

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GENEL VE MESLEKİ LİSE YÖNETİCİLERİNİN ETİK
LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULLARDAKİ SOSYAL
ADALET ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof.Dr. Vehbi ÇELİK

HAZIRLAYAN
Muhammed TURHAN

ELAZIĞ – 2007

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GENEL VE MESLEKİ LİSE YÖNETİCİLERİNİN ETİK
LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULLARDAKİ SOSYAL
ADALET ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Bu tez/...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman	Üye	Üye
Prof.Dr. Vehbi ÇELİK	Doç.Dr. Fatih TÖREMEN	Doç.Dr. Ömer AYTAÇ
Üye	Üye	
Doç.Dr. Emin KARİP	Yrd.Doç.Dr. İbrahim KOCABAŞ	

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

ÖZET**Doktora Tezi****Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının
Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi****Muhammed TURHAN****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****2007; Sayfa : XIX + 238**

Bu araştırmanın genel amacı, genel ve mesleki lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisini belirlemektir. Bu amaçla 84 maddeden (etik liderlik için 46 madde, sosyal adalet için 36 madde) oluşan bir anket formu geliştirildi. Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Iğdır, Kahramanmaraş, Malatya ve Tunceli illerindeki genel ve mesleki liselerde görev yapan 82 okul yöneticisi ve 1195 öğretmenden anket yoluyla veri toplandı. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA ve kanonik korelasyon analizi teknikleri kullanılarak analiz edildi.

Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticileri etik liderlik rollerini başarı ile gerçekleştirdiklerini düşünürken, öğretmenler etik liderliğin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme ve güvene dayalı liderlik boyutlarında okul yöneticilerini tam olarak yeterli bulmamaktadır. Ayrıca, Okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda sosyal adaletin sağlandığına, öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Yapılan Kanonik Korelasyon analizlerinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında çok yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre, okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne kadar yüksek düzeyde gösterirlerse, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyinin o kadar arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Etik Liderlik, Sosyal Adalet.

SUMMARY**PhD Thesis****The Effect of Ethical Leadership Behaviors of High School and Vocational High School Principals on Social Justice in Schools****Muhammed TURHAN****Fırat University****The Institute of Social Sciences****The Main Branch of Educational Sciences****2007; Page : XIX + 238**

The main aim of the study is to determine effects of ethical leadership behaviors of high schools and vocational high schools principals on perception of social justice. The survey has been carried out among teachers and principals who work there. Thus, a questionnaire form, which includes 84 questions (46 items for ethical leadership, 38 items for social justice), was developed. Data were collected from 82 principals and 1195 teachers working in high school and vocational high schools located in Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Iğdır, Kahramanmaraş, Malatya and Tunceli cities. Collected data were analyzed using Percent, Frequency, Mean, t-Test, ANOVA and Canonical Correlation Analysis.

Results of the study indicate that the principals find themselves as successful in the roles of ethical leadership while teachers do not find them entirely successful in solving the ethical dilemmas and deciding ethically and in the trust based leadership. In addition, principals much more strongly believe than teachers do that social justice in schools is maintained. According to the Canonic Correlation Analysis, a very high correlation was found between ethical leadership behaviors of school principals and perception of social justice in schools. Consequently, it can be said that ethical leadership behaviors of principals are positively related to perception of social justice in schools.

Keywords: ethics, ethical leadership, social justice.

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	I
ONAY.....	II
ÖZET	III
SUMMARY	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVIII
ÖNSÖZ	XIX
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	5
3. Araştırmanın Önemi.....	5
4. Sayıtlar.....	7
5. Sınırlılıklar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1. ETİK LİDERLİK.....	8
1.1. Etiğin ve Etik Liderliğin Tanımı	8
1.1.1. Etik Kavramı	8
1.1.2. Etik Liderlik	10
1.1.3. Etik Liderlik ve Karar Verme	18
1.1.4. Etik Liderlik ve Sosyal Sorumluluk	23
1.1.5. Etik Liderlik ve Sosyal Sermaye	25
1.1.6. Etik Liderlik ve Örgüt Kültürü	27
1.1.7. Etik Liderlik ve Sosyal Adalet.....	29
1.2. Etik Liderliğin Türleri	31
1.2.1. Hizmete Yönelik Liderlik.....	31
1.2.2. Otantik Liderlik.....	36
1.2.3. İlke Merkezli Liderlik	38
1.2.4. Üç Liderlik Biçiminin Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi	39
1.3. Etik Liderler Olarak Okul Yöneticileri.....	41
1.3.1. Okul Yönetiminde Etik Liderliğe Olan Gereksinim	41
1.3.2. Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Sorumluluğu.....	45
1.3.3. Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Sorumluluğu.....	51
1.3.4. Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma Sorumluluğu	52
1.3.5. Okul Yöneticilerinin Etik Liderler Olarak Toplumsal Sorumlulukları	54
2. SOSYAL ADALET	56

2.1. Sosyal Adaletin Tanımı	56
2.2. Eğitimde Sosyal Adalet	61
2.3. Demokrasi ve Sosyal Adalet.....	68
2.4. Yasal Metinlerde Sosyal Adalet	69
2.4.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi	70
2.4.2. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi.....	72
2.4.3. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	74
2.4.4. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	76
2.5. Sosyal Adalet İçin Eğitimsel Liderlik.....	80
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	83
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	83
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	85
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	87
YÖNTEM	
1. Araştırmanın Modeli	88
2. Evren.....	88
3. Örneklem.....	88
4. Verilerin Toplanması.....	90
4.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	90
4.1. Verilerin Toplanması.....	91
5. Verilerin Çözümlemesi	92
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	95
BULGULAR VE YORUMLAR	
1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	95
1.1. Cinsiyete göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dağılımı	95
1.2. Branşa Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	96
1.3. Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı	97
1.4. Görev Yaptıkları İllere Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	98
1.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dağılımı	98
2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
2.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
2.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	100
2.1.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyuma Durumuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar	101
2.1.1.2. Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	102

2.1.1.3. Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Düzeyine Durumuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar ..	103
2.1.1.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	105
2.1.1.5. Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar .	106
2.1.1.6. Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar .	107
2.1.1.7. Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar .	108
2.1.1.8. Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar	109
2.1.2. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
2.1.2.1. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyuma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	110
2.1.2.2. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	113
2.1.2.3. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
2.1.2.4. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	116
2.1.2.5. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
2.1.2.6. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	119
2.1.2.7. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
2.1.2.8. Görev Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121
2.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
2.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyuma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125

2.1.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	127
2.1.3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	128
2.1.3.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	130
2.1.3.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
2.1.3.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	134
2.1.3.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	136
2.1.3.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139
2.1.4. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143
2.1.4.1. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143
2.1.4.2. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	145
2.1.4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	147
2.1.4.4. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	149
2.1.4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	151
2.1.4.6. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	152
2.1.4.7. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	153

2.1.4.8. Okul Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	156
2.1.5. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	158
2.1.5.1. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyuma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	158
2.1.5.2. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	160
2.1.5.3. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	162
2.1.5.4. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	163
2.1.5.5. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	165
2.1.5.6. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	165
2.1.5.7. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	167
2.1.5.8. Branş Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	169
2.1.6. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	170
2.1.6.1. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyuma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	170
2.1.6.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	172
2.1.6.3. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	174
2.1.6.4. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	175
2.1.6.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	176

2.1.6.6. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	176
2.1.6.7. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	177
2.1.6.8. Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	178
2.2. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	179
2.2.1. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	179
2.2.2. Görev Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	182
2.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	186
2.2.4. Okul Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	190
2.2.5. Branş Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	193
2.2.6. Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	198
2.3. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	200
BEŞİNCİ BÖLÜM	204
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
1. SONUÇLAR.....	204
1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	204
1.1.1. Etik Liderliğin Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	204
1.1.2. Etik Liderliğin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	206
1.1.3. Etik Liderliğin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	207
1.1.4. Etik Liderliğin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuçlar	208
1.1.5. Etik Liderliğin Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar	209
1.1.6. Etik Liderliğin Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar	210
1.1.7. Etik Liderliğin İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar	210
1.2. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar	211

1.3. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar	215
2. ÖNERİLER.....	216
3. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER	221
KAYNAKLAR.....	222
EKLER.....	230

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Etik Sistemler	19
Tablo 2. Dünyayı Yorumlama Biçimlerine Göre Liderlik Türleri.....	33
Tablo 3. Sosyal Adaletin Anlamına Yönelik Baskın ve Marjinal Dil.....	63
Tablo 4. Sosyal Adalet Hakkındaki Görüşler	66
Tablo 5. Araştırma Kapsamına Alınan İller ve Okul Sayılar	89
Tablo 6. Türlerine Göre Okul Sayıları.....	89
Tablo 7. Gönderilen ve Dönen Anketlerin İllere Göre Dağılımı.....	91
Tablo 8. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları	94
Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	96
Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	96
Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	97
Tablo 12. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı.....	98
Tablo 13. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları	99
Tablo 14 Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyuma Boyutuna İlişkin Genel Bulgular	101
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Genel Bulgular.....	103
Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Genel Bulgular	104
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Genel Bulgular	105
Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Genel Bulgular	106
Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Genel Bulgular	107
Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Genel Bulgular	108
Tablo 21. Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Genel Bulgular	109
Tablo 22. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları	111
Tablo 23. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 24. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	115

Tablo 25. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 26. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	118
Tablo 27. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	119
Tablo 28. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 29. Görev Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 30. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	125
Tablo 31. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkillemeleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	127
Tablo 32. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 33. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	131
Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	133
Tablo 35. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	135
Tablo 36. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	137
Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	139
Tablo 38. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	144

Tablo 39. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	146
Tablo 40. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	148
Tablo 41. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	150
Tablo 42. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	151
Tablo 43. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	153
Tablo 44. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	154
Tablo 45. Okul Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	156
Tablo 46. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyuma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 47. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyuma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	159
Tablo 48. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 49. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	161
Tablo 50. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	162
Tablo 51. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	163
Tablo 52. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	164

Tablo 53. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	164
Tablo 54. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 55. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 56. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	166
Tablo 57. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezlik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	167
Tablo 58. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezlik Liderlik Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	168
Tablo 59. Branş Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	169
Tablo 60. Branş Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	169
Tablo 61. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyuma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	171
Tablo 62. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyuma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	171
Tablo 63. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 64. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	174
Tablo 65. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	174
Tablo 66. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	175

Tablo 67. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	176
Tablo 68. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	177
Tablo 69. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 70. Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 71. Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	179
Tablo 72. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Genel Bulgular	180
Tablo 73. Görev Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları	183
Tablo 74. Görev Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	186
Tablo 75. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	187
Tablo 76. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	189
Tablo 77. Okul Türü Değişkenine göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	191
Tablo 78. Okul Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi .Sonuçları	193
Tablo 79. Branş Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	194
Tablo 80. Branş Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	197
Tablo 81. Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 82. Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	200
Tablo 83. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarıyla Okullardaki Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Olarak Kanonik Korelasyon Analizi Sonuçları	200

Tablo 84. Etik Liderliğin Boyutları İle Okullardaki Sosyal Adalet Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Kanonik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	201
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Etik Liderlik ve Uzun Dönemli Başarı	16
Şekil 2. Liderliğin Üç Bileşeni.....	17
Şekil 3. Etik Liderlikte Karar Verme.....	20
Şekil 4. Sosyal Sermayenin Unsurları	26
Şekil 5. Otantik Liderlik ve Otantik Karar Verme.....	37
Şekil 6. Etik Liderliğin Üç Türü	40
Şekil 7. Etik Liderliğin Boyutları İle Sosyal Adalet Arasındaki Korelasyonlar.	202

ÖNSÖZ

Yıllardan beri liderlik hakkında sayısız araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda liderliğin farklı tanımlarına, boyutlarına ve biçimlerine yer verilmiştir. Tanımı nasıl yapılırsa yapılsın, gerek liderliğin ve gerekse liderlerin toplumsal veya örgütsel bir ihtiyaçtan doğduğu söylenebilir.

Son yıllarda kamu ve özel sektörde etik dışı olayların artmasıyla birlikte, gücünü moral otoriteden alan liderlere duyulan ihtiyaçta artmaktadır. Özellikle eğitim kurumları açısından, bu ihtiyaç ayrı bir anlam taşımaktadır. Bu çalışmanın bir boyutunu okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri oluşturmaktadır.

Yeni eğitimsel pazar okulların çalışma biçimini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu pazarda, okullar, farklılıkları bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak gördüklerinde başarıyı yakalayabilecektir. Okulları, toplum metaforuyla açıklamaya çalışan kuramın uygulanması sürecinde sosyal adalet problemlerinin ortaya çıkması muhtemel görünmektedir. Bu çalışmanın diğer bir boyutunu ise okullarımızda sosyal adaletin Algılanma düzeyi ve okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile sosyal adalet arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır.

Çalışmamın her aşamasında değerli katkılarını esirgemeyen, bana yol gösteren danışman hocam Prof.Dr. Vehbi ÇELİK'e teşekkür ederim.

Anketlerin çoğaltılması, uygulanması ve verilerin analizinde büyük desteklerini gördüğüm Doç.Dr. Fatih TÖREMEN'e, Doç.Dr. Murat KARAGÖZ'e, Dr. Sinan YÖRÜK'e, Arş.Gör. Mehmet KARAKUŞ'a ve Arş.Gör. Mehmet TURAN'a teşekkür ederim.

Yoğun çalışma döneminde benden desteklerini esirgemeyen eşime ve ailelerime teşekkür ederim.

Muhammed TURHAN

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, okul yöneticilerinin etik liderlik rolleriyle, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve ilgili kavramları açıklanmaktadır.

1. Problem Durumu

Yıllardan beri liderlik hakkında çok sayıda kuramsal ve deneysel araştırmalar yapılmıştır. Kimi araştırmalar liderin ve liderliğin özellikleri üzerinde dururken, kimileri liderin davranış özellikleri ve güç kaynakları ve kimileri de lideri ve liderliği ortaya çıkaran koşullar ve durumsal özellikler (liderin kişiliği, izleyenlerin nitelikler vb.) üzerinde durmuştur. Bu üç farklı boyuta ağırlık veren araştırmalar bir araya geldiğinde zengin bir liderlik literatürü oluşmuştur.

Liderlik konusundaki zengin birikime rağmen, bu konu sosyal bilimlerin en büyük hayal kırıklarından birini sergilemektedir. Çünkü liderlik, hakkında çok fazla şey yazılmasına rağmen, gerçekte çok az şey bilinen bir davranış bilimleri konusudur. Liderliği ve liderleri konu alan binlerce araştırma yapılmasına karşın, lider ve lider olmayanları, etkili ve etkisiz liderleri ve etkili ve etkisiz örgüt arasındaki farkları ortaya koyan ortak bir anlayış hiçbir zaman var olmamıştır. Geliştirilen liderlik biçimleri uygulamada etkili sonuçlar vermemiştir. Bunun en temel iki nedeni vardır: İlk olarak yapılan araştırmalarda liderlik eylemden çok davranış olarak ve manevi bir olgudan çok psikolojik bir olgu olarak görülmüştür. İkincisi ise, yapılan araştırmalarda

liderliğin bürokratik, psikolojik ve teknik-rasyonel yönü vurgulanarak mesleki (professional) ve ahlaki (moral) boyutu ihmal edilmiştir (Sergiovanni, 1992: 2). Liderlik hakkında ortak bir anlayış geliştirmenin yolunun, liderliğin etik boyutunu ve ahlaki ölçülerini ortaya koyarak, etik liderliğe ilişkin evrensel bir bakış açısı oluşturmaktan geçtiği söylenebilir.

Lider davranışlarını etkileyen durumsal faktörleri ve liderin özelliklerini inceleyen teorik ve deneysel araştırmalar çok fazla sayıdadır. Ancak, liderlerin gerçeği ve doğruyu inceleme ve anlamını yorumlama becerisinin önemi üzerine az şey yazılmıştır. Hâlbuki liderlerin zihin modeli, etik kararları verme yeteneğini etkileyen kritik bir faktördür (Caldwell ve diğerleri, 2002: 153). Etik ve ahlaki açıdan doğru kararları verebilme ise gerek bireysel, gerek örgütsel ve gerekse evrensel bir sorumluluktur. 21. yüzyılın sosyal ortamının karmaşıklığı ve insan ilişkilerindeki açmazlar, liderlere yeni ve oldukça zor bir görev yüklemektedir. Bu rol, liderlerin, etik değerler ve inançlar sistemine sahip olması ve örgütteki çaba ve eylemlerin bu sistemin süzgecinden geçirilmesini gerektirmektedir.

Dempster ve Berry (2003: 47), kendi ülkelerinde okul yöneticilerinin etik sorunlarla baş etme konusunda iyi yetiştirilmediklerini ifade etmektedirler. Onlara göre; çağdaş okul yöneticileri birçok karar verme tehlikesi ve etik mayın tarlasına benzetilecek karmaşık durumlarla yüz yüzedir. Onların karar verme uygulamalarını ve etik yaklaşımlarını geliştirmeye verilecek önemin eksikliği, bu mayın tarlasına gözleri bağlı şekilde bırakılmaları sonucunu doğurur. Bu mayın tarlasında doğru yönü bulmak ve doğru etik kararları verebilmek için, okul yöneticilerinin yeni bir liderlik biçimi geliştirmelerine ihtiyaç vardır.

Bir yandan liderliği öğrenmek ve uygulamak sorumluluğunu yerine getirmeye çalışan okul yöneticisi, diğer yandan örgüt içerisindeki olayları ahlaki bir süzgeçten geçirerek doğru karar vermek durumundadır. Okulda etik

bir atmosfer oluşturma sorumluluğu, okul yöneticisinin liderliğine yeni boyutlar eklemektedir. Bu yeni boyutlar, bütünsel olarak incelendiğinde okul yöneticisinin etik liderlik rollerini ortaya koymaktadır.

Etik dışı davranışlar ve skandallarla dolu bir çağda, okul çalışanlarının etik ilke ve kodlara uygun davranışlar sergilemelerini sağlayacak okul yöneticileri, etik liderlik rollerini yerine getirmelidir. Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri, onların bir toplumsal sorumluluğu olarak da ifade edilebilir.

Adalet kavramı, bir insan grubuna ya da bir bireye adil ya da adil olmayan, adaletli ya da adaletsiz, hakça ya da haksızca muamele edilebildiği anlamına gelir. Adaletin içeriği bir hakkı hak edene vermektir. Bu bağlamda, bireyler ya da gruplar onlara uygun biçimde dağıtılacak haklara sahiptir. En açık haklar, hizmetler, ürünler ya da paradır. Ancak, aynı zamanda sadakat, saygı ve insanların itibarını da içerir. Liderlikte kişisel haklar, liderliğin uygulanması sürecinde önemli bir yere sahiptir (Rebore, 2001: 228). Liderin, izleyenlerin haklarına saygı göstermesi, davranışlarında adalet ilkesine önem vermesi, etik liderlik açısından büyük önem taşımaktadır. Bu konunun okullarımız açısından özel bir önemi bulunmaktadır. Çünkü okul yöneticisi sadece okul çalışanlarının değil, öğrencilerin de lideri olmak durumundadır. Okul topluluğu açısından değerlendirildiğinde, liderliğin etik boyutundaki kişisel haklara saygı ilkesinin çerçevesi, toplumun farklı kesimlerinden, farklı özgeçmişle ve farklı özelliklerle gelen öğrencileri de içine alacak şekilde genişlemektedir. Okullardaki sosyal adalet kavramı, bu noktadan anlam kazanmaktadır.

Çağımızda önemle üzerinde durulan bir diğer konu ise sosyal adaletin toplumsal yaşama yansımaları olan eşitliklerdir. Eşitlik, toplum adına atılacak her adımda dikkate alınması gereken bir konudur. Çünkü eşitlik toplumun ahlaki

bir bileşenini ifade etmektedir (Turner, 1997: 15). Geleneksel liderlik anlayışı, sosyal adalete ve eşitliğe ilişkin konuları ve sorunları, kenarda yazılı olarak değerlendiren ve çok fazla önemsemeyen bir kültüre sahiptir. Sosyal adaletin dikkate alınmaması ise liderin davranışlarında adaletsizliği ve eşitsizliği beraberinde getirir. Günümüz toplumları, demokrasi ve çoğulculuk gibi anlayışların geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte eğitim kurumları ve onların yönetimi önem taşımaktadır (Marshall, 2004: 6).

Adalet ve eşitlik; etiğin iki önemli boyutu olarak değerlendirilebilir. İnsan haklarına saygı, sosyal adaletin sağlanması, fırsat eşitliği gibi konular okullar tarafından insanlara benimsetilmelidir. Toplumda adil bir ilişki ağının oluşturulmasında okullar ve onların liderleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik davranışları, gerek öğrenciler ve gerekse okul çalışanlarının adalet ve eşitlik bilinçlerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır (Cunningham and Cordeiro, 2003: 190).

