik, E. ve Bolat, E. (2010). Klinik ve bilimsel araştırmalarda etik kurallar. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 125-133.
- Eurydice. (2007). School autonomy in Europe policies and measures. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/09](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/09) 0
- EN. pdf, Erişim tarihi: 27.05.2019.

- Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf), Erişim tarihi: 27.05.2019.
- Everson, S. ve Bussey, L. (2007). Educational leadership for social justice: enhancing the ethical dimension of educational leadership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry And Praticce*, 11(2), 176-187.
- Forster, G. ve D'Andrea, C. (2009). Free to teach: what America's teachers say about teaching in public and private schools. *The Friedman Foundation for Educational Choice*.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Fry, L.W. ve Egel, E. (2017). Spiritual Leadership. *Graziadio Business Review*, 20(3), 1-19.
- Garvin, N.M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Presented to the Faculties of the University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.
- Gerçek, H. , Güven, M.H. , Özdamar, Ş.O. , Yelken, T.Y. , Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80-88.
- Göksel, A. (1994). Etik'ten deontolojiye. *T Klin Tıbbi Etik*, 2.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik dışı davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Guay, F., Boggiano, A. ve Vallerand, R.J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empiricallLinkages. *Personality and social psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü.H. ( 2008) "*Felsefe sözlüğü*", Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları: 501.

- Gül, F.Ö. (2015) *Öğretimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ünstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gül, H. (2006). Etik dışı davranışlar ve ussallaştırılması: devlet hastanelerinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(9), 65-79.
- Gül, N. (2016). Kayırmacılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: lise öğretmenleri üzerine bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal*, 2(2), 22-31.
- Gülbahar, B. ve Sıvacı, S.Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2018; 15(1): 268-301, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Gülcan, M.G., Kılınc, A.Ç. & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 123-142.
- Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Günay, D.(2016). Öğrenen özerkliği, İngilizce öğretimine yansımaları ve hayef örneğinde öğretmen adaylarının değişen öğretmen rolleri algısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 26, 17-30.
- Güngör, Ö. ve Sarıkaya, M.E. (2017). Sosyoloji ve ilahiyatçı açısından anlamı. *Journal Of Analytic Divinity*, 1(1), 1-21.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.



- Haban, M.M. (2018). Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin öğretmen algıları bağlamında incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 434-451.
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö.Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Hautamaki, J. ve Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland theory and policy, research and practice. <https://www.researchgate.net/publication/295391200> , Erişim tarihi: 03.10.2019.
- Hegarty, N. ve Moccia, S. (2018). Components of ethical leadership and their importance in sustaining organizations over the long term. *The Journal of Values –Based Leadership*, 11(7), 1-10.
- Heimsoeth, H. (2007). *Kant'ın felsefesi*.(Çev. Mengüşoğlu, T.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Helvacı, M.A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi* (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- <https://filozofunyolu.com>, Erişim tarihi: 11.05.2019.
- <https://youreades.net>, Erişim tarihi 05.05.2019.
- Improving School Leadership, Finland (2007)..<https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf>, Erişim tarihi: 12.06.2019.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership- Association for Supervision and Curriculum*, 65(1).
- Işık, E.A. (2008). *Ölüme karşı tutum ölçeğinin Türk toplumu için geçerlik ve güvenilirliği*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- İkiz, F.E. (2017). *Meslek etiği ve yasal konular* (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E.E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İnayet, A. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*. Akdeniz Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- İş, E. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70.
- İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- İyi, S. ve Tepe, H. (2011). *Etik* (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Kalaycı, Şeref (2017). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. *See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/242259693>*, Erişim tarihi: 04.07.2019.
- Karagöz, A. (2008). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Yeditepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karagöz, A. (2018). *Örgüt yanlısı etik olmayan davranışlar ile bağlamsal performans arasındaki ilişkide liderin algılanan etik inancının moderatör rolü*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-318.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1,2), 265-283.
- Kesgin, A. (2009). Etik üstüne. *Dini Araştırmalar*, 12(35), 143-160.
- Kesimli, İ. (2013). Liderlik davranış türleri. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kirel, Ç. (2000). Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: karizmatik liderlikten dönüşümsel liderliğe. *Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1-2), 43- 59.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: No: 1211, İ.İ.B.F.
- Klerk, E.D. (2014). *Teacher autonomy and professionalism: a policy archaeology perspective*. Dissertation Presented For The Degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Education at Stellenbosch University.
- Koçyiğit, M. (2017). *Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar*. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Konak, M. ve Erdem, E. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 69-91.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *International Journal of Social Science*, 58, 437-454.
- Koroğlu, C.Z. ve Koroğlu, M.A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 1-15.

- Köse, S. , Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 219-242.
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9.
- Küçük, K. ve Yavuz, E. (2018). Hizmetkar liderlik: Gandhi örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 81-93.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi (Ankara İli, Mamak İlçesi Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Çelik, N. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 19-43.
- Lashway, L. (1996). "Ethical leadership". *Eric development team* <https://files.eric.ed.gov> , Erişim tarihi: 19.07.2019.
- Levent, A.F. (2019). *Eğitimde ahlak ve etik* (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Maç, S.D. ve Çalış, Ş. (2012). Etik ve insan kaynakları yönetimi tartışmalarında sosyal sorumluluğun yeri: küresel ilkeler sözleşmesi ve SA8000 sosyal sorumluluk standardı üzerine bir değerlendirme. *İş Ahlakı Dergisi*, 5(10), 21-53.
- Madenöğlü, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Mahmutoğlu, A. (2011). Türkiye’de merkezi yönetim –yerel yönetimler-mülki idare ilişkisinin geleceği. *Türk İdare Dergisi*, 741-472.
- Malaty, G. (2006). PISA results and school mathematics in Finland: strengths, weaknesses and future. <https://www.researchgate.net/publication/228490026> Erişim tarihi: 10.07.2019.
- Mammadova, C. (2015). *Çalışanların etik dışı davranışlarını azaltmada etik liderliğin rolü: ampirik bir çalışma*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Meagher, T. (2011). *An investigation of the relationships of teacher professional development, teacher job satisfaction, and teacher working conditions*. Loyola University Chicago: A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School Of Education In Candidacy For The Degree Of Doctor Of Education.
- MEB (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie\\_degerlendirme.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf) , Erişim tarihi: 12.06.2019.
- MEB, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf) , Erişim tarihi: 06.06.2019.
- MEB, (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim etkili iletişim*. [www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Etkili%20iletisim.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20iletisim.pdf) Erişim tarihi: 06.05.2019.
- MEB, *Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı personeline yönelik etik eğitim programı*. [etik.meb.gov.tr/Etik\\_programi.pdf](http://etik.meb.gov.tr/Etik_programi.pdf), Erişim tarihi: 13.06.2019.
- Metsanpera, T. (2007). Improving School Leadership, Finland. *Publications of the Ministry of Education*, 14.
- Mickel, N.M. (2015). *Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of child left behind*. A Dissertation Approved For The Department Of Educational Psychology.
- Minaz, M.B. (2018). Okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 767-785.
- Moomaw, W.E. (2005). *Teacher perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. A dissertation submitted to the Division of Graduate Studies College of Professional Studies The University of West Florida.
- Neupane, M. (2010). Learner autonomy: concept and considerations. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 114-120.
- Niederhauser, D. ve Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17, 15-31.

- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380- 1389.
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance?. *PISA in Focus*, 9, 1-4.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Orhan, F. (2007). *Sağlık hizmetlerinde etik boyut: hastanelerde çalışan personelin etiksel sorunlara yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ouma, C. (2017). Ethical leadership and organizational culture: literature perspective. *International Journal of Innovative Research & Development*, 6(8), 230-241.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 2(1), 59-91.
- Özdemir, L. ve Uğur, S.S. (2013). Çalışanların “örgütsel ses ve sessizlik” algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27 (1), 257-281.
- Özdere, M. (2015). Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD/JOKKEF*, 15, 394-422.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.