Eğitim alanındaki önemli dergilerde (Educational Administration Quarterly, Cambridge Journal of Education vb.), okullarda sosyal adaleti sağlamada okul yöneticilerinin rolleri tartışılmaktadır. Çünkü okullarda sosyal adalet için görünür kişi olarak okul liderleri öne çıkmaktadır. Bu yüzden, okullarımızda, sosyal adaleti sağlamak için hazırlanmış yasal metinlerin ötesinde, okul yöneticilerine ve öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir.

Okullarda sosyal adaletin sağlanması, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla yakından ilişkili olarak görülmektedir. Irk, cinsiyet, etnik köken gibi unsurlar açısından farklı öğrenci ve öğretmenlerden oluşan okullarda sosyal adaletin sağlanması, okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmelerinin, öğretmenlerin sosyal adalet kavramını algılamalarında ve buna uygun davranışlar sergilemelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Teze yönelik bu araştırmanın genel amacı; genel ve mesleki Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okullardaki sosyal adaletin algılanma düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ışığında okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne derece göstermektedirler?
2. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında;
 - a) Mesleki kıdem, b) Branş, c) Cinsiyet, d) Okul Türü bakımından anlamlı fark var mıdır?
3. Okullarımızda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında;
 - a) Mesleki kıdem, b) Branş, c) Cinsiyet, d) Okul Türü bakımından anlamlı fark var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin çalıştıkları okulda sosyal adaleti algılama düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

Yoğun bir değer bunalımı ve etik çıkmazların yaşandığı günümüzde, okulların toplumsal sorumlulukları ve bunları yerine getirme düzeyleri tartışılmaya başlanmıştır. Öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmadan başka, etik açıdan doğru davranış kalıplarını ve ahlaki ölçütleri kazandırma sorumluluğunu yerine getirmesi, okulların yönetimi ile yakından ilişkilidir. Bu anlamda, okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir.

Liderlik hakkında şimdiye kadar yapılan araştırmaların eleştirileri, en genel anlamda liderliğin manevi boyutunun ihmal edildiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Liderliğin teknik-rasyonel yonunden çok etik-ahlaki boyutuna onem veren çalışmalar ve geliştirilen kuramlar, gucunu etik değerler ve ahlaki olutlerden alan, izleyenleri bu yolla etkileyen ve orgut içerisinde etik bir kiltur oluşturma sorumluluğunu taşıyan yeni bir liderlik biçimini ortaya koymaktadır. Bu liderlik biçimi etik (moral) liderlik olarak ifade edilmektedir.

“Eğitim toplumun tım kesimleri için gereklidir” ilkesini benimseyen tım eğitim sistemleri, okullardaki sosyal adalet sorunlarına duyarlı olmak zorundadır. unkü bu ilke okullara çok boyutluluk ozelliği kazandırmaktadır. Farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kiltürel çevrelerden gelen, ayrıca farklı cinsiyete, dünya görüşüne veya başarı düzeyine sahip olan bireylerin aynı çatı altında eğitim görmesi toplumsal sosyalizasyon için çok yararlı olmasına karşın, sosyal adalet sağlanmazsa çok büyük sorunların başlangıcı olabilir. Bugünün okullarındaki sosyal adaletsizlikler, yarının ekonomik dengesizliklerine yol açabilir. Okullardaki sosyal adaletin sağlanması için okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri gerek bireysel, gerek toplumsal ve gerekse evrensel bir sorumluluktur. Bireylere ahlaki davranışları kazandırma gereksiniminin öne çıktığı çağımızda, bu sorumluluk ayrı bir onem taşımaktadır. Toplumların gerek yapısal ve gerekse ruhsal açıdan onemli ölçüde değiştiği bir ortamda, ırk, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durum gibi farklılıklara sahip insanlara adil davranmak ve adaletli davranmanın onemini benimsetmek noktasında okulların ve okul yöneticilerinin sorumlulukları büyüktür. Bu yüzden okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini ve bu rollerin sosyal adaletle olan ilişkilerini konu alan bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.

Bu çalışma, etik değerlerin zayıflamaya başladığı, toplumsal çeşitliliğin arttığı bir yapı içerisinde, okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini konu edinmesi ve bu rollerin sosyal adalet kavramıyla ilişkisini belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

4. Sayıtlar

- 1) Anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dahil edilen yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
- 2) Veri toplama aracı araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, sadece devlet okullarından toplanan verilerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki genel ve mesleki liselerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ETİK LİDERLİK

Bu başlık altında, etiğin ve etik liderliğin tanımı verildikten sonra, etik liderlik ve ilgili kavramlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Etiğin Ve Etik Liderliğin Tanımı

1.1.1. Etik Kavramı

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır. Etiğin doğru şekilde anlaşılabilmesi için ilgili bazı kavramların tanımlanması gerekir (Aydın, 2002: 5):

1. *Ahlak*: Bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda buldukları davranış biçimleri ve kuralları; bir toplumsal bilinç, davranış ve ideolojik ilişki biçimi; bir toplumsal oluşuma, sınıfa, kesime özgü, tarihsel ve somut olarak belirlenmiş, bunların belli bir topluluğa, sınıfa, devlete ya da tümüyle topluma olan tutumunu kurallandıran törel görüşler, değerler, normlar, ilkeler, ilişki ve davranış biçimlerinin bütünüdür (Çalışlar, 1983: 10; TDK, 2004).
2. *Etik (Ethics)*: Geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçütlerin anlatımıdır (Lamberton and Minor, 1995: 409).
3. *Etik İlkeleri (Code of Ethics)*: Bir örgüt içinde etiğin kurumsallaşması için, örgütün genel değerler sistemi ve amaçlarını tanımlayan,

verilen kararların bu ilkelere uygunluğu için rehberlik eden mekanizmadır (Northcrafts and Neale, 1990: 212).

4. *Etik Kod*: Herhangi bir yaşam alanında “iyi” olarak kabul edilen etik değerlerin, alışkanlık, kural, ilke ya da standart olarak ifade edilmesiyle ortaya çıkan yazılı dizge.

Etik, bireysel ve sosyal yaşamın çok büyük bir hızla akıp değiştiği ve yoğun bir değer bunalımı yaşandığı günümüzde tanımlanması çok zor olan bir kavramdır. Bir toplum düzeni içerisinde varolan insan, ahlaki hayatı şahsen yaşar, içinde bulunduğu toplumun ahlaki ilke ve değerlerini eylemleriyle cisimleştirir. Fakat o bununla da kalmayıp, taşıyıcısı olmaya veya hayata geçirmeye çalıştığı değerlerin anlamı üzerinde düşünmeye başladığı, kullandığı ahlaki kavramların gerçekte ne olduklarını ve ne anlam ifade ettiklerini araştırmaya; ahlaklılığın unsurlarını tartışmaya ve bu ve benzeri konularda düşündüğü ve hissettiği şeyleri dile getirmeye, başkalarına aktarmaya başladığında, normal ahlaklılık düzeyini aşır, etik yoluna girmiş olur (Cevizci, 2002: 4). Etik ve ahlak arasındaki temel fark; etiğin ahlak konusuna eleştirel bir gözle bakan felsefe alanı olmasıdır. Ahlak, iyi ve kötü olana karar veren ortak değer ve inanışları, etik ise bu ahlaki değer ve davranışların temelindeki doğru ve yanlış seçme ve düzenleme sürecini ifade eder (Baudot, 2002: 9).

Aydın'ın (2003: 15) İnal'dan aktarımına göre; etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplindir. Basit bir anlatımla etik doğru ve yanlış ölçütleridir. Aslında, ahlak ve etik birbirinden farklı kavramlardır. Ancak pek çok yazar bu iki kavramı aynı anlamda kullanmayı yeğlemiştir. Etik ile ahlakın özdeş olmamasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olması, ahlakın ise etiğin araştırma konusu olmasındandır.

Ahlakın ve ahlaki davranışın kökenlerini araştıran etik, tüm alanları yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle etik tüm bilim, sanat ve siyaset alanlarında ihtiyaç duyulan bir konudur. Yurt dışında sadece etik konusunu inceleyen bilimsel dergiler bulunmaktadır.

Çok farklı şekillerde tanımlanan etik, en genel anlamda insan ilişkilerinin özünü oluşturan değerleri, normları ve kuralları ahlaki açıdan araştıran bir felsefe disiplini. Sosyal bir varlık olan insan, bir toplum içerisinde yaşar ve her toplumda zamanla kendi doğrularını oluşturur. Yerel düzeyde, ahlak olarak ifade edilebilecek bu doğrular, etik açıdan ele alındığında evrensel bir nitelik kazanır.

Günümüzde, gerek kamu kurum ve kuruluşlarında ve gerekse özel sektörde etik dışı olayların artmasıyla birlikte, ahlaki ilkeleri, evrensel olarak ele alma gereği duyulmuş ve ahlaki normlar etik açıdan incelenmeye başlanmıştır. Daha sonra etik, sanattan siyasete, eğitimden hukuka ve spordan tıba kadar tüm alanlarda tartışılan bir konu olmuştur.

1.1.2. Etik Liderlik

Bir etkileme gücü olarak tanımlanan liderlik üzerine çok fazla sayıda kuramsal ve deneysel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar farklı liderlik biçimlerinin tanımlanmasına yol açmış ve liderlerden beklenen davranışları çeşitlendirmiştir. Bu farklı liderlik çeşitlerinden biri de etik liderliktir.

Karip'in (1998: 443) Bennis ve Nannus'tan aktarımına göre, liderlik, yüzyıla yakın süredir yoğun olarak çalışılan bir alan olmasına karşın çok az bilgi sahibi olunan bir alan olma özelliğini taşımaktadır. Liderliği, izleyenler üzerinde güç ve etki oluşturma olarak tanımlayan liderlik anlayışı yetersiz kalmıştır. Bu anlayış özellik ve davranışı temel alan liderlik teorilerinin bir yansımasıdır.

Yeni liderlik anlayışında liderliğin ahlaki ve manevi boyutu öne çıkmaktadır. Liderlerin, izleyenler üzerinde güç ve etki oluşturmak amacıyla kullandığı amaçlar daha önemlidir. Yeni liderlik anlayışında lider, izleyenler ve tüm paydaşlar için var olduğunu vurgulayarak etki gücünü artırmaya çalışmaktadır.

Etik liderlikten söz edebilmek için, etiğin kişisel yansımalarını ve etik kişiliğin niteliklerini incelemek gerekmektedir. Bu yüzden, etiği, ahlaki bir yargılama süreci olarak düşünmek yararlı olabilir.

Liderlik, formal güçten çok kişisel güce dayanır. Liderliğin temel konusu, örgütün vizyonunu gerçekleştirmek için değişimi başarma, izleyicilere ilham verme ve onları motive etmektir. Bu açıdan bakıldığında liderlik, izleyenlerin duygusal ve manevi kaynaklarına (değerler, bağlılık, tutku vs.) seslenir. Yönetim, bundan farklı olarak, kişisel güçten çok, konumsal güçle ilgilidir ve örgütleme, bütçeleme, planlama, kaynak ayırma ve denetim gibi formal süreçlerle uğraşır. Bu kavramsal farklılığa rağmen, bir örgütteki yönetici, o örgütün formal lideridir. Bu durum dikkate alındığında liderlik iki boyuta sahiptir: Birincisi, liderlik, örgütteki işleyişi sürdürmek ve görevleri yerine getirmek için ihtiyaç duyulan bir roller ve davranışlar dizisidir. İkincisi, liderlik bir etkileme sürecidir. Bu etkileme ise, örgütün vizyonuyla şekillenen yakın ve uzak amaçları gerçekleştirmek için izleyenlerin değerleri, davranışları ve inançlarını etkilemeyi amaçlar (Khuntia and Suar, 2004: 13; Kanungo and Mendonca, 1996: 2).

Küreselleşme süreciyle birlikte dünyanın giderek küçülmesi, uluslar arası platformda ülkelerin daha sıkı bir işbirliği yapma zorunluluğunu gündeme getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak çok uluslu örgütler kurulmuş, rekabet küreselleşmiş ve etik uluslar arası bir sorun olarak görülmeye

başlanmıştır (Çelik, 2000: 115). Bütün bu gelişmeler liderlikten ve liderlerden etik beklentilerin artmasına ve çeşitlenmesine yol açmıştır.

Bütün dünyada; insanların birbirlerini önemseydiği, insanlara insanca muamele edilen ve onların kişisel gelişimlerine yardım edilen, çalışanlara ve müşterilere dürüst bir biçimde davranılan ve lidere, azınlıktan ziyade çoğunluğun ihtiyaçlarına hizmet etme noktasında güvenilebilen bir dünyaya derin bir açlık bulunmaktadır (Caldwell and others, 2002: 163).

İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle hızlanan ve toplum yapılarında önemli değişimleri beraberinde getiren küreselleşme, çoğu alanda ciddi etik sorunların oluşmasına yol açmıştır. Bu nedenle iş hayatında, eğitimde, politikada, medyada ve sağlıkta etik konusu daha çok tartışılır olmuştur. Siyasal kirlenme, vergi kaçırma, rüşvet, işi yavaşlatma ve yanlış davranma bu etik sorunlara örnek olarak gösterilebilir. Okul yönetimine de yansıyan bu sorunlar, başta okul yöneticisi ve öğretmenin, dolayısıyla öğrenci ve toplumun bir etik baş dönmesi yaşamasına yol açmaktadır (Çelik, 2000: 89). Bu etik baş dönmesi, örgüt yöneticilerine etik lider olma sorumluluğunu yüklemektedir.

Brown ve Trevino'ya göre (2006: 595), iş dünyasında, sporda, kar amacı gütmeyen örgütlerde, hatta dini kurumlarda yaşanan etik skandallar "liderlik ve liderlikle ilgili olarak yanlış olan veya yanlışlık yapılan şey nedir?" sorusunun sorulmasına yol açmıştır. Bu yüzden, liderler ne yapmalıdır? Sorusunu cevaplamaya normatif ve felsefi bir bakış açısıyla etik ve liderlik hakkında çok şey yazılmıştır. Ancak, etiğe ve liderliğe daha tanımlayıcı ve açıklayıcı bir sosyal bilimler yaklaşımı geliştirilemedi.

Liderlik hakkında yazan, çoğu araştırmacı ve uygulayıcı, etik konusunun önemini kabul eder ve onun hakkında manevi bir derinlik içerisinde konuşur. Liderlik ile ilgili yazılan hemen her kitapta etik, doğruluk ve güçlü etik değerlere sahip olmanın çok önemli olduğu hakkında birkaç paragraf, sayfa

veya bir bölüm mutlaka vardır. Fakat, liderliğin uygulanmasında etiğin merkezi rolüne verilen önem, araştırmacılar tarafından konunun sistematik olarak incelenmesi ve araştırılmasına verilmemiştir. Ancak liderlerin etik davranışlarının geliştirilebilmesi için konunun sistematik olarak açıklanması gerekmektedir (Ciulla, 1998: 3).

Çağımızda, insanları etkilemek için bürokratik ve yasal otoriteden çok, değer, inanç, duygu ve güven temelli yeni bir liderlik biçimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminin temel güç ve etki kaynağı moral (ahlaki) ve etik otoriteye dayanmaktadır. Etik bir lider, moral ve bürokratik gücü kişiliğinde birleştirmiş, doğruyu tanımlamaya ilişkin bir değerler ve inançlar sistemi oluşturmuş dengeli bir liderdir (Sergiovanni, 1992: 16; Fulmer, 2004: 313; Crawford and Nicklaus, 2000: 24).

Covey (2005: 101), etik liderliğin ahlaki etkileme gücünü ortaya koymak için Gandhi örneğinden yararlanmaktadır:

Gandi'nin resmi ya da siyasal bir konumu yoktu, ama merhamet ve cesaretini göstererek, oruç tutarak ve ahlaki ikna yoluyla sonunda İngiltere'ye diz çöktürdü. Alabildiğine genişlemiş etki alanının gücüyle üç yüz milyon insanı siyasal sömürgelelikten kurtardı.

Harvey (2004: 23), etik liderliğin tanımında yol gösterici nitelikteki on temel özellik sıralamaktadır. Etik liderlerin sahip olması gereken bu özellikler şunlardır:

1. Değerleri ve etik bilinci oluşturmak. Etik liderler ortak değerleri, iş yapma ilkelerini ve etik standartları düzenli biçimde dile getirir ve bunların anlaşılmasını, desteklenmesini ve benimsenmesini sağlarlar.

2. İnsanlara sorumluluk vermek. Bu liderler kendilerini ve diğer insanları etik değerlere uygun davranma konusunda sorumlu tutarlar.
3. Başkalarına örnek olmak. Bu liderlerin “özü ile sözü bir olduğu” için başkalarından da dürüst davranmalarını beklemeye hakları vardır.
4. Değerler çerçevesinde karar vermek. Bu liderler karar alma aşamasında diğerlerini ve rehber ilkelerini gözetirler. Yaptıkları her işte etik değerlerini ortaya koyarlar.
5. Politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek. Bu, liderlerin kuralları ve standartları, değerlerini ve etik kurallarını destekler niteliktedir. Bir etik ikileme karşı karşıya kaldıklarında sorunu kısa sürede ve korkusuzca çözerler.
6. Değerler ve etik konusunda eğitim vermek. Bu liderler insanların doğru inanışları iyi davranışlara dönüştürmek açısından gerekli güveni ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla zaman ve kaynak ayırırlar.
7. Algılara dikkat etmek. Bu liderler meslektaşlarının, çalışanlarının, müşterilerinin ve kendi etki alanları içindeki diğer herkesin duygularına, görüşlerine ve tepkilerine dikkat ederler.
8. İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak. Bu liderler pek çok alanda çok sayıda küçük iyileştirmeler gerçekleştirirler. Etik kurallara ve değerlere uyum sağlanması bir birikimin sonucudur.
9. Etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek. Bu liderler şirkete insan alır ve yükseltme konusunda karar verirken kriter olarak misyonlarını, vizyonlarını ve değerlerini kullanırlar.

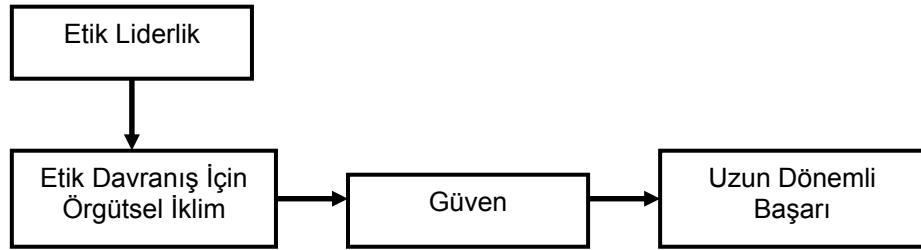
10. İnisiyatif almayı desteklemek. Bu liderler, izleyenleri, yakınmak, birilerini suçlamak ya da başkalarını beklemek yerine, öne çıkıp etik konusunda yol gösterici olmak yönünde motive ederler.

Brown ve Trevino (2006: 601), sosyal öğrenme teorisine dayalı olarak etik liderlik, izleyen davranışları ve örgütsel koşullara ilişkin 16 adet önerme geliştirmişlerdir. Buna göre;

1. Etik rol model olma, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
2. Etik davranışı destekleyecek bir ortam etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
3. Moral güç, etik ortam ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirir.
4. Anlaşılabilirlik, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
5. Vicdanlılık, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
6. Sinirlilik, korku ve kuruntu etik liderlikle netatif yönde ilişkilidir.
7. Gücü başkalarının yararına kullanma, güç ihtiyacı ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirir.
8. Baskı ve manipülasyon, etik liderlikle negatif yönde ilişkilidir.
9. Liderin moral muhakeme düzeyinin yüksek olması, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
10. Liderin verdiği kararlarda moral yargılamayı kullanması, moral muhakeme ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi yükseltir.
11. İç kontrol mekanizmasını kullanan liderler, dış kontrol mekanizmasını kullanan liderlere göre daha güçlü etik liderlik özellikleri gösterirler.

12. Öz değerlendirme, sosyal bağlam ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi uyumlulaştırır.
13. Etik liderlik, izleyenlerin etik karar vermesi ile pozitif yönde ilişkilidir.
14. Etik liderlik, prososyal davranış ile pozitif yönde ilişkilidir.
15. Etik liderlik, izleyenlerin anti-sosyal davranışlarıyla negatif yönde ilişkilidir.
16. Etik liderlik, izleyenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir.