- Özkan, H. ve Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik mesleği eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Turkish Journal Of Edicational Studies*, 5(2), 76-84.
- Özlem, D. (2019). *Etik, ahlak felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Özlem, M. (2016). *Etik eğitim programının hemşirelerin etik karar verebilme düzeyine etkisi*. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Özturan, H. (2011). Etik ile ahlak arasında: Türkçe ahlak felsefesi literatürüne dair etik kavramı kullanımı üzerinden bir değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9(17), 169-201.
- Öztürk, İ.H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. [www.eab.org.tr](http://www.eab.org.tr) , Erişim tarihi:19.07.2019.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pearson, L.C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş*. (Çev. Atayman, V.ve Sezer, G.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: a study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. Presented to the Faculties of the University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Sahlberg, P. (2018). *FinnishED leadership: four big, inexpensive ideas to transform education*. (Çev. Mavituna, C.) İstanbul: Corwin Press, Metropolis Yayıncılık.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L.(2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2015). Yönetmelik etik ve yönetmelik etiğın oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 232-251.
- Saylı, H. ve Uğurlu, Ö.Y. (2007). Kurumsal itibar ve yönetmelik etik ilişkisinin analizine yönelik bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-96.
- Sergiovanni, T.J. (2015). *Ahlaki liderlik*. (Çev. Güngör, S.K.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *Elementary Education Online*, 6(1), 180-196.
- Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smith, R.C. (2001). Teacher education for teacher-learner autonomy. [Homepages.warwick.ac.uk/.../Teacher-autonomy](http://Homepages.warwick.ac.uk/.../Teacher-autonomy), Erişim tarihi: 07.07.2019.



- Smith, Richard ve Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Response*, 83-103.
- Soby, M. (2015). Finnish education system. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: bir meta analiz çalışması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sparks, B.D. ve Horsley, S.L. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4). 1-28.
- Sparks, D. ve Malkus, N. (2015). Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003–04, 2007–08, and 2011–12. *Stat In Brief U.S. Department Of Education*, 2-23.
- Stroll, A.A., Long, A.A., Bourke, V.J. ve Campbell, R. (2017). *Etik kuramları*. (Çev. Türkeri, M.). İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Strong, L.E.G. (2011). *A Psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers*. A Dissertation Presented To The Graduate And Research Committee Of Lehigh University In Candidacy For The Degree Of Doctor Of Education In Educational Leadership.
- Sünbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4).
- Şahin, K. (2011). Kültürel yozlaşmaya neden olan bir unsur olarak televizyon. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 243-277.
- Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 582-605.
- Şentürk, R. (2017). *Bilim nedir?* Openaccess.ihu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12154/215?show=full , Erişim tarihi: 05.15.2019.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Tabancalı, E. ve Çakıroğlu, Z.K. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 392-417.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tarhan, B. , Gençkaya, Ö.F. , Ergül, E. , Özsemerci, K. ve Özbaran, H. (2006). *Bir olgu olarak yolsuzluk: Nedenler, etkiler ve çözüm önerileri*: Ankara: Matsa Basımevi.
- Taşar, M.O. ve Çevik, S. (2017). Yolsuzluk ve rüşvetin kültürel belirleyicileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 140-153.
- Teyfur, M., Beytekin, O.F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası, (2006). *Küreselleşme etik kodlar ve örgütler*. Ankara: Şafak Organizasyon Matbaacılık. EMO Yayın No: BT/2006/3.
- Tokgöz, E. ve Seymen, O. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Tokhay, E. (2016). *Etik iklim ile etik liderlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tonus, H.Z. ve Oruç, İ. (2012). İnsan kaynakları yönetiminde etik dışı davranışlar ve yönetimi: bir işletmenin personel yönetmeliği içerik analizi. *İş Ahlakı Dergisi*, 5(10), 149-181.
- Toytok, E.H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi (Düzce ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Treviño, L. K., Brown, M. E., ve Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 55, 5–37.