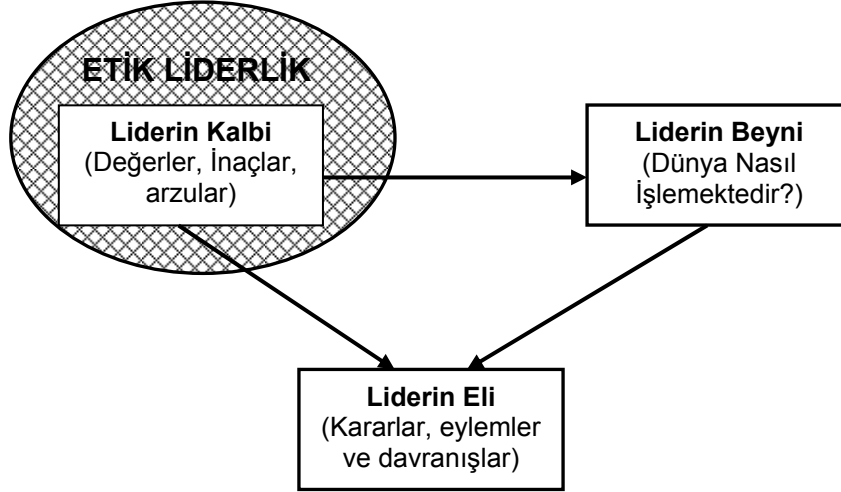
Hitt'e (1990: 1) göre, etik ve liderlik iç içe kavramlardır. Etik bir çevre etkili liderliğe yardım eder ve etkili liderlik ise etik davranmaya yardım eder. Etkili liderlik etik davranışın bir sonucudur ve etik davranış etkili liderliğin bir sonucudur. Bu nedenle lider örgüt içinde insanların davranışlarını yöneten etik ilkeleri ya da normları oluşturmaktan sorumludur. İşte bu sorumluluk örgüt yöneticisinin etik liderlik rolünü yansıtmaktadır. Etkili bir liderlik ve uzun dönemli örgütsel başarı için bu rol kritik bir öneme sahiptir. Şekil 1. bu durumu özetlemektedir.



Kaynak: Hitt, W. D. (1990). *Ethics and Leadership: Putting Theory into Practice*. Batelle Memorial Institute, America.

Şekil 1. Etik Liderlik ve Uzun Dönemli Başarı

Sergiovanni (1992: 7) ve Bolman ve Deal (1995: 5), etik liderliği, liderliğin kalbi olarak ifade etmekte ve okul yönetimi açısından büyük önem taşıyan bir kavram olarak görmektedir. Eğer liderin beyni ve kalbi, elinden ayrılırsa, yaptığı eylemler, verdiği kararlar ve davranışları anlaşılabilir. Liderliğin kalbi, liderin (liderlik yapan kişinin) değerleri, inançları ve arzularını ifade etmektedir. Yani liderin gerçeklik anlayışının temeli olan iç dünyasını anlatmaktadır. Liderliğin beyni ise, liderin sürekli geliştirdiği zihin kapasitesi, uygulamaya ilişkin teorileri ve yeteneklerini yansıtmaktadır. Lider bunları karşılaştığı durumlara yansıtarak eylemde bulunur. Liderin beyni, kalbi tarafından biçimlendirilir. Kararlar ve eylemler beyin ve kalp tarafından doğrulanır ya da yeniden biçimlendirilir. Bu etkileşim şekil 2’de gösterilmiştir.



Kaynak: Sergiovanni, T.J. (1992). **Moral Leadership: Getting To The Heart of Scholl Improvement.** Jossey-Bass Inc., California. (Uyarlanmıştır).

Şekil 2. Liderliğin Üç Bileşeni.

Etik liderlik; örgüt çalışanlarının davranışlarını yönlendirmek için etik standartlar geliştiren, değerlerle etik standartları bütünleştiren ve bu etik standartları etkili şekilde uygulayan bir liderlik biçimidir (Connock and Johns; 1995: 2). Bu şekilde, etik bir lider, genelde tüm sosyal paydaşlar ve özelde çalışanlar için davranış çerçevesi belirleyen, doğruyu ve yanlışı, iyiyi ve kötüyü,

haklıyı ve haksızı birbirinden ayırmak için bir değerler sistemi geliştiren liderdir.

“Birden fazla kişinin etkileştiği yerde etikten söz edilmelidir” anlayışından yola çıkılarak, sosyal bir olgu olan liderliğin etik bir boyutu olduğu söylenebilir. Bu etik boyut, liderliğe yeni anlamlar yüklemektedir. Her şeyden önce etik liderlik, liderliğin kalbi ve uzun vadeli örgütsel etkililiğin temel şartı olarak görülmektedir. Bu liderlik biçiminin izleyenleri etkilemek için kullandığı araç, moral (ahlaki) güçtür. Etik liderlikte, doğruluk, dürüstlük, özgecilik, sadakat ve etik ilkeler öne çıkmaktadır.

1.1.3. Etik Liderlik ve Karar Verme

Etik liderin en önemli özelliği, verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluğudur. Doğru ve yanlış birbirinden ayırabilen lider, örgüt içerisinde ona olan güveni sağlamlaştırmakta ve izleyenleri bu yolla etkilemektedir. Verdiği kararların etik açıdan doğru olduğuna inanılan lider, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi sosyal değerlerin gelişmesini sağlayarak çalışanların örgüte bağlılığını artırmaktadır.

Etik ilkelere bağlı bir örgüt oluşturmak için liderin vereceği kararlar büyük önem taşımaktadır. Etik liderlikte karar verme mekanizması, belli etik sistemlere bağlı olarak çalışmaktadır. Hitt'e (1990: 98) göre bir etik sistem; “tercih edilen davranış tarzları sunan, birbiriyle ilişkili değerler sistemi” olarak tanımlanabilir. Örgüt yöneticisi, vereceği kararın niteliğine ve içinde bulunulan durumsal koşullara göre bu etik sistemlerden yararlanarak karar vermektedir. Etik lider, hangi durumda hangi etik sistemlere ağırlık vereceğine ilişkin doğru bir bakış açısına sahiptir.

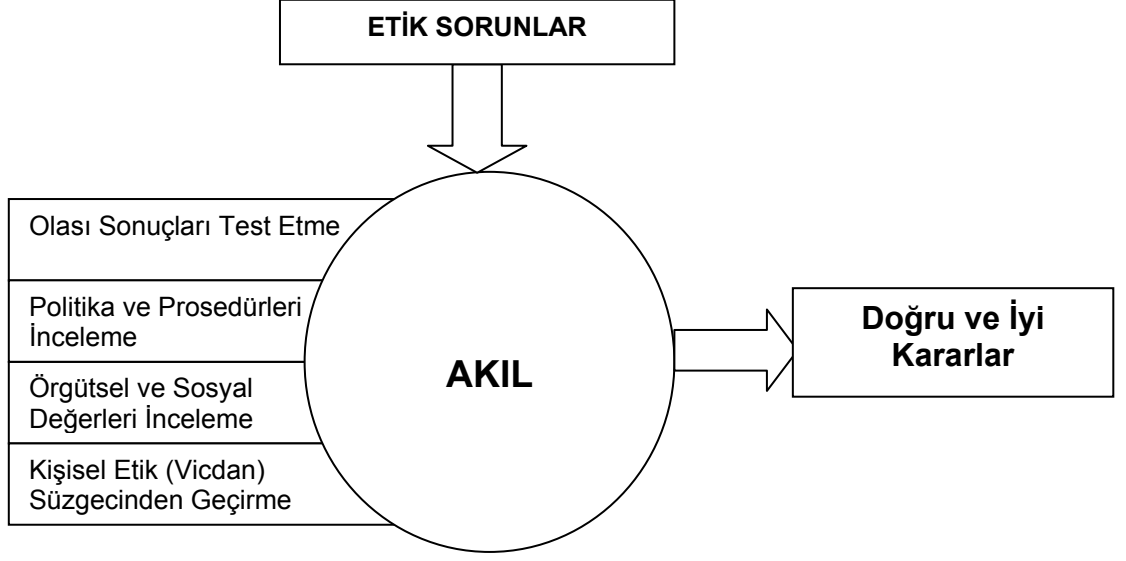
Çok fazla sayıda etik sistemler bulunmasına rağmen bunlardan dört tanesi karar ve yargılar için genel bir çerçeve çizmekte ve her duruma uyarlanabilmektedir. Bu etik sistemler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Etik Sistemler

Amaç-Sonuç Etiği	Bir eylemin ahlaki açıdan doğruluğu, onun doğurduğu sonuçlarla belirlenir.
Kural Etiği	Bir eylemin ahlaki açıdan doğruluğu, önceden belirlenmiş kanunlar, ilkeler ve standartlarla belirlenir.
Sosyal Sözleşme Etiği	Bir eylemin ahlaki açıdan doğruluğu, toplumsal normlar ve gelenekler tarafından belirlenir.
Kişisel Etik (Vicdan)	Bir eylemin ahlaki açıdan doğruluğu, kişinin vicdanı ile belirlenir.

Kaynak: Hitt, W. D. (1990). **Ethics and Leadership: Putting Theory into Practice**. Batelle Memorial Institute, America.

Etik karar verme sorumluluğundaki yönetici, bu sistemlerden birini veya daha fazlasını kullanmaktadır. Amaç-sonuç etiğine dayalı karar veren yönetici, verilen kararlar ulaşılabilecek muhtemel sonuçları temel almaktadır. Önceden belirlenen standartlar ve kanunları temel alan yönetici verdiği kararlarda, kural etiğine dayalı olarak hareket etmektedir. Toplumsal normlar, gelenekler ve değerlere önem veren yönetici, sosyal sözleşme etiğine göre hareket etmektedir. Kendi vicdanının sesini dinleyerek karar veren yönetici ise kişisel etiğe göre hareket etmektedir.



Kaynak: Hitt, W. D. (1990). *Ethics and Leadership: Putting Theory into Practice*. Batelle Memorial Institute, America.

Şekil 3. Etik Liderlikte Karar Verme

Bu etik sistemler ayrı ayrı ele alınmasına karşın, verilen kararların dört etik sisteminin süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir. Etik bir lider olarak örgüt yöneticisi, verdiği kararların olası sonuçlarını dikkate alan (karar verirken verilerle hareket eden), onları kanun, yönetmelik gibi yasal metinler ve standartların süzgecinden geçiren, toplumun değer yargılarını hesaba katan ve vicdanının sesini dinleyen kişidir. Etik bir liderin karar verme mekanizması şekil 3’de gösterilmiştir.

Aydın’ın (2002: 35) Lamberton ve Minor’dan aktarımına göre, bir yönetici belli bir konuda karar verirken aşağıdaki altı soruya cevap aramalıdır:

1. Bu doğru mu? Bu soru doğru ve yanlışın açıkça değerlendirilmesini gerektirir. Bu ilke çerçevesinde verilen kararın ya da yapılması düşünülen eylemlerin doğruluğu tartışılmalıdır.
2. Bu adil mi? Bu sorunun yanıtı, altın kural olarak nitelenen bir başka soruda gizlidir. “Aynı durumda siz karşınızdakinin yerinde

olsaydınız ne yapardınız? Adil olduğunu düşünür müydünüz? Bu soruya “evet” diyemiyorsanız davranış ya da kararı gözden geçirmek gerekir.

3. Eğer birisi zarar göreceyse bu kim? Bu soru faydacılık kavramına dayanır. Bu sorunun diğer boyutu kim kazanacak? Sorusudur. Bunu izleyen soru ise bu kişinin kaybetmeyi mi, kazanmayı mı hak ettiğidir.
4. Eğer verdiğiniz karar gazetelerin 1. sayfasında yer alsaydı kendinizi rahat hissedebilir miydiniz? Eğer bu sorunun yanıtı “hayır” ise, niçin? Sorusu sorulmalıdır. Bu soruya verilecek yanıt sorunun tanımlanmasına yardım edecektir.
5. Aileniz, çocuğunuz ya da akrabalarınıza bunu söyleyebilir misiniz? Vereceğiniz karar ve yapacağınız davranışlar çevre tarafından öğrenildiğinde rahatsızlık hissedilecekse yeniden gözden geçirmekte fayda vardır.
6. Olay nasıl görünüyor? Bu karar ya da davranışın olası sonuçlarının neler olabileceğine ilişkin sezgiler üzerinde dikkatle durulmalıdır. Duyarlı liderlerin bu sezgileri güçlüdür.

Bu altı soru etik sistemlerin hepsini içine almaktadır. Bu soruları gönül rahatlığıyla yanıtlayan bir yöneticinin aldığı karar etik açıdan doğru demektir.

Schein'e göre, liderin karar verme biçimi dünyayı algılayış biçimiyle yakından ilişkilidir. Davranışlar, inançlar, değerler ve varsayımlar, örgütsel kültürdeki temel unsurlardır ve bunları, genel olarak örgütün liderleri biçimlendirir. Schein ve Senge, liderin dünya hakkındaki varsayımlarını bir araya getiren beş temel inançtan söz etmektedirler. Bu inançlar şunlardır (Caldwell ve diğerleri, 2002: 5):

1. **Kendi Hakkındaki İnançlar:** Kendini algılama, bizim doğal yeteneklerimizi, sınırlarımızı, bireysel değerimizi, amaçlarımızı, yaşamdaki rollerimizi ve ruhsal kaynağımızın doğasını nasıl gördüğümüzü içerir.
2. **Diğerleri Hakkındaki İnançlar:** Burada, örgütler ve insanların doğası hakkındaki fikirlerimiz, insanlığa karşı sorumluluklarımız ve sosyal kimliğimizle şekillenen kişiler arası ilişkilerimizin yapısı gibi, yaşamımızdaki temel ilişkiler hakkındaki inançlar bulunur.
3. **Geçmiş Hakkındaki İnançlar:** Mevcut durumlarımızın doğası, geçmişte oluşturulan bireyler, örgütler ve kültürler hakkındaki sınırlarımızdan gelen olaylar, modeller ve değerler tarafından etkilenir. Bu inanç seti aynı zamanda, önemli duygusal olaylar, temel tarihsel faktörler ve geçmişte sorumlu olduğumuz görevler hakkında inandıklarımızı içerir.
4. **Mevcut Gerçeklik Hakkındaki İnançlar:** Mevcut gerçekliğin yalınlığı ve karmaşıklığı her birimiz tarafından bireysel olarak tanımlanır. Mevcut gerçeklik, karmakarışıktır ve ne olduğu, ne algıladığımız, gelen verileri nasıl süzdüğümüz ve sınırlı-rasyonel bir dünyada bilgiyi yorumlama biçimimizin etkileşimi sonucu farklılaşır.
5. **Gelecek Hakkındaki İnançlar:** Gerçeklik görüşümüz ve gelecekte yaratmak istediğimiz arasında yaratıcı bir gerilim vardır. Aynı zamanda, bu gelecek görüşü dahili ve harici güçler tarafından empoze edilen sınırların doğası hakkındaki algılarımız tarafından yönetilir. Gelecek görüşümüz aynı zamanda, Allah ile ilişkimiz ve ölümden sonraki hayat hakkındaki fikrimiz tarafından da etkilenir.

Etik liderin, Schein ve Senge'nin tanımladığı, beş temel inancı, insanlara hizmet etme, güvenilir olma ve ilkeli bir liderlik anlayışı benimseme üzerine kuruludur. Etik lider; kendine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip; örgüte, topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarının farkında olan; geçmişteki olaylardan ders çıkarıp bugünkü karar ve eylemlerine yansıtan ve geleceğe ilişkin bir vizyon belirleyen liderdir.

Etik liderlikte, etik kararları verebilme büyük önem taşımaktadır. Etik liderin verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluğu, lidere olan güvenin belirleyicisi olmaktadır. Bu güven etik liderin güç kaynaklarından birini oluşturmakta ve otantik liderlik olarak isimlendirilmektedir. Etik liderin bir diğer güç kaynağı ise ondaki hizmet ruhudur. Hizmete yönelik lider olarak ifade edilen bu lider, kendini liderden önce bir izleyen ve hizmetçi olarak görmektedir. Ondaki bu hizmet ruhu, örgüt çalışanlarını etkilemekte ve onlarda hizmete yönelik çalışanlar olmaktadır. Etik liderin bir diğer güç kaynağını ise, etkili kişilik özellikleri ve bu kişilik özelliklerinin izleyenlere benimseteceği ilkeler oluşturmaktadır. Bu liderlik biçimi, ilke merkezli liderlik olarak ifade edilmektedir.

1.1.4. Etik Liderlik ve Sosyal Sorumluluk

Örgütsel açıdan etik kavramı, mal ve hizmet üretim ve tüketim sürecindeki doğrular ve yanlışları ifade etmektedir. Etiği yakından ilgilendiren bir diğer kavram ise sosyal sorumluluktur. Tüm birey ve kurumların içinde yaşadıkları çevreye karşı bazı ödev ve sorumlulukları vardır. Örneğin bir örgütün çalışanlarına ve müşterilerine olduğu kadar dış çevreye (devlete, doğaya, çevreye ve topluma) karşı da sorumlulukları bulunmaktadır (Aktan, 1999). İşte bu sorumluluk bir kurumun sosyal sorumluluğunu yansıtmaktadır. Son yıllarda kurumun sosyal sorumluluğunun bilincinde olma düzeyi ile örgütsel etkililik arasında sıkı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır.

Bir örgütün sosyal sorumluluğunun etik boyutunu oluşturan en temel felsefe, kurumun çalışma ve yönetim politikalarında etik tercihler yapması ve uygulamalarında etik değerlendirmeleri esas almasıdır. Bir kurum bireyler ve gruplarla çalışırken değerler ve ilkeler çerçevesinde hareket etmelidir. Etik açıdan duyulan sosyal sorumlulukta kurumdaki bireylerin değerleri, inançları ve ahlaki davranışları çok büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2003: 185).

Etik davranışların benimsenmesi üst yönetimden başlamalı, orta düzey yöneticilere aktarılmalı ve örgütün tüm işgörenlerine yayılmalıdır. İşyerlerinde etik standartların korunmasının garantisi, liderlerin yüksek etik standartlara sahip olmasıdır. Çünkü hem öğretmenler ve diğer çalışanlar ve hem de öğrenciler okul müdürü gibi bir yetkilinin tutumlarını, eylemlerini ve yaklaşımlarını taklit etmeye eğilimlidirler. Ayrıca işgörenler, işyerinde biçimlenen ideallerini, tutumlarını ve inançlarını topluma taşımakta ve aileleri, arkadaşları ve etkileştikleri diğer bireyler yoluyla yaymaktadırlar (Aydın, 2002: 40). Bu nedenle yöneticinin etik liderlik rolünün toplumsal sorumluluk boyutu da bulunmaktadır.

Örgütlerde sosyal sorumluluk bilinci, etik bir atmosferde gelişebilir. Bireylerin ve kurumların topluma, devlete ve çevreye karşı sorumluluklarının etik bir altyapısı bulunmaktadır. Bu etik altyapıyı örgüt üyelerine benimsetecek ve sürdürecektir örgüt yöneticisi, moral (ahlaki) güce dayalı liderlik biçimi olan etik liderlik rolünün gerektirdiği gibi eylemde bulunmalıdır. Etik bir lider olarak örgüt yöneticisi, sosyal sorumluluk bilincinin gelişebileceği bir atmosfer hazırlamalıdır.

Toplumsal açıdan en büyük sosyal sorumluluğa sahip kurumlardan biri okullardır. Bir toplumu daha ileri mevkilere getirecek insanları yetiştirme işine talip olan okulların bu sosyal sorumluluğu yerine getirme düzeyleri, diğer kurumların çalışma kalitesini de önemli ölçüde etkilemektedir. Bu yüzden okul

yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin etik liderlik rolünü yerine getirmesi, okulun sosyal sorumluluğunu yerine getirmesi önemli görülmektedir.

Çelik'e (2000: 102) göre, okul yöneticisinin bir etiksel lider olarak üç düzeyde sorumluluğu bulunmaktadır. Birincisi, okul yöneticisinin kendine karşı sorumluluğudur. Okul yöneticisi bir etik ilkeler ve kurallar sistemi geliştirerek bu kurallara herkesten önce kendi uymalıdır. İkincisi, örgütsel sorumluluğudur. Okul yöneticisi geliştirdiği bu etik ilke ve kuralları okul çalışanlarına benimsetmelidir. Üçüncüsü toplumsal sorumluluğudur. Okul yöneticisi kişisel ve örgütsel düzeyde benimsediği etik ilke ve kuralları okulun çevresine tanıtmalıdır. Bu sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etiksel davranışlarla yakından ilgilidir.