- Trevino, L.K., Hartman, L.P. ve Brown, M.E. (2000). Moral person and moral manager: how executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, V.XXXII, No.4, 131.
- Tuna, M. ve Yeşiltaş, M. (2013). Liderliğin etik boyutu: etik liderliğin otel işletmelerindeki işgörenler tarafından algılanması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 184-209.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- TÜBİTAK, (2006). *Bilimsel dergilere gönderilen makalelerde dikkat edilmesi gereken noktalar*. Journals.tubitak.gov.tr/genel/brosur.pdf, Erişim tarihi: 05.14.2019.
- Tümer, G. Çeşitli yönleriyle din. *dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/773/9864.pdf*, Erişim tarihi: 04.05.2019.
- Türkeri, M. (2009). Din felsefesi tarihinde etik sorunu. *DEÜİFD*, XXX, 35-52.
- TÜSİAD, (2005). *Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik*. İstanbul: TÜSİAD, 11/412.
- Tütüncü, Ö. ve Akgündüz, Y. (2014). Seyahat acentelerinde otantik liderliğin çalışanların yalakalık eğilimlerine etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25 (2), 167-175.
- Uçak, N.Ö. ve Birinci, H.G. (2008). Bilisel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)*. Yüzüncü yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 82-96.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Dicle Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Uçar, R. ve Uçar, H.İ. (2014). Müfettişlerin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-16.

- Uğur, H. (2012). Türkiye'nin yolsuzlukla mücadele enstrümanları. *TBB Dergisi*, 301-344.
- Uğurlu, C.T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2). 203-213.
- Uğurlu, Z. ve Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in azerbaijan and turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Usaid Anticorruption Strategy, (2005).  
<https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1868/200mbo.pdf> Erişim tarihi: 17.06.2019
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 39-50.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi, insani erdemler, İslami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 12(1), 51-69.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Ünverdi, D. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi.
- Üzüm, P. ve Karslı, M.D. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy (An Example of the Province of Izmir). *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 14(3), 79-94.
- Walumbwa, F., Mayer, D., Wang, P., Wang, H. ve Workman, K. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: the roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Cornell University School of Hotel Administration The Scholarly Commons*, 7, 1-32.
- Walumbwa, F.O., Mayer, D.M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., ve Christensen, A.L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: the roles of leader member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204-213.

- Weeb, P.T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-61.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. *Handbook of Research on Teacher Education*, 41, 756-783.
- Wilches, Mg. J. U. (2007). Teacher autonomy: a critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, Sevista de Lenguage Eultusa*, 12(18), 245-275.
- [www.felsefe.gen.tr](http://www.felsefe.gen.tr) Erişim tarihi: 04.06.2019.
- [www.filozof.net](http://www.filozof.net) <http://www.filozof.net/Turkce/> Erişim tarihi 05.10.2019.
- [www.yenifelsefe.com](http://www.yenifelsefe.com) <http://www.yenifelsefe.com/> Erişim tarihi 10.05.2019.
- Yabin, Ö. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yağmur, A. (2013). *Etik liderliğin ve etik iklimin etik dışı davranışlara etkisi: ampirik bir çalışma*. Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yargıtay, (2019). Yargıtay personeli için etik davranış ilkeleri. <https://www.yargitay.gov.tr/icerik/56> Erişim tarihi: 08.05.2019.
- Yatkın, A. (2015). *Kamuda etik yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yaylacı, A.F. ve Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Yazıcı, A.Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.

- Yetgin, M.A. (2016). Örgütsel psikolojik sermaye ve destekleyici örgüt kültürünün otantik liderlikte rolü: görgül bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 51(2), 128-156.
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Education Journal*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, G. ve Kadioğlu, S. (2007). Etik ve tıp etiği kavramları. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 7-12.
- Yıldız, B. (2016). *Mesleki ve teknik Anadolu liseleri okul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (28), 105-128.
- Yoldaş, A. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkilerinin incelenmesi*. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yorulmaz, Y.İ., Çolak, İ. ve Sağlam, A.Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 125-139.
- Yurdaöz, A.B. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Yüksel, C. (2006). Kamu yönetiminde etik ve Türk kamu yönetiminde etik hakkında yeni yasal düzenlemeler. *İÜHFM C. LXIV, 2*, 167-212.
- Yüksel, M. (2002). Modernleşme bağlamında hukuk ve etik ilişkisine sosyolojik bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 57(1)*, 177-195.
- Yüksel, M. (2015). Etik kodlar, ahlak ve hukuk. *Hacettepe HFD, 5(1)*, 9-26.
- Zincir, O. ve Tunç, A.Ö. (2018). Yöneticim etik bir lider midir ? Beyaz Yaka çalışanların algısı üzerine bir çalışma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1)*, 23-47.