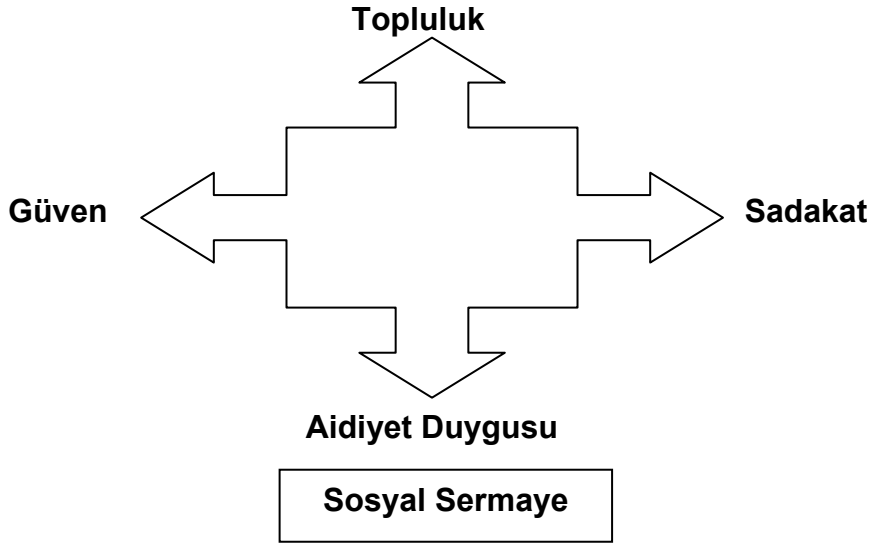
Etik bir lider olarak yönetici, öncelikle kendi sosyal sorumluluklarını yerine getirecek, daha sonra örgüt üyelerinin sosyal sorumluluk bilincine sahip olmalarını sağlayacaktır. Okul yönetimi açısından düşünüldüğünde, sosyal sorumluluk açısından okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları öğretmenlerin, eğitimin genel amaçlarına ilişkin daha doğru bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

1.1.5. Etik Liderlik ve Sosyal Sermaye

Sosyal sermayenin önemine ilişkin çalışmalar 20. yüzyılın ortalarına doğru yoğunlaşmasına rağmen, daha öncede sosyal bağların önemi üzerine yapılan araştırmalara rastlamak mümkündür (Balatti and Falk, 2001: 2). Cohen ve Prusak'ın (2001), örgütsel ve toplumsal anlamda kavrayamadığımız zenginlik olarak adlandırdıkları sosyal sermaye, güven, anlayış ve paylaşılan değerlere odaklanan bir birikimi ifade etmektedir. Bu birikim insanlara, arzulanmış hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde eylemlerini bütünleştirme imkanı veren, sosyal yapılar içindeki yerleşik normlar ve sosyal ilişkilerdir.

Sosyal sermaye, İnsanlar arasındaki etkin bağlantılar bütününden, insan şebekelerini ve topluluklarını birbirine bağlayan ve işbirliğini mümkün kılan unsurları içermektedir.

Töremen (2002: 506), Cohen ve Prusak'ın sosyal sermayenin unsurları olarak ifade ettiği dört unsur olan topluluk, güven, aidiyet duygusu ve sadakati, bütünsel olarak aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.



Kaynak: Töremen, F. (2002). Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme. **Eğitim Yönetimi**. Yıl.8, sayı.32, ss.556-573.

Şekil 4. Sosyal Sermayenin Unsurları

Sosyal sermayenin temel bileşenleri olan topluluk, güven, sadakat ve aidiyet duygusu bir örgütün toplumsal imajını şekillendiren en önemli unsurlardır. Örgütsel etkililik ise, örgütün toplusal imajı ile yakından ilişkilidir. Sosyal sermayeye yatırım yapmak ve biriktirilmesi zor, kaybedilmesi kolay olan bu zenginliği örgüte kazandırmak, örgüt yöneticisinin göstereceği etik liderlik davranışları ile yakından ilgilidir.

Etik lider, etik bir örgüt iklimi oluşturmaktadır. Örgüt yöneticisinin etik liderliğe ilişkin rollerinden biri olan etik bir örgüt iklimi oluşturmak, sosyal sermayeye yatırım yapılmasını gerektirmektedir. İnsanlar arasındaki karşılıklı güvenin, sadakatin ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi, liderin etik sorumluluğudur (Ferrel, 1999).

Kahne ve diğerleri (2001: 432), toplumun sosyal sermayesini geliştirmek için okulların önemini vurgulamaktadır. Onlara göre, okulların sosyal sermayeleri geliştirilerek, diğer toplumsal kurumların da sosyal sermayeleri geliştirilebilir. Çünkü okul tüm toplumsal kurumların merkezinde bulunmaktadır. Bu yüzden, sosyal sermayeye yapılacak yatırım için okul yöneticilerinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır.

Güven temeline dayanan sosyal sermaye, örgütlerin toplumdaki saygınlığının belirleyicisi olmaktadır. Etik lider, etik bir örgüt iklimi oluşturarak sosyal sermayeye yatırım yapmaktadır. Bu şekilde insanlar arasındaki güven, sadakat ve aidiyet duygusu gelişmektedir. Diğer taraftan etik lider, kendi sosyal sorumluluğunu yerine getirerek izleyenlere rol modeli olmaktadır.

Toplumsal bağların zayıfladığı ve bir değer bunalımının yaşandığı günümüzde okullara büyük görevler düşmektedir. Toplumun sosyal sermayesini geliştirmenin yolu eğitimden geçmektedir. Etik bir lider olarak okul yöneticisi etik bir düşünce sistemi geliştirerek, önce kendi örgütünün sosyal sermayesini güçlendirmek ve daha sonra bunu topluma yaymak durumundadır.

1.1.6. Etik Liderlik ve Örgüt Kültürü

Bir örgütteki etik davranışlar, o örgütün kültüründen beslenmektedir. Örgütün etik ilke ve kuralları ile, o örgütün kültürü arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Örgüt kültürünün temel bileşenleri olan ve örgüt çalışanlarının bilmesi gereken semboller, davranışlar, inançlar, değerler ve varsayımlar etik şifreler içermektedir (Aydın, 2002: 12). Örneğin insanlara saygı gösterme, işyerinde argo sözlerden kaçınma, yüksek sesle konuşmama gibi davranışların etik bir boyutu bulunmaktadır.

Şişman'ın (2002: 92) Schneider ve Barsoux'dan aktardığına göre, örgüt kültürünün bir ögesi olarak gerçek ve doğru ile ilgili kabuller daha çok sosyal gerçek kavramıyla açıklanabilir. Sosyal gerçek ise gruplara göre farklılaşan bir nitelik taşır. Dolayısıyla, bir örgütte insanların ortak ve güçlü bir kültüre sahip olabilmeleri için, ortak sosyal gerçeklerinin olması gerekir. Bu konuda grubu ilgilendiren en önemli sosyal gerçeklerden biri, herhangi bir konuda karar verirken doğru karara nasıl ulaşılacağı konusunda benimsenen sayılılardır. Ortak sosyal gerçeklere sahip olmak ve bu yönde karar vermek için, örgütün etik bir sisteme ihtiyacı vardır. Örgütün lideri doğru ve yanlış ayırt edebilecek bir etik sistem oluşturabilmelidir.

Örgüt kültürünün yapı taşı olan temel değer ve normlar, örgütte doğru ve yanlış davranış kodlarını oluşturmaktadır. Davranış kodları, hukuki yaptırımların, kurumlarda iş yapma kurallarının, dahili ve harici denetimlerin, görev ve sorumluluk tanımlamalarının ötesinde, tüm bu uygulamaları tamamlayıcı bir katma değer oluşturmaktadır. Davranış kodları, her kuruma özgü olması gereken davranış ilkelerinin tanımlanmasıdır. Bu ilkeler bizlere hukuki ve kurumlara mahsus kurallar silsilesinin ne için var olduğunu, davranışlarımızı nasıl etkilediğini, bu kurallara karşı geldiğimizde yaptırımların ne olacağını ve bazı durumlarda bu kurallar silsilesinin yetersiz olduğunda ve bizim bir yorum getirmemiz gerektiğinde, neleri nasıl yapmamız gerektiğine rehberlik eder ve anlamamıza yardımcı olur (Midillili, 2004). Bu nedenle etik lider, güçlü bir örgüt kültürü oluşturmayı ifade eden kültürel liderlik rolünü yerine getirerek, doğru davranış kodları oluşturabilir.

Nolan (1992), dokuz orta düzeyli okulu örneklem seçerek yapmış olduğu araştırmasında, okul yöneticisinin etik liderlik davranışları ve etik bir okul kültürü oluşturma arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Örgüt kültürünün önemli bir bileşeni olan değerler ve etik ilkeler arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel değerler, etik ilkelerin örgüt içerisinde

uygulanabilmesi için belirli davranış normları olarak ifade edilebilir. Çelik'e (2000: 96) göre, değerlerle yönetim; işgörenlerin kalp dünyasına inen bir yönetim anlayışıdır. Değerlerin işgörenler tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi, örgüt ve işgören arasında güçlü bir duygusal bağ oluşturur. Bu duygusal bağın güçlü olması ise, işgörenin etik sorumluluğunu artırır. İşgören, örgüt ortamında yapmış olduğu bir hatanın vicdani sorumluluğunu içinde hisseder. Böylece değerlerle yönetim, iş etiğinin temel çerçevesini çizer. Değerler sayesinde etik ilkeler, örgütsel boyuttan bireysel boyuta taşınabilir.

Çelik (2000: 107), okul ortamında etik değerleri egemen kılmada örgüt kültürünün önemini vurgulamaktadır. Buna yönelik olarak atılacak ilk adım bir etik kurallar programının hazırlanmasıdır. Okul yönetimi öğretmenlerden etik değerlere uygun davranmalarını bekliorsa, verdiği öğütleri öncelikle kendisi tutmak zorundadır. Etik ilkeleri okul kültürüne yerleştirmek ve bu ilkeleri okul kültürü içinde canlı tutmak, okul yöneticisini bekleyen bir zorluktur.

1.1.7. Etik Liderlik ve Sosyal Adalet

Etnik çeşitlilik, yaş, sakatlık, cinsiyet, hastalık ve yaşam biçimi gibi konularla ilgili insan hakları sorunları sosyal adalet konusunu daha karmaşık ve tanımlanması zor bir hale getirmiştir. Adalet, insanların bir toplumun üyesi olarak yaşamlarını nasıl sürdüreceğine ilişkin düzenlemeleri yapan rehberdir (Rebore, 2001: 227). Adalet, çağdaş toplumda en önemli meselelerden biridir.

Adalet kavramı, bir insan grubuna ya da bir bireye adil ya da adil olmayan, adaletli ya da adaletsiz, hakça ya da haksızca muamele edilebildiği anlamına gelir. Adaletin içeriği; bir hakkı hak edene vermektir. Bu bağlamda, bireyler ya da gruplar onlara uygun biçimde dağıtılacak haklara sahiptir. En açık haklar, hizmetler, ürünler ya da paradır. Ancak, aynı zamanda sadakat, saygı ve insanların itibarını da içerir. Liderlikte kişisel haklar, liderliğin uygulanması sürecinde önemli bir yere sahiptir (Rebore, 2001: 228). Liderin,

izleyenlerin haklarına saygı göstermesi, davranışlarında adalet ilkesine önem vermesi ve liderlik ettiği örgütün sosyal adaleti yazılı metinlerden okumak yerine kurumsallaştırması, etik bir bağlamda değerlendirilebilir.

Çağımızda önemle üzerinde durulan bir diğer konu ise sosyal adaletin toplumsal yaşama yansımaları olan eşitliklerdir. Eşitlik, toplum adına atılacak her adımda dikkate alınması gereken bir konudur. Çünkü eşitlik toplumun ahlaki bir bileşenini ifade etmektedir (Turner, 1997: 15). Geleneksel liderlik anlayışı, sosyal adalet ve eşitliğe ilişkin konuları ve sorunları, kenarda yazılı olarak değerlendiren ve çok fazla önemsemeyen bir kültüre sahiptir. Sosyal adaletin dikkate alınmaması ise liderin davranışlarında adaletsizliği ve eşitsizliği beraberinde getirir. Günümüz toplumları, demokrasi ve çoğulculuk gibi anlayışların geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte eğitim kurumları ve onların yönetimi önem taşımaktadır (Marshall, 2004: 6).

Adalet ve eşitlik, etiğin iki önemli boyutu olarak değerlendirilebilir. İnsan haklarına saygı, sosyal adaletin sağlanması, fırsat eşitliği gibi konular okullar tarafından insanlara benimsetilmelidir. Toplumda adil bir ilişki ağının oluşturulmasında okullar ve onların liderleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik davranışları, gerek öğrenciler ve gerekse diğer okul personelinin adalet ve eşitlik bilinçlerinin geliştirilmesini sağlamalıdır (Cunningham and Cordeiro, 2003: 190).

Hafarik ve diğerlerine göre (2002: 5); etik meseleler aynı zamanda sosyal adalet meseleleridir. Aslında sosyal adalet şuuru, toplumda başkalarına saygı gösterme ve yardım etmeye yönelik görev duygusu, gösterilebilecek en etik duruştur. Bu nedenle sosyal adaletin etik kararları desteklediği söylenebilir. Bu açıklamalar sosyal adalet ve etik liderlik arasındaki derin ilişkiyi ortaya koymaktadır. Etik liderliğin merkezinde insanlara insan oldukları için saygı göstermek yer almaktadır. Bu saygı kültürü, etik bir liderin

davranışlarını biçimlendirmekte ve gerek örgütsel, gerek ulusal ve gerekse uluslar arası düzeyde bir etik davranışlar dizisini şekillendirmektedir. Sosyal adalette benzer bir merkezden hız almaktadır. Toplumda insanları yeryüzünün en saygıdeğer varlıkları olarak görmek, hem etik liderliğin hem de sosyal adaletin başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Etik Liderliğin Türleri

Liderliğin etik boyutuna yönelik ilgi, farklı liderlik biçimlerinin tanımlanmasına yol açmıştır. Liderliğin; güven, sadakat, hizmet, insan hakları, demokrasi gibi boyutlarını vurgulayan bu liderlik biçimleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmasına karşın, ortak olan noktaları etik liderlik temelli olmalarıdır. Bu başlık altında hizmete yönelik liderlik, otantik liderlik ve ilke merkezli liderlik biçimleri incelenecektir.

1.2.1. Hizmete Yönelik Liderlik

Hizmete yönelik liderlik iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: kahya liderlik (steward leadership) ve hizmetçi liderliktir (servant leadership). Her iki liderlik biçiminin de düşünsel temeli, Greenleaf'ın ortaya koyduğu kahyalık felsefesine dayanmaktadır.

Sergiovanni'ye (1992: 124; 2000: 273) göre; liderlik hakkındaki temel tartışmada hemen hemen hiç üzerinde durulmamış bir kavram kahya liderlik kavramıdır. Greenleaf, liderlikte, ona liderlik etme hakkını veren kişilerin bağlılığını kazanma olarak tanımlanabilecek bir ahlaki prensibin ortaya çıktığını savunmaktadır. Greenleaf Herman Hesse'nin "Doğuya Seyahat (Journey to East)" adlı eserini okuduktan sonra kahya liderlik kavramını geliştirmiştir. Bu eseri Greenleaf şu şekilde açıklamaktadır:

Bu hikayede efsanevi bir seyahatte insanların birliğini görüyoruz. Hikayenin ana kahramanı Leo, hizmetçi olarak ekibe hizmet eder, fakat aynı zamanda canlılığı ve şarkılarıyla onlara güç verir. O olağanüstü kişiliği olan biridir. Grup karışıklığa düşer

ve seyahat bırakılır. Onlar hizmetçi Leo olmadan yapamazlar. Gruptan biri olan hikayeyi anlatan kişi, belli bir amacı olmadan geçen seneler sonra Leo'yu bumak için seyahati düzenleyen şirkete gider. Orada anlarlar ki, hizmetçi olarak bilinen Leo, gerçekte Order'in itibarî lideridir, rehber onun yüreğidir ve büyük ve asil bir liderdir.

Bu hikayeye dayalı olarak, Greenleaf kahya liderliği, liderlikten önce hizmetçiliği düşünen bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik tarzına sahip olan lider, insanlara hizmet etmeye yönelik doğal bir duyguya sahiptir. Bu duygunun etkisiyle bilinçli olarak insanlara hizmet etmeye çalışır. Kahya lider, liderliği bir güç gösterisi ve insanlar üzerinde bir egemenliğe sahip olma aracı olarak gören liderden açık bir şekilde ayrılır. Hizmete öncelik veren ve liderliğe öncelik veren liderlik anlayışları iki temel liderlik biçimini ortaya koymaktadır. Bu ikisi arasında insan doğasına ilişkin bakış açısı noktasında felsefi bir ayrım bulunmaktadır (Greenleaf Center For Servant Leadership, 2002; Starratt, 2003: 196).

Hizmete yönelik lider, insanlara hizmet etmeyi etik bir değer ve sorumluluk olarak görmektedir. Liderliğin temel amacı örgüte, örgüt çalışanlarına ve topluma hizmet etmek ve hizmeti kendi çıkarlarının üzerinde tutmaktır. Bu nedenle geliştirdiği ahlaki değerler sisteminin çerçevesi, örgütün hizmetlerini kullanan kişilerinin çıkarlarını en üstte tutmayı öngörmektedir. Bu değerleri örgüt üyelerine benimseterek, örgütünü de hizmete yönelik bir örgüt yapmaya çalışmaktadır.

Kahyalık teorisi, yöneticiler ve liderlerin kendi çıkarları ile motive edilmediği, aynı zamanda örgütün ve yöneticilerin ortak güdülerini paylaştıkları durumları ifade etmektedir. Kâhya güvene ve ahlaki ilkelere dayalı olarak oluşturulmuş görev ve sorumluluk üzerine vurgu yaparak, tüm paydaşların çıkarlarına hizmet etme peşindedir. Kâhya (steward) lider "paydaşlara, bazı sonuçlara ulaşmak için gerekli olan araçlar olarak muamele edilemez"

anlayışını kabul eder. Kendine, başkalarına, geçmişe, bugüne ve geleceğe ilişkin, hizmete yönelik bir bakış açısına sahiptir. Aşağıdaki tabloda dört liderlik biçimi ve dünyayı yorumlamada kullandıkları inançlar verilmiştir (Caldwell and others, 2002: 161).

Tablo2. Dünyayı Yorumlama Biçimlerine Göre Liderlik Türleri

	Objektif Tarafsız Lider	Tarafsız Realist Lider	Subjektif Kontrolcü Lider	Hizmete Yönelik Lider
Kendi	Ben gerçekliği, doğru bir dünyada ve bu dünyaya objektifliği ve doğruluğu getirmek için tarafsız olarak tanımlarım.	Ben, yeteneğimin bana izin verdiği en doğru gerçekliği tanımlarım.	Ben gerçekliği, karmaşık bir dünyada tanımlarım ve düzeni sürdüren ve diğerlerine rehberlik etmeye yardım eden bir çerçeve sunarım.	Ben, yaşam oyunundaki birçok katılımcıdan biriyim. Bu katılımcıların hepsinin ihtiyaçları ve rolleri vardır. Ben hizmet etmek ve güçlendirmek için buradayım.
Diğerleri	Diğerleri, yaşam oyununda temel role sahiptir. Objektif gerçek onlara hizmet eder.	Diğerleri önemli bir rol oynar. Onlardan her biri adil muameleden yararlanırlar.	Diğerleri, yaşamlarını yönlendirmem ve odaklanmayı sağlamam için bana bağlıdır.	Her insan, en iyi yaşamı sürdürmek için bireysel ihtiyaçlarının peşine düşer.
Geçmiş	Geçmiş, kendi sonuçlarına sahipti fakat bugüne uygun değil.	Geçmiş, bugünün dünyasını nasıl algıladığımız konusunda yararlıdır.	Ben geçmiş, şimdinin dünyasında en iyi olanı tanımlamama yardım etmesi için kullanırım.	Geçmiş karmaşıktır ve bütün ihtiyaçlarımıza anlam verir.
Mevcut Gerçeklik	Bugünün oyunu şimdinin meselesidir.	Yapabildiğimiz en iyi şekilde bugünü paylaşırız.	Ben dünyayı yorumlarım ve bugünkü gerçekliği tanımlarım.	Bugün, yaşam selinin bir bölümüdür. Her gün gibi, o da önemlidir.
Gelecek	Açık kurallara göre gerçekliği tanımlamayı sürdüreceğim.	Geçmiş paylaştığımız gibi geleceği de paylaşırız.	Ben, kendi algılarımı da katarak geleceği tanımlama hakkına sahibim.	Bizim amacımız, herkesin yararlanabileceği, olabilecek en verimli geleceği kurmaktır.

Kaynak: Caldwell, C. And others. (2002). Four Umpires: A Paradigm For Ethical Leadership.

Journal of Business Ethics. 36, p. 153-163.

Tablo 2’de dünyayı algılayış biçimine göre liderlik türleri ve bu liderlik türlerinin Schein ve Senge’nin geliştirdiği beş inanç modelindeki varsayımları açıklanmaktadır. Tablodaki ilk liderlik türü olan objektif tarafsız lider, yazılı kurallara ve insan ilişkilerinden ziyade objektif olmaya önem vermektedir. İkinci liderlik türü olan “tarafsız realist” lider, tamamen yazılı kurallara önem vermek yerine, gerçeği elinden geldiği en doğru şekilde tanımlamakta, ancak, dünyayı algılama yeteneğinin eksik olabileceğine inanmakta ve insan ilişkilerine ilk liderlik türünden daha fazla önem vermektedir. Üçüncü liderlik türü olan “subjektif kontrolcü” lider gerçeği yalnızca kendi değer yargılarına göre tanımlamaktadır. Ayrıca diğerleri üzerinde otorite kurmaya çalışmaktadır. Bu lider, insan ilişkilerini doğru kararlar vermek için kullanmaktadır. Dört numaralı lider olan “kolaylaştıran idealist (hizmete yönelik)” lider ise, herkesin rahatı için çalışmaktadır. Bu lider örgüte, topluma ve insanlığa hizmet etmeyi etik bir değer olarak görmektedir. Doğruları ve ahlaki ilkeleri tanımlamaya yönelik esnek bir bakış açısına sahiptir. Bu dünyanın karmaşık ortamını kabul ederek, vereceği kararlarda hizmet odaklı bir yol izlemektedir.

Kahya (steward) ve hizmetçi (servant) kavramları başlangıçta yadırganabilir. Kim kimin kahyasıdır? Ya da kim kimin hizmetçisidir? Kahyalık ve hizmetçilik ile kamu yönetiminin ilişkisi nedir? Gibi sorular akla gelebilir. Ancak kahyalık teorisi, kamu yönetimi için daha fazla önem taşımaktadır. Kamu kurum ve kuruluşlarını yöneten kişiler, vatandaşların vergileriyle kurulan ve yürütülen örgütlerde görev yapmaktadırlar. Bu yönüyle düşünüldüğünde üstlendikleri rol, bize kahya kavramının anlamını düşündürmektedir.

Hizmete yönelik liderlikte; insanları ikna etme ve onlara rol modeli olma tercih edilen metodlar olmasına karşın, bu liderlik biçimine ilişkin tek bir formül yoktur. Hizmetçi liderin öncelikle kendi önyargılarından vazgeçmesi gerekir. Daha sonra diğerlerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini açık bir şekilde

tanımlamak için beklemeli ve dinlemelidir. Bir lider insanlara gerçek anlamda değer verdiğinde ve önceliği onlara verdiğinde yönetebilir ve yapıyı kurabilir. Değişim süreci, ortama hâkim olunduğunda ve ortam yumuşatıldığında başlar. Başarı, insanlara hizmet etme derecesi ve onlar üzerinde bırakılan pozitif etkilerle ölçülür. Hizmetçi liderlik modelinin yararları özgeciliğinde, kolaylığında ve kendi kendini bilirliliğindedir. Bu model, izleyenlerin çatışmalarında, kişisel istekleri tanımlayarak karmaşıklığı azaltmakta ve diğerlerinin moral duygularını vurgulamaktadır (Whetstone, 2002: 389).

Geleneksel liderlik anlayışında iki tür otorite kaynağı bulunmaktadır: Bu kaynaklar bürokratik (hiyerarşi, kurallar, yönetmelikler, iş tanımları) otorite ve psikolojik (insan ilişkilerine yönelik liderlik anlayışından gelen ödüller, insan gereksinimlerinin karşılanması) otoritedir. Bu iki otoriteye de ihtiyaç vardır, ancak bu iki otoritenin kullanımıyla ilgili problemler yaşanabilmektedir (Sergiovanni, 1992: 69; 2001: 348). Bu problemlerin yaşanmaması için liderin kendisini önce bir izleyen, daha sonra lider olarak değerlendirmesi ve liderliğin asıl amacının insanlara hizmet etmek olduğunu unutmaması gerekmektedir. Lider, otoritesini izleyenlere benimsetmek için öncelikle bu hizmet ruhunu onlara hissettirmelidir.

Hizmete yönelik okul liderleri, öğrenciler, personel ve aileyle olumlu ilişkiler kurmakla kalmazlar, sorumluluk alanlarını genişletirler. Toplum içinde yaşayan ve öğrenen liderler, ahlaki ve sosyal sorumluluklarının liderlik kavramıyla derinden ilişkili olduğunun farkındadırlar. Onlar, başkalarının yaşamlarında bir fark oluşturmak için derin bir isteğe sahiptir ve bu istek onların sosyal etki alanlarını genişletmelerini sağlar (Norris ve diğerleri, 2002: 76).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hizmete yönelik birer lider olmaları gerekmektedir. Oldukça zor bir göreve talip olan yöneticilerin ve öğretmenlerin, bu zor görevi ifa etmelerine karşılık olarak aldıkları ücret ve

sosyal hakların doyurucu olduğu söylenemez. Bu nedenle toplumun geneline hizmet veren okulların yapı taşı konumundaki öğretmen ve yöneticiler yaptıkları mesleğin kutsallığı ve toplumsal açıdan önemi ile motive olmaktadır.

1.2.2. Otantik Liderlik

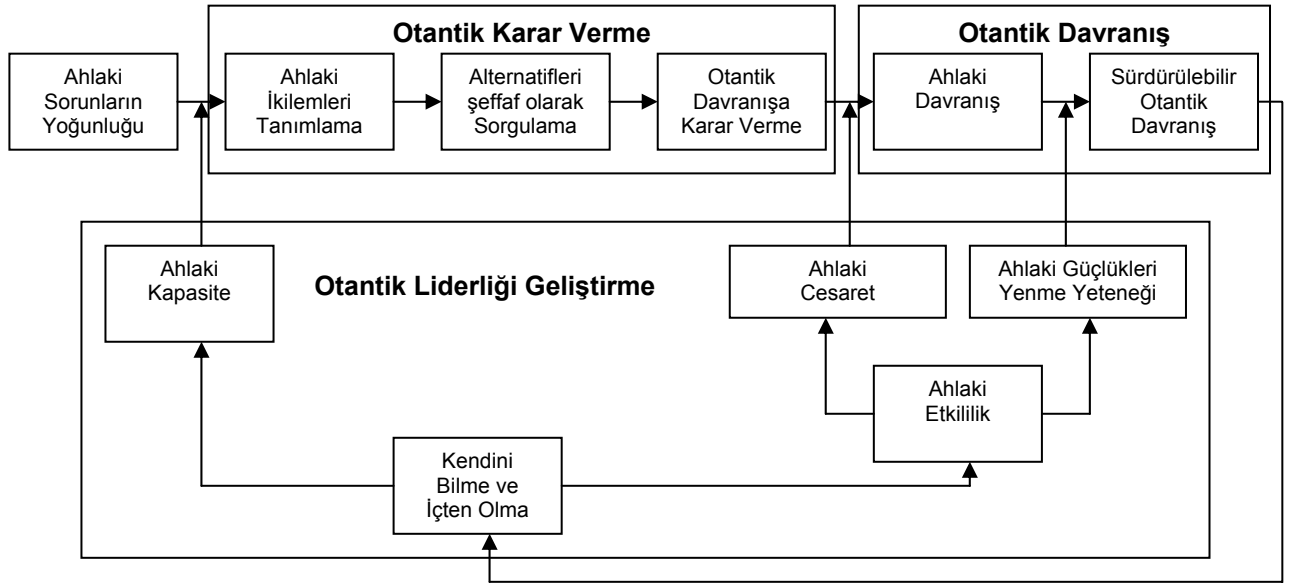
Otantik kelimesi, İngilizce “authentic” kelimesinden gelmektedir. İngilizce-Türkçe sözlüklerde gerçek, hakiki, doğru, orijinal, içten, samimi gibi anlamlara gelmektedir. Liderlik açısından, bu kavramın, doğru, içten, samimi ve gerçek anlamları çerçevesinde düşünülmesi gerekmektedir.

Otantiklik, son yıllarda eğitim alanında oldukça sık tartışılan bir konu olmuştur. Eğitimciler otantik eğitim programları ve değerlendirme anlayışlarından söz etmektedir. Buradaki anlamıyla otantik, gerçeğe uygun öğrenme durumlarını ifade etmektedir. Liderlik açısından ise; otantik; “güven, itimat, inanç” ve lider açısından ise “güvenilir olma” ve etiğe uygun davranma şeklinde düşünülmelidir. Güven, liderliğin temelidir ve erdemın en belirgin göstergesidir (Cunningham and Cordeiro, 2003: 190).

Evans (2000: 288), izlenen liderlerin, otantik liderler olduğundan söz etmektedir. Bu liderler izledikleri yöntemler ve tekniklerle değil, daha çok güvenilirlik ve ustalıklarıyla ayırt edilirler. Güvenilirlik, kişisel inançlar, örgütsel amaçlar ve iş davranışları arasındaki uyumu ifade eder. Liderliğin güven temeline dayanması, açıklık ve şeffaflığı artırır. Fakat otantik olmak için güvenilir olmak yetmemekte ve ustalık da gerekmektedir. Ustalık, uygulamaya dönük yetenek, bilgi, yaşam deneyimi, zeka, takımdaşlık duygusu, sezgi ve cesaret ile açıklanabilir.

May ve diğerlerine (2003: 248) göre ise, otantik liderliğin temel nitelikleri kendi kendini bilme ve içten olmadır. Otantik liderler, etik ikilemleri ve çıkmazları, iç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ve olaylara farklı

açılardan yaklaşarak değerlendirmek için ahlaki bir kapasiteye sahiptir. Bu ahlaki kapasite, liderin değerleri ve inançlarıyla yakından ilgilidir. Otantik lider, etik karar verme çerçevesine sahiptir ve bu çerçeveyi sürekli geliştirir. Şekil 5'te otantik liderin etik karar verme sürecini ve örgütler açısından otantik liderliği geliştirmek için üzerinde durulması gereken unsurlar açıklanmaktadır.



Kaynak: May, D. R. ve diğerleri. (2003). Developing the Moral Component of Authentic Leadership. *Organizational Dynamics*. Vol. 32, No.3, pp.247-260.

Şekil 5. Otantik Liderlik ve Otantik Karar Verme

Otantik liderlik, etik liderliğin güven boyutunu oluşturmaktadır. Otantik liderin izleyenleri etkilemek için kullandığı araçlar etiğe uygundur. Etiğe uygun davranış ise, izleyenlerin lidere güven duymasını sağlamaktadır. Örgüt içerisinde yöneticiye duyulan güven, onun aldığı kararların uygulanmasında kendini göstermektedir (Bass and Steidlmeier, 1999: 186). Bu güven ortamını oluşturabilen liderler, izleyenleri etkileme ve ikna etme konusunda başka bir araca ihtiyaç duymazlar.

Sergiovanni (1992: 27), otantik kavramına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Ona göre; biz genellikle her sabah işe giderken gerçek kişiliğimizi gizleriz ve akşam eve dönerken adeta başka bir kişi oluruz. Bu

durum işe kendini verememekle sonuçlanır. İşte böyle okullar “rol yapan okullardır”. Diğer taraftan otantik okullar “yaşayan okullar” olarak değerlendirilebilir.

Son yıllarda, örgütlerin sosyal sermayeleri üzerinde durulmakta ve örgütlerin etkililik analizlerinde, sosyal sermaye finansal göstergeler kadar önemli bulunmaktadır. Sosyal sermaye ise güven temeline dayanmaktadır. Sosyal sermayesi yüksek olan kurumlar toplumun da bağlılığını kazanmaktadır. Sosyal sermayenin artırılabilmesi için, lider, öncelikle ahlaki kapasitesini geliştirerek izleyenlerin güvenini kazanmalı, daha sonra örgütün toplum gözünde güvenilir bir örgüt olarak görülmesini sağlamak için çalışmalıdır.

1.2.3. İlke Merkezli Liderlik

İlke merkezli liderlik, Steven Covey’in “Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı” kitabında çizdiği liderlik portresi etrafında şekillenmiş bir liderlik tarzıdır. En çok satanlar listesinde yer alan bu kitap son yılların en iyi yönetim kitaplarından biri olarak gösterilmektedir.

Covey’e göre, liderlik belirli ilkelere dayalıdır. İlke merkezli liderlik, ceza almayacağımızı bilsek bile, doğal kanunları ihlal edemeyeceğimiz gerçeğine dayanmaktadır. Bu yüzden, yaşamlarımız ebedi ve değişmeyen ilkelere dayanmalıdır. Buradan yola çıkılarak dört faktör önerilebilir. Bunlar: 1. Güvenlik, 2. Akıl, 3. Bilgelik ve 4. Güçtür. Bunların hepsi birbirinden bağımsızdır ve büyük bir kişilik gücü, dengeli bir karakter ve etkili bir birey oluşturur. İnsanlar başarmak istedikleri şeyin, onların elinde olduğuna inandıkları için onları izlerler. Bu liderlik biçiminde paylaşılmış etik ve ahlaki değerlerle donatılmış karşılıklı güven, saygı ve sadakat vardır (Starratt, 2003: 196).

Güvenlik bizim kimliğimiz, özsaygımız ve değer hissimizdir. Rehberlik, yaşamımızdaki yönümüz, eylemlerimizi ve kararlarımızı yöneten standartlar

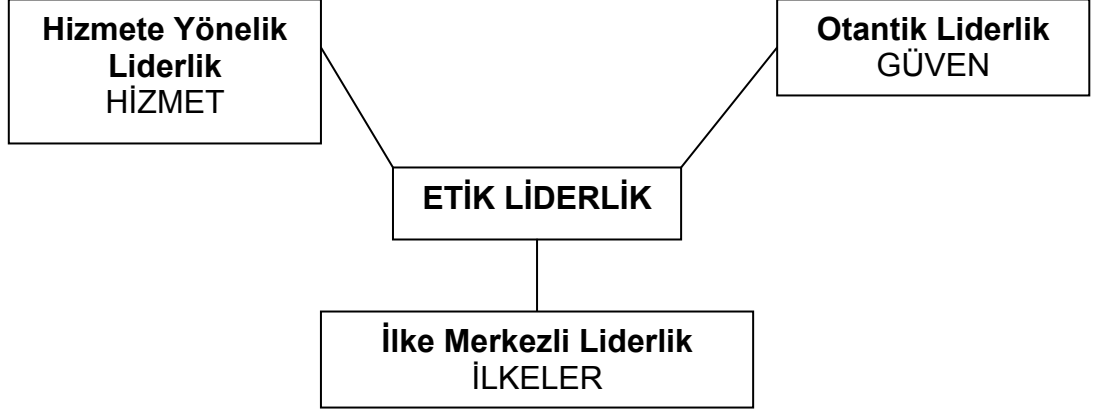
ve prensipler anlamına gelir. Bilgelik, yaşamı nasıl algıladığımızla ve fikir, anlayış ve kavrayışlarımızla ilgilidir. Covey'e göre; güç, bazı şeyleri başarmak için eylem, güç ve cesaret kapasitesidir. Güç, yaşamımızda doğru prensiplere odaklanarak, hizmete yönelik bir duyguya sahip olacağımızı söylemektedir (Starratt, 2003: 196).

İlke merkezli liderlik anlayışında, izleyenleri etkilemek için kullanılan araçlar liderin etkili kişilik özellikleri göstermesi ve belli ilkelere sadık kalarak hareket etmesidir. Etkili kişilik özellikleri gösteren lider, izleyenlerin güvenini kazanırken, örgüt kültürüne yerleştirilen ilke ve kurallar, yasalardan bile daha etkili olabilmektedir. Çünkü bu ilke ve kurallar izleyicilerin dışında değildir. İlke merkezli liderin görevi, kabul edilebilir örgütsel davranış standartları oluşturmak için ilkeler belirleyip, bunları örgüt kültürünün bir parçası yapmaktır.

1.2.4. Üç Liderlik Biçiminin Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi

Hizmete yönelik lider olarak okul yöneticisi, özelde öğrenciler ve öğretmenler ve genelde de tüm topluma hizmet etme sorumluluğunu taşımaktadır. Hizmete yönelik liderin izleyenleri etkileme biçimi, izleyenler için var olduğunu vurgulamasıyla ilişkilidir. Bu hizmet ruhunu benimseyen ve çalışanlara hissettiren lider, okulunun da hizmete yönelik bir okul olmasını sağlayacaktır.

Etik liderliğin güven boyutunu oluşturan otantik liderlik, liderin davranışlarındaki tutarlılığı ve güvenilirliği ifade etmektedir. Otantik liderin izleyenleri etkilemede kullandığı temel unsur güvenilirliktir. Karar ve eylemlerinde açık ve şeffaf olan okul yöneticisi okulunda aidiyet duygusu ve takımdaşlık ruhunu geliştirecektir.



Şekil 6. Etik Liderliğin Üç Türü

İlke merkezli liderlik, okul yönetiminde belli ilkelere bağlı olunması gerektiğini vurgulamaktadır. İlke merkezli lider olarak okul yöneticisi, okulun etik ilkelerini belirleyerek bunları çalışanlara benimsetmelidir. İkelere dayalı yönetim, okulda doğru ve yanlışın kolaylıkla ayırt edilebileceği bir iklim oluşturacaktır.

Hizmet, güven ve ilkeler okul yöneticisinin etik liderliğe ilişkin davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Okul yönetiminde gerek doğru kararları alabilmek ve gerekse bu kararların uygulamasında doğru yönelimleri belirleyebilmek için, bu üç unsur büyük önem taşımaktadır. Tüm faaliyetlerde hizmet odaklı düşünen ve bunu diğerlerine hissettiren, herkese eşit ve dürüst davranarak bir güven ortamı oluşturan okul yöneticisi izleyenleri etkilemek için başka bir çabaya ihtiyaç duymaz. Bu şekilde belirleyeceği etik ilkelerin inandırıcılığını artırarak, bu etik ilkelere uygun davranmayı sağlayabilir.

Hizmet odaklı, güvenilir ve ilkeli bir kurum olmak toplumun okula bakış açısını da önemli ölçüde etkileyecektir. Okulun temel girdisini ve çıktısını oluşturan toplum ve okul arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, eğitimin amacına ulaşabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Topluma hizmet etmeyi birinci öncelik olarak gören, üyeleri arasında güven ortamı sağlayan ve ilkeli bir

yönetim anlayışı benimseyen bir okula, toplumun bakış açısı da olumlu olacaktır. Bu ideal okulu ise etik liderlik rolünü gösterebilen okul yöneticileri oluşturabilir.

1.3. Etik Liderler Olarak Okul Yöneticileri

1.3.1. Okul Yönetiminde Etik Liderliğe Olan İhtiyaç

Okul yönetiminin özel bir alan olması etik liderliğe olan gereksinimi artırmaktadır. Okulların toplumsal sorumluluğu okul yöneticisinin liderlik rollerinin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Eğitimin yapı taşı olan öğretmenlerin yükseköğretim almış kişilerden oluşması, okul yönetimindeki insan ilişkilerinin yapısını ve niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okul yöneticisi gün boyunca karmaşık bir ortamda karar vermek zorundadır. Verilen bu kararların etik bir altyapısı bulunmalıdır.

Okul yönetiminin kendine özgü doğası etik sorunlarla karşılaşılma sıklığını artırmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi karmaşık bir ortamda karar vermek zorunda kalmaktadır. Bu karmaşık ortamda doğru kararları verebilmek için, okul yöneticileri etik liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Çünkü etik lider, doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü, haklıyı ve haksızı ayıran bir değerler sistemi geliştiren liderdir.

Okulları yönetme sıradan bir iş değildir. Uygulamada kafa, kalp ve eli birlikte çalıştırmanın gerekliliği, okulun misyonunun eşsiz doğası ve kapalı yapılanmış, lineer olmayan ve karmaşık bağlamı, etik bir otoriteyi gerekli kılmaktadır. Aşağıdaki beş madde okul yöneticilerinin etik bir lider olmasını gerektirmektedir (Sergiovanni, 2001: 345):

1. Okul yöneticisinin işi, okulu objektif çıktılar sağlayan sıradan bir örgüt olmak yerine bir toplum yapmaktır. Okullar bazı amaçları başarmak için oluşturulan araçlar olarak görülürse, onlara, doğru işler yapmaktan çok işleri doğru yapan bürokratik bir örgüt

niteliği kazandırılmış olur. Ancak okullar, farklı düşünceleri içinde barındıran, informal boyutu bulunan, zaman içinde kendi tarihini oluşturan etkin kurumlardır. Okulları bir öğrenme toplumu olarak düşünmek gerekir. Toplumu bir arada tutan şey ise, geliştirilen ortak değerler ve anlayışlardır.