## EK-A

### Form, Ölçekler, Veri Toplama Onayı

Değerli Meslektaşlarım,

Eğitim Kurumlarında okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir tez çalışması yürütülmektedir. Bu amaçla üç bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde etik liderlik ölçeği, üçüncü bölümünde öğretmen özerkliği ölçeği yer almaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçla ve toplu biçimde kullanılacaktır. Bu nedenle **adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir.**

Halen görev yaptığınız okulu dikkate alarak, hiçbir maddeyi boş bırakmadan tüm maddeleri işaretlemenizi rica ediyorum. Zaman ayırdığınız için teşekkürler. Saygılarımla.

Emre BAYAT

Van Yüzüncü Yıl Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

#### EK.1. Kişisel bilgi formu

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER	
<b>Açıklama:</b>	
Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorulara yer verilmiştir. Lütfen hiç bir soruyu cevapsız bırakmayınız.	
1) Cinsiyetiniz:	( ) Kadın ( ) Erkek
2) Öğrenim Durumunuz:	( ) Lisans ( ) Lisansüstü
3) Medeni Durumunuz:	( ) Evli ( ) Bekar
5) Yaşınız:	..... ...
4) Görev yaptığınız okul türü:	( ) Fen Lis. ( ) Anadolu lis. ( ) Meslek Lisesi ( ) Diğer



6) Branşınız (Lütfen yazınız): .....	Öğretmeni
7) Bu okuldaki toplam çalışma süreniz (Lütfen yazınız): .....	Yıl
8) Toplam mesleki kıdeminiz (Lütfen yazınız): .....	Yıl
9)Okul Müdürünüz İle Çalışma Süreniz (Lütfen yazınız): .....	Yıl
10.Görev yaptığınız ilçe .....	

## EK.2. Etik liderlik ölçeği

2. BÖLÜM		Kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	Fikrim yok	katılıyorum	Tamamen katılıyorum
YÖNETİCİ ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ						
Okul yöneticimiz						
1) hatalarını kabul eder.						
2) bencil davranışlar sergilemez						
3)öğretmenlere adaletli davranır.						
4)tartışmalara anlayışlı ve yapıcı katılır.						
5) sabırlıdır.						
6) Alçak gönüllüdür.						
7)insanlara eşit davranır.						
8) tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.						
9) öğretmenlere şefkatle yaklaşır.						
10) etrafındaki insanlara saygı gösterir.						
11) öğretmenler arasında arabozucu değildir.						
12) merhametlidir.						
13) öğretmenlere içten davranır.						
14) öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz						
15) hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.						
16) öğretmenleri teşvik eder.						

17) düşüncelerini sevgiyi temel alarak yaymaya çalışır.					
18) geleceğe dönük somut hedefler koyar.					
19) kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapar.					
20) öğretmenlerin yaratıcılığının çıkması için uygun ortam hazırlar.					
21) öğrenme konusunda isteklidir.					
22) öğretmenlerin farklı düşünebildiğini kabul eder.					
23) Öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir.					
24) okulun kurallarını doğru şekilde oluşturur.					
25) tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.					
26) mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içindedir					
27) çözümler üretmede kararlı ve sistemli yaklaşır.					
28) politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz					
29) dini konular üzerinden fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz					
30) ekonomik olarak kişisel kazanç sağlayan faaliyetlerde bulunmaz					
31) mesleki sorumluluklarını dürüstçe yapar.					
32) Alınan ortak kararları etkili biçimde uygular.					
33) okulun işlerinde kriter ve standartlar belirler.					
34)kötü sayılabilecek alışkanlıkları yoktur.					
35) davranışlarının sınırlarını bilir.					
36) kendi kendini değerlendirir.					
37) doğru sözlüdür.					
38) dürüst davranır.					
39) olaylara karşı cesaretli davranır.					
40) tüm koşullarda gerçeği söyler.					
41) bireysel hakları korur.					
42) toplumun değerlerine saygı gösterir.					
43) ifadeleri gerçeği yansıtır					
44)Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.					