2. Okulun görevi, öğrencilere bilgi ve becerilerle birlikte, dengeli bir kişilik ve erdem aşılmasıdır. Bu yüzden okuldaki öğretim ve yönetimde teknik ve ahlaki olmak üzere iki boyut bulunmaktadır: Okulun teknik boyutunu bilgi, etkinlik, verimlilik ve sosyal yararlılık belirlemektedir. Ahlaki boyutunu ise, kişilik oluşturma, davranış geliştirme ve erdemli ve sorumlu kişiler yetiştirme oluşturmaktadır. Yönetimdeki teknik ve ahlaki boyutlar, uygulamada birbirinden ayrılamazlar. Her teknik karar ahlaki bir etkiye sahiptir.
3. Okul yönetiminde, erdemi ve verimli çalışmayı ölçen bazı standartlar belirlenmek zorundadır. Bu durumda verimli çalışma nedir? Erdem nasıl tanımlanabilir? Etkili öğretim ölçütlerini belirleme, iyi disiplin politikasının ne olduğuna karar verme, terfi ve yükseltme kriterlerini getirme nasıl sağlanacaktır? Nasıl ve ne sorularının cevapları objektif olarak belirlenemez. Bunlara normatif unsurlar olarak bakılmalıdır ve bunlar normatif karar sürecini gerektirirler. Bu kararları vermek için, okul liderinin etik bir çerçevesi olmalıdır.
4. Karara katılma ve yetkilendirme anlayışlarının vurgulanmasına karşın, okul yöneticileri ve diğerleri arasında temel bir eşitsizlik vardır. Onlar istese de istemese de, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğerlerinden daha fazla güce sahiptir. Bu

güç onun hiyerarşik konumundan kaynaklanmaktadır. İki kişi arasında güç dağılımının eşitsizliğinden söz ediliyorsa, ilişkinin etik bir boyutu olması gerekir. Okul yönetiminde izleyenler, bu güce dayanılarak sömürülmeyeceklerini beklerler. Bu bağlamda liderlik bir hak değil, sorumluluktur.

5. Okuldaki yönetim bağlamı dağınık, kaotik ve belirsizdir. Bu yüzden, okul yöneticisinin dünyasını sınırlayan talepler ve sınırlamalara rağmen, iş içerisinde bir sağduyusu vardır ve bu sağduyu etik bir anlama sahiptir.

Okul çatışan değerlerin tam ortasında bulunmaktadır. Toplumsal bir düzenleme olan okulda, farklı değerlere sahip bireyler, bir amaç için bir araya getirilir ve her bireye kendi değer yargılarını, inançlarını durulaştırma, netleştirme, bütünleştirme ve gerekçelenme fırsatı ve olanağı verilir (Aydın, 2000: 170). Bu özelliğinden dolayı okulda, etik dışı davranışlarla karşılaşma olasılığı daha fazladır. Okuldaki etik çıkmazları çözmek ise okul yöneticisine düşmektedir. Etik liderin rollerini ve davranışlarını öğrenerek kendi kişiliğiyle bütünleştirmiş liderler, okuldaki ikilemleri sinerjiye dönüştürebilirler.

Okulun tek işlevi öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırmak değildir. Aynı zamanda onların olumlu kişilik özellikleri kazanmalarına yardımcı olmak ve erdemli bir insan olmalarını sağlamaktır. Rüşvet, yolsuzluk, adam kayırma, görevi kötüye kullanma, ihmal gibi etik dışı davranışların arttığı bir toplumsal düzen içerisinde, okulun bu işlevi daha anlamlı bir hale gelmektedir. Bu işlevi yerine getirebilmesi için ise, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır.

Sergiovanni (1994: XII), okulu, topluma benzetmektedir. Ona göre, etkili okulu oluşturmanın yolu, okulları toplumlar gibi düşünmek ve öğretmen, öğrenci ve aileleri paylaşılan değerler ve ilkeler etrafında toplamaktır. Bu

şekilde, okulda aidiyet duygusu gelişecektir. Okul liderinin görevi, okulda, paylaşılan değerlere ve ilkelere dayalı bir toplum inşa etmektir.

Son yıllarda genelde eğitime ve özelde de okula yüklenen görev, önemli ölçüde değişmiştir. Yeniden kurmacılık akımıyla birlikte okul, toplumsal değerlerin zayıfladığı, aile kurumunun çözüldüğü ve kültürel bir kriz yaşandığı günümüzde, topluma yeniden yön verecek ve kültürel değerlerin yeniden yorumlanmasını sağlayacak bireyler yetiştiren bir kurum olarak görülmeye başlanmıştır.

Pek çok kişi bireylerin yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan “okul” denilen özel kurumda, “iyi” ve “doğru” kavramlarına gereken vurgunun yapılmamasından yakınarak, etik eğitiminin öğrencilerle ilgilenen bazı eğitimcilerin bireysel potansiyeli ve ilgileri ile sınırlı kaldığına inanmaktadırlar. Oysa eğitim ve okul kavramlarının doğasında etik bir çaba yatmaktadır. Toplumun bireylerinin istenilir iyileri kazanması ve bunu kazandıracak kurumun da etik değerler çerçevesinde işlev görmesi beklenmelidir. Toplum tarafından sorumluluk, saygı, güven, adalet, yurttaşlık bilinci gibi temel değerleri içeren bir etik yaklaşımın okullarda geliştirilmesi ve öğrencilerin karakter eğitiminin desteklenmesi beklenmektedir (Aydın, 2003: 190). Okulun bu amacını yerine getirmesi ise, evrensel ahlaki ilkelere dayalı bir kültür oluşturması ile mümkün görülmektedir.

Okul etik ilkelere sahip bir kurum olmalıdır. Dünyadaki büyük şirketlerin önemli bir çoğunluğunun kendi geliştirdiği etik ilkeleri vardır. Toplumsal sorumluluğu ağır basan ve öğrencilerin bilgi düzeylerini geliştirmekle birlikte erdemli insanlar yetiştirmek amacını taşıyan okullar çalışanlarına yönelik kendi etik ilkelerini belirlemelidirler.

1.3.2. Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Sorumluluğu

Yapılan bir işin meslek olarak değerlendirilebilmesi için, son yıllarda uygulanan bir ölçüt de, o işe ait genel kabul görmüş etik ilkelerin varlığıdır. Dünyada okul yöneticilerine ilişkin genel kabul görmüş etik ilkeler bulunmaktadır. Etik liderler olarak okul yöneticilerinin en temel sorumluluğu mesleğinin etik ilkelerine uymaktır.

Etik bir lider olarak, okul yöneticisinin temel sorumluluğu, mesleğinin etik ilkelerine uymaktır. Bir okul yöneticisinin mesleki davranışı bir etik koda uymalıdır. Etik kod, idealistik olmalı ve aynı zamanda tüm okul yöneticilerine uygulanabilmelidir. Okul yöneticisi, kamuya ait okulların herkese eğitim olanakları sağlama amacına hizmet ettiğini kabul eder. Fakat yönetici, okulda ve toplumda mesleki liderlik sağlamak için resmi bir sorumluluğu üstlenir. Bu sorumluluk yöneticinin örnek gösterilen mesleki davranış standartlarını sürdürmesini gerektirir. Yöneticinin eylemlerinin, toplum, mesleki birlikler ve öğrenciler tarafından gözlenerek, değerlendirileceğinin farkında olunmalıdır (American Association of School Administrator,1996).

Yapılan bir işin meslek olarak kabul edilme şartlarından biri de o işe ait genel kabul gören etik ilkeler setinin olmasıdır. Doktorların ettikleri Hipokrat yemini, Avukatların bağlı oldukları "Avukatlık Yasası"nın ilgili maddeleri buna örnek teşkil etmektedir. Dünyanın farklı yerlerinde eğitim yöneticiliği ile ilgili mesleki kuruluşlar, eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilke ve standartlar geliştirmişlerdir.

Minnesota Eyaleti Yasaları Düzenleme Ofisi (Minnesota Office of the Revisor of Statutes) okul yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeleri ve mesleki davranışları belirlemiştir. Bu ilke ve davranışlar şunlardır (Minnesota Office of the Revisor of Statutes, 2003):

Okul yöneticisi;

- A. Eğitim hizmetlerinde ayrım gözetmemelidir.
- B. Öğrencileri ve personeli sağlığa ve güvenliğe zararlı şartlardan korumak için makul bir yol izlemelidir.
- C. Öğrenmeye yardım eden bir atmosfer sağlamak için makul bir yol izlemelidir.
- D. Özel çıkar sağlamak için öğrenciler, aileler, personel ya da meslektaşlarıyla ilişkilerini kötüye kullanmamalıdır.
- E. Kanunlar ve okul politikaları gereğince, zorunlu bir mesleki amaca hizmet etmesi dışında, bireyler hakkındaki gizli bilgiyi açıklamamalıdır.
- F. Yöneticilerin ya da diğer personelin niteliklerine ilişkin kayıtları ya da gerçekleri bile bile tahrif etmemeli ya da yanlış bir şekilde tanıtmamalıdır.
- G. Öğrenciler, öğrencilerin aileleri, personel ya da meslektaşlar hakkında yanlış ya da çirkin ifadeler kullanmamalıdır.
- H. Kendi özel çıkarlarına hizmet edecek ve mesleki yargısını etkileyecek hediye, ödül ya da iltimasları kabul etmemelidir.
- İ. Bir sözleşme ya da mukaveleyi yetkili olduğunda onaylamalıdır.
- J. Personele ihtiyaç duyulan konumları doldurmada, yalnızca ehliyetli personeli ya da insanları atamalı, atama için tavsiye etmeli ya da görevlendirmelidir.
- K. Mesleki görevlerin ifa edilmesinde dürüst olmayan, aldatıcı ya da yanlış tanıtıcı davranışlar göstermemelidir.

Amerikan Okul Yöneticileri Birliği (American Association of School Administrator) ise, okul yöneticilerinin uyması gereken on etik ilke belirlemiştir. Bu ilkeler şunlardır (Rebore, 2001: 136):

Eğitim yöneticisi;

1. Bütün karar ve eylemlerinde temel değer olarak öğrencilerin başarısını göz önünde bulundurur.
2. Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirir.
3. Tüm bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektiği şekilde korur.
4. Yerel ve ulusal yasalara uyar ve doğrudan veya dolaylı olarak devlet yönetimini yıkmaya çalışan örgütleri bile bile desteklemez ya da katılmaz.
5. Eğitim kurulunun yönetim politikalarını, yönetsel kurallarını ve düzenlemelerini uygular.
6. Eğitimsel amaçlarla tutarlı olmayan kanunları, politikaları ve yönetmelikleri, düzeltmek için uygun önlemleri alır.
7. Politik, sosyal, dinsel, ekonomik ya da diğer etkilerle konumunu kendi kişisel çıkarı için kullanmaktan kaçınır.
8. Sadece, uygun olarak akredite edilmiş kurumlardan mesleki sertifika ya da akademik dereceleri kabul eder.
9. Standartları korur ve araştırma ve sürekli kişisel gelişim yoluyla mesleğin etkililiğini artırmaya çalışır.
10. Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar ya da sona erdirilinceye kadar uygun davranır.

Ulusların geliştirmiş oldukları etik sistemler, onların toplumsal ve kültürel değerlerinden ayrı olarak düşünülemez. Bu yüzden bir kurumun etik

anlayışı ve ilkeleri içinde bulunduğu toplumun normatif değerlerine göre şekillenecektir. Ülkemizdeki okul yöneticilerinin uyması gereken etik ilkelerden söz edebilmek için, evrensel etik değerlerle birlikte, sosyal ve örgütsel koşullar da dikkate alınmalıdır.

Aydın (2003: 94), ülkemizde okul yönetimine ilişkin etik dışı sayılabilecek uygulamaları belirledikten sonra, literatür taramasına dayalı olarak etik ilkeler listesi geliştirmiştir. Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan 13 eğitim yönetimi profesörünün görüşleri doğrultusunda bu listeye son şeklini vermiş ve araştırmasında kullanmıştır. Altı bölümden (hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi, saygı) oluşan anketteki etik ilkeler şunlardır:

A. HOŞGÖRÜ

1. Başkalarının görüşlerine değer verir.
2. Eleştirilere açıktır.
3. Farklılıklara karşı hoşgörülüdür.
4. Başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyar.
5. Astlarını yargılamak katı davranmaz.
6. İyi bir dinleyicidir.
7. Astlarını korkutmayı bir baskı aracı olarak kullanmaz.
8. Astları ile takım çalışması yapar.
9. Saldırgan ve kırıcı davranmaz.
10. Astlarının kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlar.
11. İnsanları tanımaya çalışır.
12. İnsanlara zaman ayırır.
13. Astları arasında meydana gelen çatışmalarda hakemlik yapar.
14. Astlarının haklarını kullanma özgürlüklerini engellemez.
15. Astlarıyla ilişkilerinde güven vericidir.
16. İnsanların tek ve değerli olduğuna inanır.

17. Astlarının olumlu eylemlerini destekler.
18. Astlarını rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görür.
19. Deneyimlerini astları ile paylaşır.
20. İnsan ilişkilerinde yapıcıdır.
21. Bencil davranmaz.
22. Eylemlerinden dolayı hesap verir.
23. Başkalarını çekiştirip, dedikodu yapmaz.

B. ADALET

1. Ödülleri hak edenlere verir.
2. Kuralları herkese eşit olarak uygular.
3. Bireylerin emeğinin karşılığını verir.
4. Bireylere eşit davranır.
5. Başkalarının hakkını sömürmez.
6. Astları arasındaki anlaşmazlıklarda taraf tutmaz.
7. İş yükünü dengeli olarak dağıtır.
8. Haksızlıkların düzeltilmesi için çaba gösterir.
9. Cezalandırmayı işlenen suça denk olarak yapar.
10. Bireylerin yasal haklarını kullanmalarını sağlar.
11. Değerlendirmelerde objektif davranır.
12. Gerçekleri çarpıtmaz.
13. İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınır.
14. İnsan haklarına saygılıdır.
15. Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmaz.
16. Astlarından yeterlilikleri oranında üretim bekler.
17. Sahtekârlık yapmaz.
18. Kadın ve erkeklere eşit davranır.

C. SORUMLULUK

1. Meslek ilkelerine içten bağlıdır.
2. Çalıştığı kurumun toplumdaki statüsünü yükseltmeye çalışır.
3. Mesleğini insanlara hizmet etmenin bir aracı olarak görür.
4. Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır.
5. Mesleğin gerektirdiği davranışları benimser.
6. Kamu çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutar.
7. Araç-gereçlerin bakımını zamanında yaptırır.
8. Ulusal eğitim politikalarına bağlıdır.
9. İnsangücünü etkili kullanır.
10. Zamanı etkili kullanır.
11. Sorumluluk almaya isteklidir.
12. Kurumun kaynaklarını gereksiz yerlere harcamaz.
13. Savurganlıktan kaçınır.
14. Görevini yasalarca kendinden beklenen yönde yerine getirir.
15. Mesleğini sever.
16. Çalışma saatlerine özen gösterir.
17. Yetkisini yasal sınırları içinde kullanır.
18. İnsanları sever.

D. DÜRÜSTLÜK

1. Yolsuzluk yapmaz.
2. Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmaz.
3. Yolsuzlukları örtbas etmez.
4. Rüşvet kabul etmez.
5. Hediye kabul etmez.
6. Astlarını kişisel işlerinde kullanmaz.
7. Amaçlarını gerçekleştirmek için yasa dışı yollara başvuramaz.
8. Kişisel işlerini işyerinde yapmaz.

9. Yalan söylemez.
10. Verdiği sözde durur.

E. DEMOKRASİ

1. Astlarına inançlarından dolayı baskı yapmaz.
2. Astlarının inançlarına karışmaz.
3. Astlarının vicdan özgürlüğünü engellemez.
4. Kimseyi kendi inançları için zorlamaz.
5. Yönetmeliklere dinsel inançlarının karışmasına izin vermez.
6. Astlarının örgütlenme haklarını engellemez.

F. SAYGI

1. Astlarıyla cinsel-duygusal yakınlığa girmez.
2. Astlarına bedensel tacizde bulunmaz.
3. Öğrencilerle cinsel-duygusal yakınlığa girmez.
4. Öğrencilere dayak vb. bedensel tacizde bulunmaz.

1.3.3. Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Sorumluluğu

Okul yönetiminin kendine özgü doğası, karşılaşılabilecek etik sorunları çeşitlendirmektedir. Okul yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeler ise genel bir çerçeve çizmektedir. Bu nedenle etik bir lider olarak okul yöneticisi bu ilkeleri özel durumlara uyarlayabilmelidir.

Okul yöneticileri karmaşık bir ilişki ağı içerisinde karar vermek durumundadırlar. Çoğu durumda doğru ve yanlış açık değildir. Ortaya çıkabilecek etik ikilemlere farklı açılardan yaklaşabilmek gerekmektedir. Okul yöneticileri bunu sağlayabilmek için doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü belirlemeye yönelik bir tanımlama becerisine sahip olmalıdır. Ahlak felsefecilerinin çoğu, okul yöneticilerinin karşılaşılabilecekleri etik dışı davranışları belirlemiştir. Ancak bu rehber ilkeleri yeni durumlara uyarlamak,

ayrı bir liderlik yeteneği gerektirmektedir (Lashway, 1996; Dempster, Freakley and Parry, 1998).

Etik ilkeler sınırlı davranış kalıplarını ifade etmektedir. Hâlbuki okul yönetiminin karmaşık bağlamı, karşılaşılabilecek etik sorunların çeşitliliğini artırmaktadır. Bu yüzden etik liderler olarak okul yöneticilerinin bir diğer sorumluluğu, etik ikilemleri çözme ve karar verirken ahlaki süzgeçten geçirme olarak ifade edilebilir.

1.3.4. Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma Sorumluluğu

Etik ilkelerin okulda benimsenebilmesi için, okul kültürüne yerleştirilmesi gerekmektedir. Okulun örgütsel değer ve normlarıyla bütünleşen etik ilke ve kurallar öğrenciler, öğretmenler ve diğer personel tarafından daha kolay benimsenir. Etik lider olarak okul yöneticisi, etik değerlerin vazgeçilmez değerler olduğunu okul personeline ve öğrencilere kabul ettirmek zorundadır (Çelik, 2000: 106).

Etik ilkelerin okul kültürüne yerleştirilmesi, örgüte yeni katılan üyelerin etik davranışlar sergilemeleri açısından çok önemlidir. Göreve yeni başlayan öğretmen mesleki kariyerinin etik ilkeleri benimsemesine bağlı olduğunu bilirse, daha bilinçli bir davranış sergiler (Çelik, 2000: 108).

Sergiovanni (1992: 112), etik ilkelere dayalı bir örgütsel kültür geliştiren okulu, erdemli okul olarak nitelendirmekte ve okul yöneticisinin temel sorumluluğunu erdemli okulu inşa etmek olarak görmektedir. Ona göre erdemli okulun özellikleri şunlardır:

1. Erdemli okul, öğrencilerin öğrenmesi için tüm potansiyelini kullanması gerektiğine inanır. Bu yüzden, hem öğrencileri hem de yetişkinleri etkileyecek bir merak, araştırma ve derin düşünme ruhu geliştirmeye kendini adanmıştır. Erdemli okulun amacı, kendi

kendine öğrenen ve kendi kendini yönetenlerden oluşan bir öğrenme toplumu oluşturmaktır.

2. Erdemli okulda, uygun şartlar sağlandıktan sonra her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır. Öğrenmeye engel olan şartlar, kaynağı ne olursa olsun, çözülmesi gereken problemler olarak görülür.
3. Okulun temel amacı akademik olarak görünmesine karşın, erdemli okulda öğrenme problemlerinin sistematik olduğuna inanılır. Bu yüzden, erdemli okul, öğrencilerin gelişimsel, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için tüm olanaklarını kullanma sorumluluğundan çekilmez.
4. Erdemli okulda öğretmenlerin hem mesleki sorumluluğuna ve hem de sanat bilgisine saygı gösterilir. Öğretmenler, neyi nasıl öğretecekleri konusunda özgürdür ve öğretime ilişkin vizyonlarını açıkça ifade edebilirler. Öğrencilere de öğretmenler, aileler ve diğer yetişkinler kadar ilgi gösterilir. Bunun bir sonucu olarak öğretmenler öğrencilere ve öğretmenler de öğrencilere saygı gösterirler.
5. Erdemli okulda aileler, öğretmenler ve toplum işbirliği içinde çalışır. Eğer okulun öğretim işlevini gerçekleştirme isteniyorsa, ailelerin tavsiye ve desteğine başvurulur. Aynı şekilde, eğer ailelerin görevlerini yerine getirmesi isteniyorsa, okulun destek ve tavsiyesine başvurulur.

Okul yöneticisinin etik bir lider olarak görevi, okulda kolektif bir anlayış geliştirmektir. Eğitimle ilgili tarafların işbirliği içerisinde çalışması, okulun görevlerini yerine getirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticisi, bu işbirliğini ve sinerjik anlayışı oluşturmak için, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturmalıdır.

Evrensel etik ilkelerin örgüt çalışanlarına benimsetilebilmesi için, örgüt kültürüne yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu etik ilkelere dayalı bir örgüt kültürü geliştiren okul, erdemli okul olarak tanımlanmaktadır. Etik lider olarak okul yöneticisinin bir diğer sorumluluğu ise, etik ilkeleri okulda kurumsallaştırmak ve erdemli okulu oluşturmaktır.

1.3.5. Okul Yöneticilerinin Etik Liderler Olarak Toplumsal Sorumlulukları

Ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesinde büyük etkiye sahip olan eğitimin, gerçekleştirildiği yer olan okullar, toplumsal açıdan yüksek beklentilere sahiptir. Okulların toplumsal sorumluluğunu oluşturan bu beklentilerin karşılanmasında okulların yönetimi büyük bir öneme sahiptir.

Okullar öğrencilerde bilgi ve becerilerle birlikte, olumlu kişilik özelliklerini de geliştirmelidir. Zamanlarının önemli bir çoğunluğunu okulda geçiren öğrenciler, okulun kültüründen ve ikliminden yoğun şekilde etkilenmektedir. Okulda belirlenen etik ilke ve kuralların öğrenciler tarafından benimsenmesi, sonraki yaşamlarında etiğe uygun davranmalarını sağlayacaktır. Rüşvet, yolsuzluk, adam kayırma gibi etik dışı davranışlarla sık karşılaşılan günümüzde, okulların bu sorumluluğu yerine getirmesi daha önemli görülmektedir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yerine getirmeleri, toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır.

Okulun toplumsal sorumluluğunu yerine getirebilmesi için, okul yöneticisinin eylemleri demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlerle karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir (Aydın, 2003: 86). Etik bir lider olarak okul yöneticisi, evrensel etik ilkelerin örgütte benimsenmesini sağlamalıdır.

Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmelerinin toplumsal bir boyutu bulunmaktadır. Öğrencilere bilgi ve becerilerin yanında olumlu davranışlar kazandırma amacını taşıyan okulların bu işlevini yerine getirmesinde okul yöneticilerine büyük işler düşmektedir. Öğrencilerin model alacakları en yakın kişiler olan okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri önem taşımaktadır.

2. SOSYAL ADALET

2.1. Sosyal Adaletin Tanımı

Dünya genelindeki ekonomik ve toplumsal gelişmeler, tüm ulusların yaşam biçimini ve toplumsal yapılarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Özgürlük, demokrasi ve insan hakları gibi kavramların öne çıktığı bu çağda, kişilerarası eşitsizlikler ve bu eşitsizlikleri doğuran etmenler de çeşitlenmiştir. Bu eşitsizlikler içerisinde eşitliği sağlama düşüncesi sosyal adalet kavramını ortaya çıkarmıştır.

Sosyal adaleti tanımlamak için öncelikle adalet konusunu tanımlayıp, bu tanımı sosyal ölçekte düşünmek gerekir. Kendi isteğine bağlı olmaksızın her insan bir toplum içerisinde doğar ve yaşar. Bu noktada adalet, toplumsal bir varlık olan insanın, bir toplumun üyesi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen rehberdir. Her insanın topluma karşı bazı yükümlülükleri vardır ve bu yükümlülükleri red edebileceği veya savsaklayabileceği bir yer yoktur. Bu yüzden adalet çağdaş toplumlardaki en önemli konudur, çünkü insanların eylemleri diğer insanlar üzerinde etkiye sahip olabilir. Bununla birlikte, bugün, insanların eylemleri, geçmişte olduğundan daha fazla sosyal etkilere sahiptir (Rebore, 2001: 228).

Adalet kavramı bir birey ya da insan grubuna adil ya da adaletsiz, dürüst ya da dürüst olmayan bir şekilde davranılabileceğini ortaya koyar. Adaletin içeriği hakları vermekten ibarettir. Bu bağlamda, bireyler ya da insan grupları belli haklara sahiptir. En açık haklar hizmetler, çıkarlar ya da paradır. Fakat haklar bunlarla sınırlı değildir. Saygı, sadakat, itibar gibi sosyal içerikli olgular da bu haklar arasındadır. İnsanı etkileyen hakların haklıya dağıtılması, insan etkileşiminin hemen her boyutuna nüfuz eder (Rebore, 2001: 228).

Sosyal adalet kavramının kökeni çok eskilere gitmektedir. İnsanlar ve toplumlar yüzyıllar boyu sosyal adalet düşüncesini tüm insanlığa mal etmeye

çalışmışlardır ve bugün de çalışmaya devam etmektedirler. İnsanın yüce ve değerli bir varlık olduğunu kabul eden bu düşünce, tüm insanlara güvenlik, özgürlük ve insan onuruna yakışır bir hayat sağlamayı amaçlamaktadır (Öztürk, 1993: 36).

Speight ve Vera'nın (2004: 111), Miller'den aktardığına göre; Plato, Aristotle, Aquinas, Locke, Marx ve Rawls gibi teorisyen ve filozoflar sosyal adaleti tanımlamaya çalışırken, eşitlik ve özgürlük erdemleriyle uğraşmışlardır. Çoğu yazar sosyal adaleti toplumcu bir yaklaşım olarak tanımladılar. Toplumcu bakış açısı radikal bir şekilde, insanların birbirine bağlı olduğunu varsayar. Bu bağımlılık, sadece insanlığımızdan değil, sosyal, politik ve ticari kurumlarımızın küresel bağlantılarından da meydana gelir. Toplumcu bakış açısı, hak etme (hak edilen nedir?), ihtiyaç (ihtiyaç duyulan nedir?) ve eşitlik (eşit olan nedir?) prensiplerinin dengesini dikkate alır. Bu şekilde sosyal adalet, sadece çıktılarda değil, süreç ve ilişkiler hakkında da bir düşünme konusu olur.

Adalet ve özgürlük konularında ortaya koyduğu fikirlerle büyük yankı uyandıran yazarların başında John Rawls gelmektedir. Rawls, Adalet Teorisi (1971) ve Politik Liberalizm (1993) adlı iki kitabında, 20. yüzyılın ikinci yarısında, liberal bakış açısının merkezini tanımlayan özel bir liberalizm vizyonu ortaya koydu. Rawls'ın görüşünün temeli; "her bireyin, başkalarının haklarına saygı duymak kaydıyla, kendilerinin belirlediği bir "iyi yaşam" görüşünü benimsemi ve o yolda yürümeye ilişkin eşit bir fırsata sahip olduğudur. Rawls'a göre "devletin, "iyi" kavramının farklı algılamaları arasında tarafsız olmasının gerekliliği" liberal devletin bir şartıdır. Devlet bir adalet anlayışına sahip olabilir, geliştirebilir ve güçlendirebilir. Ancak bir iyi yaşam vizyonuna sahip olamaz, geliştiremez ve güçlendiremez. Bu fikirler iki adalet prensibi içerisine yerleştirilir. Bunlar (Strike, 1999: 52):

Birinci Prensiip: Her insan, herkes için benzer özgürlük sistemi ile bağdaşan en kapsamlı eşit temel özgürlükler sistemine göre eşit bir hakka sahiptir.

İkinci Prensiip: Sosyal ve ekonomik eşitsizlikler; a) toplumda daha az avantajlı olanlara en çok fayda sağlayacak, b) eşit fırsat şartları altında, kurumlar ve konumların herkese açık olacağı, bir biçimde düzenlenir.

Birinci prensip, bireylerin kendi iyisini ve doğrusunu seçme hakkını vurgularken, ikinci prensip, bu iynin ve doğrunun peşine düşerken herkesin eşit fırsatlara sahip olduğunu ortaya koyar. Bu iki prensip bir bakıma dünya çapında bugün mevcut olan adalet anlayışını ortaya koymaktadır. Adil ve özgür bir toplusal düzen içerisinde her birey kendi seçtiği tarzda yaşama özgürlüğüne sahiptir. Bu özgürlüğün, başkalarının özgürlüklerini yıpratması söz konusu olduğunda devreye adalet girmektedir. Devlet, özgür yaşam sürecinde diğerlerine nazaran daha az imkânlarla sahip olanlara daha fazla fayda sağlayarak şartlarda ve fırsatlarda adaleti sağlamaya çalışır.

Bu açıklamalar liberal eşitlik ve özgürlük anlayışlarının temelini yerleştirilir. Eşitlik; hiç kimsenin ayrıcalıklı muameleye hakkı olmadığını açıklar. Özgürlük ise; insanların kendi iyilerini kendilerinin belirlemeye hakkı olduğunu ortaya koyar. Adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları, bazılarının doğal olarak diğerlerinden daha iyi muameleye layık olduğu ya da bazıları tarafından savunulan iyilerin, başkalarının savunduğu iyilere tercih edilebileceği görüşlerini reddeder (Strike, 1999:52).

Covey'e (2005: 39) göre; adalet ve eşitlik gibi kavramlar sonradan geliştirilen kavramlar değildir. Eşitlik ve adalet kavramlarının temelinde hak ve haklılık ilkeleri yatmaktadır. Küçük çocuklar, tersine koşullanmalarına yol açan deneyimleri olsa bile, doğuştan gelen bir haklılık ve adalet duygusuna

sahiptirler. Haklılık ve adaletin birbirinden çok farklı tanımları ve erişim yönleri olsa da, hemen hemen herkes bu kavramın farkındadır.

Sosyal adalet kavramını sadece kadın-erkek ya da etnik köken kavramlarıyla açıklayan görüşler bulunmaktadır. Ancak bu görüşler, insanlar arasındaki çeşitlilik unsurlarının önemli bir çoğunluğunu dikkate almamaktadır. Sosyal adaleti sağlamaya çalışmak için insanlar arasındaki farklılıkları analiz etmeye yönelik doğru bir anlayış geliştirmek gerekmektedir. Diğer yandan sosyal adaletsizliklere neden olan etmenler, insanlar arasındaki farklılıklarla sınırlı değildir.

Young sosyal adaleti; “kurumsallaşmış egemenlik ve baskının ortadan kaldırılması” olarak tanımlamaktadır. Sosyal adalet, bir toplumun üyeleri arasında çıkarların (gelir, varlık, refah vs.) dağıtımından daha fazla şeyi ifade eder. Sosyal adalet, bir toplumun, iyi bir yaşam için gerekli olan şeyleri destekleme derecesiyle ilgilidir. Bu temel bileşenler; (1) kişinin yeteneklerini kullanması ve geliştirmesi ve deneyimini açığa vurması ve ifade etmesi, (2) kişinin davranışını ve davranışının şartlarını belirlemeye katılımıdır. Ayrıca sosyal adalet, herkes için özgür iradenin ve kendi kendini geliştirmenin desteklenmesi ile ilgilidir (Speight and Vera, 2004: 111). Bu yüzden sosyal adaletin kurumsal ve sosyal ilişkiler bağlamında düşünülmesi gerekmektedir.

Sosyal adaletin, bireysellikten çok toplumsallığı vurgulaması, adalet ve sosyal adalet arasındaki derin farklılığı da ortaya koymaktadır. Sosyal adalet, adaleti toplumsal süreçler açısından ele almaktadır. Strike (1999: 54), bireyselliği vurgulayan ve bireylerin çıkarlarını savunmak için bireysel haklardan hız alan demokrasi anlayışını “güçsüz demokrasi” olarak nitelendirmektedir. Buna paralel olarak, toplumsal ilişkileri ve güç dengelerini çözümlenmede bireyden yola çıkan adalet anlayışı da eksik olarak değerlendirilebilir.

Sosyal adalet, belirli bir yapı olmadığından tanımlamak oldukça güçtür. Sosyal adalet, ulaşılmak istenen bir idealin ve ahlaki bir amacın ifadesidir. Bu yüzden, toplumsal bir süreç ve etik bir yaşam biçimi olarak görülürse daha iyi anlaşılabilir (Furman and Shields, 2003: 6). Aslında ulaşılmak istenen sosyal adalet ideali, birçok ülkenin yasal metinlerinde mevcuttur. Ancak bu ideal toplumsal yaşama yansımaya başladığında bir anlam ifade etmektedir.

Geleneksel eğitimsel liderlik eğitimi, sosyal adalet konularının ve sorunlarının kenarda kaldığı bir kültürü yansıtır. Sosyal adalet sorunlarının kenarda kalması sadece fakirlik, göç, kadın, gey ya da ırk, yetenekler, etnik köken, bölge, dil ya da kültürdeki fark nedeniyle eşit olmayan sosyal, eğitimsel ya da mesleki durumlara sahip olanları etkilemez; aynı zamanda alanımızda eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarına karşı koyacak eğitim yönetimindeki meslektaşların seslerini de sınırlandırır. Uzmanlar, uygulayıcılar, programlar ve materyaller, araştırma, stratejiler ve becerilerle ilgili kişiler, normatif konuları dağıtmak için, momentum, materyal, akıl sahipleri ve politika aktörleriyle ilişkilerin inşası ve işbirliği için sınırlı mekanizmalarla bazen izole edilirler. Buna paralel olarak, eğitim yönetimi uzmanları arasındaki demografik eşitsizlik büyüyor. Ancak, yeni ulusal reformlar olumlu eylemi zayıflatma, yüksek ödüllü test etme, işte mutluluk programları ve belgeler sosyal adalet sorunlarını yalanlar niteliktedir (Marshall, 2004: 6).

Eğitim yönetimi eşitsizliklere hitabetmek için hazırlıklı değildir. Eğitim yönetimindeki uzman ve bilim adamları, yayınları ve dersleriyle geleceğin yöneticilerinin ve geleceğin bilim adamlarının sosyal adalet duruşlarına ve becerilerine şekil verebilirler. Ancak geleneksel politika, liderlik eğitimi, lisans ve okul liderlerini seçme süreci eşitsizliklere çok az yer verir ya da onları yönetim sorunları olarak görür. Çoğu eğitim yönetimi uzmanları, fakirlik, dil azınlığı, özel ihtiyaçlar, cinsiyet, ırk ve cinsellik gibi konularla ilgili sorunlara yönelik (kamu ilişkileri, yöneticilik, okul finansı, okul yasası, kişiler arası

ilişkiler vs.) ders içeriklerini dolduracak bilgi, kaynak, strateji ya da becerilere sahip olmayabilirler. Sosyal eşitsizlikler, eşitlik sorunları ya da sosyal adalet sorunlarına ilişkin kritik, bağlamsal ya da tarihsel anlayış olmaksızın çerçevelendirilen eğitim politikaları, çoğu eğitim kurumlarının yanlış hareket etmesine yol açar (Marshall, 2004: 6).

2.2. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitimde veya yaşamın diğer alanlarında sosyal adaletin sağlanmasının gerekliliği, insanlık açısından yeni bir konu değildir. Çok önceleri hazırlanmış olan haklar ve özgürlüklere ilişkin yasal metinlerde ve hatta bazı inanç sistemlerinde konuya gereken önem verilmiş ve her koşulda temel bir prensip olarak öne çıkarılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak bu yasal metinlerdeki ifadeleri uygulamak insani bir çabayı gerektirmektedir. Bu yüzden gerek eğitim kurumlarının ve gerekse diğer kurumların yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde sosyal adalet sadece etnik çeşitliliğe sahip toplumların konusu değildir. Yüzyılımızda gerek ekonomik ve gerekse sosyal alanlardaki değişimler insanlar arasındaki çeşitlilik unsurlarını artırmıştır. Sergiovanni'nin (1992), "bir yerde güç dengesizliği varsa, orada etikten söz edilmelidir" ifadesinden yola çıkılarak, "insanlar arasında ekonomik ve sosyal açıdan dengesizliklerin bulunduğu her ortamda sosyal adaletin tartışılması gerekir" diyebiliriz. Sosyal adaletin hangi boyutta tartışılacağı ise eğitim açısından nasıl tanımlanacağı ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden öncelikle sosyal adalet eğitim açısından tanımlanmaya çalışılmıştır.

Alsbury ve Shaw (2005: 108), eğitim araştırmalarında "sosyal adalet" kavramının farklı şekillerde tanımlandığı ve kullanıldığını vurgulamaktadır. Ayrıca Karagiannis, Stainback, Hunt, Gaudelli ve Allen'e atıfta bulunmakta ve sosyal olarak adil eğitimi, "sosyal olarak adil okullar farklı ırk, sınıf, cinsiyet,

yetersizlik (sakatlık) ve cinsel eğilim grupları için pozitif eğitim deneyimi sağlamaya çalışan okullardır” tanımından yola çıkarak “herkesi içine alan (inclusive) eğitim” terimleriyle açıklamaktadır. Buna ek olarak, sosyal adaletin, demokratik eğitimin özü olduğunu savunmaktadır.

Furman ve Shields (2003) ise, sosyal adalet ve demokratik toplum fikrini tamamıyla birbirine bağlı kavramlar olarak açıklamakta ve eğitim sistemlerine uygulandığında ayrı ayrı değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Okullarda sosyal adaletin temeli, bir eğitim sistemi ve demokratik ve etnik farklılığa sahip bir toplumda yaşasamak için çocuklara yardım eden bir deneyimler seti oluşturan, demokratik bir toplumu inşa ederek eğitimsel ve ekonomik eşitsizlikleri düzeltmeye çalışmakla ilgilidir. Larson ve Murthadha (2002: 16) ise, bu konuyu eğitimsel liderlik açısından ele alarak, okul yönetimi ve liderliğin hep teknik-rasyonel yönünün vurgulandığından yakınmaktadır. Sergiovanni'nin (1992: 2), “Liderliğin ahlaki ve etiksel boyutu öne çıkarılmalıdır” görüşüyle paralellik gösteren Larson ve Murthadha, okullarda vatandaşları sosyal olarak daha adil bir topluma hazırlamak için, güçlü bir liderliğe ihtiyaç olduğunu ve kamu yararı ilkesinin merkeze alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Birçok yazar sosyal adalet kavramının gerçek anlamını bulamadığından ve bu yüzden de eşitsizlikleri gizlemek için kullanıldığından yakınmaktadır. Örneğin Pitt'e (1998) göre, okullar mevcut kültürün kurumlarından biri olduğu için, bu kültürün hegemonyaya dayalı uygulamalarını yansıtır. İdeolojik olarak, okullardaki sosyal adalet politikası ve uygulaması eğitilmişin hegemonyasında oluşur. Sosyal adalet olarak sunulan bu mevcut durum, doğal ve normal olarak algılamamızı sağlayan bir maskeyle görülür. Bu şekilde sosyal adalet baskın sosyal grup tarafından sömürgeleştirilmektedir. Onların uygulamalarını yasallaştırmak için kullanılan bir sembol haline gelmekte ve bu yüzden onların baskınlığı güçlenmektedir. Sosyal adaletin bu baskın anlamları ekonomik

kazanç üzerine odaklanırken, sosyal dayanışmayı ve toplum duygusunu geliştirme gibi konular kenarda kalmaktadır. Aşağıdaki tabloda sosyal adalete ilişkin mevcut anlayış ve kenarda kalan anlayış özetlenmektedir.

Tablo 3. Sosyal Adaletin Anlamına Yönelik Baskın ve Marjinal Dil

Baskın Dil	Marjinal Dil
<ul style="list-style-type: none"> • Pazar yönelimli • Küresel rekabet • Bireysel hak • Belirli yeterlilikler • Geliştirme planları • Hesap verebilirlik 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal dayanışma • Sosyal sermaye • Toplum • Karşılıklılık • Güven • İşbirliği

Kaynak: Pitt, J. (1998). *Social Justice in Education in New Times*. (29.04.2005'de indirildi). <http://www.aare.edu.au/98pap/pit98177.htm>

Tablonun sol sütunundaki ifadeler sosyal adaletin mevcut algılanma durumunu, sağ sütunundaki ifadeler ise çok fazla dikkate alınmayan anlamlarına dikkati çekmektedir. Sol sütuna göre sosyal adalet daha çok sonuçları dikkate alan, bireyciliği ön plana çıkaran bir yapı gösterirken, sağ sütundaki anlayışta sosyal adaletin toplumsal boyutu ve sonuçlardan çok süreci dikkate alınmaktadır.

Furman ve Starratt (2002: 15), eğitimde sosyal adalet ve demokrasinin bazı yerleşmiş varsayımlar sonucu yanlış anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu yanlış varsayımlar şunlardır:

1. Okulların amacı ekonomik çıkarlara hizmet etmektir.
2. Okulların başarısı, ölçülebilen öğrenci başarısı ile belirlenebilir.
3. Bireyleri öğrenmeye motive eden tek şey ekonomik kaygılardır.
4. Öğretim teknik bir etkinlik olduğu için öğretmenler sadece öğrenci başarısından sorumlu tutulabilir.