### EK.3. Öğretmen özerkliği ölçeği

3.BÖLÜM ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	Ortaderecede	katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Çalıştığım okulda						
1) Derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim						
2) Öğretim programını (konu, içerik, kazanım, vb.)öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.						
3)Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.						
4)Derslerde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm						
5) Dersi planlarken öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.						
6) Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim						
7)Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim						
8) Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim						
9) Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim						
10) Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim						
11) Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim						
12) Katılacağım hizmetiçi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim						
13) Katılacağım hizmetiçi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim						
14) Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim						
15)Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.						
16) Meslektaşlarımla olan iletişimime okul yönetimi karışmaz						
17) Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.						

Boyutlar: Öğretme Süreci Özerkliği: 1,3,4,9,10,11 Öğretim Programı Özerkliği: 2,5,6,7,8 Mesleki Gelişim Özerkliği: 12,13,14 Mesleki İletişim Özerkliği: 15,16,17

## EK.4. Veri toplama onayı



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

05/02/2019

Sayı : 77157353-821.99-E.2506148  
Konu : Veri Toplama Talebi

### İL MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Emre BAYAT'ın "Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans çalışması kapsamında ilimiz Özalp, Saray ve Edremit ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki tüm ortaöğretimlerde görev yapmakta olan öğretmenlere anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışması Müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket uygulama ve Araştırma İzin Talepleri Komisyonu" tarafından incelenmiş olup 04/02/2019 tarih ve 56 nolu karar ile belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması; Ayrıca denetimleri ilgili okul ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adem ÇİFTÇİ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
05/02/2019

Sinan ASLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı duracı 65040 VAN  
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>  
e-posta: [ahperiaras@hotmail.com](mailto:ahperiaras@hotmail.com)

Bilgi için: P.ARAS  
Tel: 0 (432) 222 41 62  
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ef9-97d5-3b04-be42-5c18 kodu ile teyit edilebilir.

## EK.4. Veri toplama onayı



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.2622970  
Konu : Veri Toplama Talebi

06.02.2019

.....KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Emre BAYAT'ın anket çalışmasına ait Müdürlüğümüzün 05/02/2019 tarih ve 2506148 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekte gönderilen yazının ilçeniz okullarına duyurulması hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :  
1- Onay yazısı  
2- Komisyon Kararı

DAĞITIM  
Edremit, Özalp ve Saray İlçe Kaymakamlıklarına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Adres: Abdurrahman Gazi Mah. İskele cad. Çalı duracı 65040 VAN  
Elektronik Ağı: <http://van.meb.gov.tr>  
e-posta: [ahperiaras@hotmail.com](mailto:ahperiaras@hotmail.com)

Bilgi için: P.ARAS  
Tel: 0 (432) 222 41 62  
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5e71-6e60-3711-b8d6-bfd5 kodu ile teyit edilebilir.

## **EK-B: Etik Beyanı**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/12/2019

Emre BAYAT



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLIK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

12.12.2019

Tez Başlığı / Konusu

Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin  
özellik davranışları arasındaki ilişki

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 155... sayfalık kısmına ilişkin, 12.12.2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Tercihli.....intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8..... (sekiz.....) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

12.12.2019

Emre BAYAT  
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Emre BAYAT  
Öğrenci No : 16940001168  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Programı : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Statüsü : Y. Lisans  Doktora

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ahmet AKBAŞA  
12.12.2019

ENSTİTÜ ONAYI  
UYGUNDUR