Bu varsayımlar eğitimin teknik-rasyonel yönünü vurgulayarak, etik yönünü ihmal etmektedir. Her şeyden önce okullar sadece ekonomik çıkarlara hizmet etmez. Toplumsal bir kurum olan eğitimin uzak amaçları sosyal içeriklidir. Bireyleri iyi bir vatandaş olarak topluma kazandırma, demokrasi bilincini geliştirme, bilinçli üretici ve tüketici yetiştirme gibi amaçlar da eğitim sürecinde dikkate alınmalıdır. Okulların başarısı sadece öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri başarı ile ölçülemez. Böyle bir varsayım, eğitimin kişilik geliştirme yönünü ihmal etmek anlamına gelir. Bireylerin sadece ekonomik kaygılarla eğitim kurumlarına geldiğini savunmak, sosyal adaletin sadece ekonomik sonuçlarda sağlanması gerektiği gibi yanlış bir varsayımı ortaya çıkarır. Diğer taraftan, öğretmenler sadece öğrencilerin derslerde gösterdikleri başarılarından değil, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinden de sorumlu olmalıdır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, eğitimde doğru bir sosyal adalet anlayışı geliştirmek için yukarıdaki dört varsayım şöyle düzenlenebilir:

1. Okulların amacı, bireyleri sosyal olarak daha adil bir topluma hazırlamaktır.
2. Okulların başarısı, öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri başarı ile birlikte toplumun sosyal sorunlarına duyarlı ve bunları çözebilecek bir şekilde yetiştirilebilmeleri ile ölçülebilir.
3. Öğrenciler, sosyal ve psikolojik etkenlerin bileşimi ile öğrenmeye motive olur.
4. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin sayısal olarak ifade edilebilen başarılarının artırılmasının yanında, onları sosyal olarak daha adil ve demokratik bir toplumu oluşturmak üzere hazırlamaktır.

Gale (2000), yukarıdaki görüşleri bütünleştirerek, sosyal adalete ilişkin üç bakış açısının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar: 1. Dağıtımsal

adalet (distributive justice), 2. Hak etmeye dayalı adalet ve 3. Kabul etmeye dayalı adalettir. Bu sosyal adalet görüşleri şu şekilde açıklanabilir:

1. **Dağıtım (Distributive) Adalet:** Bu sosyal adalet görüşü John Rawls tarafından ortaya konulmuştur. Bu görüşe göre sosyal adalet iki temel prensiple ilgilidir. Bunlar: 1. Bağımsızlık ya da bireysel özerklik, 2. Maddi ve sosyal çıkarların eşit dağıtımıdır. Bu görüşler, sosyal teorisyenleri, bireylerin ihtiyaç duyduğu maddeleri, sosyal çıkarları ve özgürlükleri düşünmeye yöneltti. Bu görüşlerin eğitime yansımaları; her bireyin eğitim sürecinde bazı temel hak ve özgürlüklere sahip olmasıyla açıklandı. Ancak, her bireyin ihtiyaçlarının farklı olması nedeniyle bu görüş eleştirilmektedir.
2. **Hak Etmeye Dayalı (Retributive) Adalet:** Sosyal adaletle ilişkin bu görüş ise, Nozick'in (1976), Rawls'ın sosyal adalet görüşünü eleştirmesiyle ortaya çıkmıştır. Buna göre; bireyler, verimlerine ve rekabetçi süreçlere sağladıkları katkılara göre farklı ödülleri ve sosyal çıkarları hak ederler. Bu yüzden sosyal adalet, çıkarlar için rekabet sürecinde tarafsızlığı sağlamakla ilgilidir. Çıkarların ve sosyal faydaların eşitlenmesini gerektirmez. Bu bakış açısı pazar mantığıyla uyum içindedir. Bu görüşe göre, eğitim açısından sosyal adalet ise, hak etme ve layık olma ile akademik liyakat arasındaki ilişkiyle açıklanır. Bu fikir; "öğrenciler (yetenek ve çabalarının bir fonksiyonu olan) akademik performanslarına göre tasnif edilebilir" anlayışını açığa çıkarmıştır.
3. **Kabul Etmeye Dayalı (Recognitive) Adalet:** Bu görüş diğer sosyal adalet görüşlerini bütünleştirir ve ortaya yeni bir sentez koyar. Kabul etmeye dayalı adalet bütün insanların eşit bir moral değer taşıdığını savunur ve sosyal adaletin sağlanması için üç temel şartın yerine getirilmesi gerektiğini vurgular: 1. Farklı sosyal grupların öz

kimliğine saygı duyma, 2. Grupların kendini geliştirmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlama, 3. Grupların, kendilerini etkileyen kararların verilmesine katılımlarını temin etme. Kabul etmeye dayalı sosyal adalet görüşü, eğitim sürecinde farklılıkları kabul edip, onlara değer vermeyi ifade etmektedir.

Tablo 4. Sosyal Adalet Hakkındaki Görüşler

ADALET	NİYET	UYGULAMA	FAYDA	HAK
	Sosyal adalet neyi arzu etmelidir? Kim için arzu edilmelidir?	Sosyal adalet nasıl uygulanmalıdır?	Sosyal adalet kime yarar sağlamalıdır?	Sosyal adalet neyi dağıtmalıdır?
Dağıtımsal Adalet	Özgürlük, sosyal işbirliği ve temellerden yoksun olanları telafi etme.	Bireylere/gruplara faydaların orantılı dağıtımını sağlayarak.	Dezavantajlı gruplara/bireylere.	Sosyal yaşam için temel olan madde ve sosyal faydalar/fırsatlar.
	Hükümet otoriteleri tarafından belirlenen bireyler/gruplar.			
Hak Etmeye Dayalı Adalet	Özgürlük, hakların korunması ve bu hakları ihlal edenlerin cezalandırılması.	Açık rekabet ve yaşam ve mülkün korunmasıyla.	Topluma katkı sağlayan bireylere.	Yetenek ve çabayla oranlı maddi ve sosyal faydalar/fırsatlar.
	Özgür etkileşimler sergileyen bireyler.			
Kabul Etmeye Dayalı Adalet	Bütün insanlara; yeteneklerini kullanmaları ve eylemlerini belirlemeleri için gerekli olan şeyi verme.	Dezavantajlı olanların haklarını içeren demokratik süreçler yoluyla.	Farklı sosyal grupların içinde, farklı deneyimlere sahip bütün insanlara.	Pozitif öz-kimlik, öz-gelişim ve öz-belirleme.
	Sosyal gruplar arasında ve içinde ifade edilen bütün insanlar.			

Kaynak: Gale, T. (2000). Rethinking Social Justice in Schools: How Will We Recognize When We

See It? *International Journal of Inclusive Education*. 4(3). Pp.253-269.

Gale'nin ortaya koyduğu bu üç sosyal adalet görüşü, Tablo 4'de niyet, uygulama, fayda ve hak bağlamlarında incelenmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, dağıtımsal adalet maddi ve sosyal faydaların eşit dağıtımını, hak etmeye dayalı adalet yetenek ve çabaya göre dağıtımını ve kabul etmeye dayalı adalet ise bütün insanların ihtiyaçlarının farklı olduğu düşüncesine dayanarak, herkese ihtiyaç duyduğu şekilde dağıtımını öngörmektedir.

Dağıtımsal adalet ve hak etmeye dayalı adalet sosyal adaleti sağlama sürecinde devletin görevlerini yansıtırken, kabul etmeye dayalı adalet daha yerel ve uygulamaya dönük bir nitelik taşımaktadır. Eğitim ve okullar açısından düşünüldüğünde, sosyal adaleti tanımlamaya ve uygulamaya ilişkin yasama görevlerini yerine getirmek devletin görevidir. Diğer yandan okullarda ortaya çıkabilecek sosyal adalet sorunları için gerekli önlemleri almak ise okul yöneticilerinin görevidir. Devlet yasama yetkisiyle "eğitimde herkese eşit imkan ve fırsatlar sağlanması" nı kanuna bağlarken, okullarda eşit imkan ve fırsatların sağlanmasına yönelik önlemler daha yerel nitelik taşımaktadır. Her ülke, bölge ve hatta yörenin sosyal adalet sorunları farklı olduğu için sosyal adalet tanımları da farklı olacaktır.

Bogotch'a (2002: 139) göre, sosyal adalet için her duruma uyan ve uzun yıllar kullanılabilir kadar geçerli bir tanım yapmak mümkün değildir. Çünkü yapılacak sosyal adalet tanımı dünün, bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarına cevap veremeyecektir. Çıktıları tahmin ve kontrol edilemeyen eğitimde, sosyal adalet kavram ve anlayışının sürekli olarak yenilenmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitimdeki sosyal adalet tanımı durumsal ve anlık bir nitelik taşır. Eğitim açısından sosyal adalet; durumsal özellikleri göz önünde bulundurarak "gücün ahlaki kullanımını gerektiren kasıtlı bir müdahale" olarak tanımlanabilir.

2.3. Demokrasi ve Sosyal Adalet

Demokratik toplum nedir? Demokratik toplumun varlığını hangi özellikleri gösterir? Okullarda demokratik toplum oluşturulabilir mi? Oluşturulabilirse, nasıl oluşturulabilir? Gibi sorular eğitim alanında oldukça sık sorulan sorulardır. Fakat ne yazık ki, bu sorular herkesi tatmin edebilecek şekilde yanıtlanamaz. Bunun birkaç nedeni vardır: İlki, eğitimde kullanılan çoğu kavram gibi, demokratik toplum kavramı da birçok anlama sahiptir. Bu terimi kullananların amaçlarına göre kavramın anlamı değişmektedir. Furman ve Starratt (2002), demokratik toplum kavramının, demokrasi ve toplum gibi iki esnek kavramdan oluştuğunu vurgulamaktadır. İkincisi, demokratik toplum fikri çok yönlü ve birden fazla araştırma boyutu olan bir kavramdır. Üçüncüsü ise; demokratik toplum bir idealin, eğitimcilerin uğruna yoğun çabalar harcadığı ahlaki bir amacın adıdır ve asla tamamen gerçekleştirilemez (Furman and Shield, 2003: 5). Bu yüzden sosyal adalet ve demokratik toplum fikri birbirine oldukça benzemektedir. Sosyal adalet de, demokratik toplum gibi bakış açısına göre tanımı değişebilen, çok yönlü ve asla tam olarak gerçekleştirilemeyen bir ideal olarak değerlendirilebilir.

Demokrasi ve sosyal adalet birbirini tamamlayan kavramlardır. Demokrasi bir rejimin adı ise, sosyal adalet bu rejimin toplumsal hayata uygulanmış, gözle görülür bir boyutunu ifade eder. Sosyal adalet demokratik rejimlerin temel göstergesidir. Bu nedenle bu iki anlayış arasında bir karşılıklı ilişki söz konusudur. Sosyal adaletin sağlanmadığı bir demokrasi, sözde demokrasidir. Diğer taraftan, demokratik bir yapılanma olmaksızın sosyal adaletin sağlanması mümkün değildir. Gerçek demokrasinin sağlanması, herkese eşit ve hakkaniyetli davranılması anlamına gelen sosyal adaletin sağlanmasını gerektirir.

Eğitimde sosyal adaletle ilgili bilimsel çalışmalar, sosyal adalet ve demokrasi arasındaki derin ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle demokratik bir toplumun temel dayanak noktalarından biri, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasıdır. Eğitim kurumunun sosyal, politik ve ekonomik işlevleri açısından dşnldğnde, sosyal adalet ve demokrasi arasında bir karşılıklı ilişki olduğu söylenebilir. Sosyal adalet, demokrasinin bir göstergesi olduğu gibi, sürdürülebilir demokratik düzenlerin eğitimde sosyal adaletin sağlanması ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak, Furman ve Starratt (2002: 15), okullarda sosyal adaletin, toplum ve demokrasi kavramlarıyla yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Onlara göre sosyal adalet; derin demokrasi kavramını kullanarak, demokratik toplumu içeren ve çevreleyen bir kavram olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, sosyal adalet, derin demokrasi uygulanmadıkça sağlanamaz.

Demokratik toplumların en belirgin özelliği, her bireyin bazı temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunu vurgulamasıdır. Bu temel hak ve özgürlükleri vatandaşlar adına korumak ise devletin görevidir. Örneğin eğitim görme hakkı bir temel hak ise, kendi denetimindeki okullarda bu hakkı hak edenlere vermek veya verilmesini sağlamak devletin görevidir. Vatandaşlar bu haktan mahrum bırakılıyorsa, demokrasinin varlığı tartışılır. Böyle bir noktada sosyal adaleti tartışmak zaten mümkün değildir. Ancak mevcut sosyal adalet sorunları daha çok hakların kullanılması sırasında ortaya çıkmaktadır. Örneğin eğitim kurumlarında cinsiyet, ırk, etnik köken, dünya görüşü gibi konularda ayrımcılık söz konusu ise bu bir sosyal adalet sorunudur.

2.4. Yasal Metinlerde Sosyal Adalet

Sosyal adalet konusu yasal metinlerde oldukça geniş yer bulmuştur. Bu başlık altında; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1739 Sayılı Milli Eğitim

Temel Kanununun eğitime ilişkin maddeleri incelenerek, sosyal adalet bağlamında değerlendirilecektir.

2.4.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

Birleşmiş Milletler, 1948 yılında tüm dünya insanların temel hak ve özgürlüklerini belirlemek ve üye devletlerce onaylanmasını sağlamak için İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini hazırlamıştır. 30 maddeden oluşan, bu bildirmede insan hak ve özgürlüklerinin farklı boyutları ele alınmıştır. Ancak, burada sadece eğitim ve sosyal adalet ile ilgili olanlar üzerinde durulacaktır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesi doğrudan eğitim ile ilgilidir. Bu maddeye göre;

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, eğitim hakkı, eğitim fırsatı, temel değerler eğitimi gibi konuları vurgulamıştır. Konuyu eğitimde sosyal adalet açısından değerlendirmek için bildirgenin ilk iki maddesini incelemekte yarar görülmektedir:

Madde 1

Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.

Madde 2

Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Ayrıca ister bağımsız olsun, ister vesayet altında veya özerk olmayan ya da başka egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke yurttaşı olsun, bir kimse hakkında, uyruğunda bulunduğu devlet veya ülkenin siyasal, hukuksal veya uluslar arası statüsü bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesiyle, bireysel özgürlükler ve haklar konusunda dünyada ortak bir anlayış geliştirmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte özgürlük ve hakların farklı boyutlarını içine alan ortak bir terminolojinin oluşmasına zemin hazırlanmıştır.

Bildirgenin birinci ve ikinci maddeleri tüm insanların yaratılış bakımından eşit olduğu ve hangi demografik farklılığa sahip olursa olsun her insanın eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu maddeler eğitimle ilgili 26. maddeyle birlikte düşünüldüğünde eğitimin hiçbir ayırım yapılmaksızın bütün bireyler için temel bir hak olduğunu ve her ne sebeple olsun kimsenin eğitim görme hakkından alıkonulamayacağını ifade etmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin bütün maddeleri sosyal adalet ile ilişkilidir. Bildirge hazırlanıp üye devletlerce onaylandıktan sonra, çoğu devletler kendi anayasa ve kanunlarını bu bildirgeye göre düzenlemiştir. Bu yönüyle, uluslar arası platformda hazırlanan ve kabul edilen bir hak ve özgürlükler bildirgesi olma niteliğini taşımaktadır.

2.4.2. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslar arası Sözleşmesi

3 Ocak 1976 yılında yürürlüğe giren sözleşme ülkemiz tarafından 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalandı. 4 Haziran 2003'de Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylandıktan sonra 17 Haziran 2003'de Cumhurbaşkanımız Ahmet Necdet SEZER tarafından imzalandı ve Resmi Gazete'de yayımlandı.

Sözleşmenin "Eğitim Hakkı" başlıklı 13. Maddesi eğitimde sosyal adaleti yakından ilgilendirmektedir. Bu madde aşağıdaki gibidir:

13. Madde

Eğitim Hakkı

1. Bu sözleşmeye taraf devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeciler devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşılırlar.
2. Bu sözleşmeye taraf olan devletler eğitimin hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, şu yükümlülükleri yerine getirir:
 - a) İlköğretim zorunludur ve herkese ücretsiz ilköğretim sağlanır;
 - b) Teknik ve mesleki eğitim de dahil ikinci eğitimin farklı türleri ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir.

- c) Yüksek öğrenim, özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir.
- d) İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.
- e) Her düzeydeki okul sistemlerinin geliştirilmesi aktif olarak sağlanmaya çalışılır; yeterli bir burs sistemi kurulur ve öğretmenlerin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilir.
3. Bu sözleşmeye taraf devletler, anne-babaların ve uygulanması mümkünse vasilerin de, çocuklarını devlet tarafından kurulan okulların dışında var olan ama devlet tarafından konulmuş veya onaylanmış standartların asgari şartlarına sahip bulunan okullara gönderme ve kendi inançlarına uygun bir biçimde çocuklarına dinsel ve ahlaki eğitim sağlama haklarına saygı gösterir.
4. Bu maddenin hiçbir hükmü, bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen prensiplerin özel eğitim kurumlarında her zaman yerine getirilmesi ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin devlet tarafından gösterilen asgari standartlara uyması halleri saklı kalmak kaydıyla, kişilere ve kuruluşlara eğitim kurumları kurma ve yönetme serbestisi verecek şekilde yorumlanamaz.

13. Maddenin 1. fıkrasında eğitim hakkının tanımı yapılmakta ve üye devletlerin bu hakkı tanınması ve sağlaması gerektiği ortaya konmaktadır. 2. fıkrasında eğitim hakkının gerçekleşebilmesi için gerekli olan hükümler yer almaktadır. 3. fıkrasında ise, devlet tarafından konulmuş ve onaylanmış standartlara uygun olan kurumlar olmak şartıyla, herkesin isteği eğitim kurumunda eğitim görebileceği üzerinde durulmuştur.

2.4.3. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

1982 yılında yürürlüğe giren Anayasamızın 3. Bölümünü oluşturan Sosyal, Ekonomik Haklar ve Ödevler Bölümünde yer alan 10, 24 ve 42. Maddeler de sosyal adalete ilişkin önemli ifadeler bulunmaktadır. Bu maddeler aşağıdaki gibidir:

Kanun Önünde Eşitlik

Madde 10- “ Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.

Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.”

Din ve Vicdan Hürriyeti

Madde 24- “.... Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.....”

Anayasamızın 10. ve 24. maddeleri eşitlik ve özgürlüğü vurgulamaktadır. 10. Madde hangi farklılığa sahip olursa olsun hiç kimsenin ayrıcalıklı olmadığını ortaya koyarak, sosyal adalete ilişkin önemli bir maddeyi oluşturmaktadır. 24. Madde ise din ve vicdan hürriyetini ve din ve ahlak eğitiminde bireylerin özgürlüğünü garanti altına almaktadır. Bu madde sosyal adaletin, özgürlük boyutuna ilişkin eğitim kurumlarında sağlanması gereken önemli bir şartı yansıtmaktadır.

Madde 42.

- Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.
- Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

- Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.
- Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları borcunu ortadan kaldırmaz.
- İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.
- Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.
- Devlet maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.
- Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.

Anayasamızın 42. Maddesinin altı çizilmiş bölümleri, sosyal adalet açısından büyük önem taşımaktadır. Bu ifadeler özellikle eğitim hakkı ve

eğitimde genellik ve eşitlik konularını vurgulamaktadır. Ancak bu konularla ilgili detaya inmemekte ve bunları ilgili kanunlara bırakmaktadır. Bir sonraki başlık altında inceleyeceğimiz 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Anayasamızın eğitimle ilgili ifadelerinin açıklaması niteliğindedir.

2.4.4. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

14.06.1973 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilen ve 24.06.1973 tarihinde resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kanunla milli eğitimimizin genel amaçları belirlenmiş, bu genel amaçları gerçekleştirirken dikkate alınacak temel ilkeler açıklanmış ve eğitim sistemimizin genel yapısı şekillendirilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanununun birinci kısmındaki genel amaçlar ve temel ilkeler eğitimde sosyal adalet açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ortaya konulan genel ifadeleri daha geniş bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu genel amaç ve ilkeler şunlardır.

BİRİNCİ KISIM

Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar

BİRİNCİ BÖLÜM

Türk Millî Eğitiminin Amaçları

I - Genel amaçlar:

Madde 2 - Türk Millî Eğitiminin genel amacı,Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. **(Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.)** Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı;Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip,

insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

II - Özel amaçlar:

Madde 3 - Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

İKİNCİ BÖLÜM

Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri

I - Genellik ve eşitlik:

Madde 4 - Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

I - Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:

Madde 5 - Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

I - Yöneltilme:

Madde 6 - Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

(Değişik: 16/8/1997-4306/3 md.) Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltilmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, orta öğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.

Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

IV - Eğitim hakkı:

Madde 7 - İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V - Fırsat ve imkan eşitliği:

Madde 8 - Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.

Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs,kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.

Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI - Süreklilik:

Madde 9 - Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.

Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

VII - Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:

Madde 10 - (Değişik: 16/6/1983 - 2842/2 md.) Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlak ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

VIII - Demokrasi eğitimi:

Madde 11 - (Değişik: 16/6/1983 - 2842/3 md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

IX - Laiklik:

Madde 12 - (Değişik: 16/6/1983 - 2842/4 md.) Türk millî eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

X - Bilimsellik:

Madde 13 - Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması, bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

XI - Planlılık:

Madde 14 - Millî eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim insangücü istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

XII - Karma eğitim:

Madde 15 - Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

XIII - Okul ile ailenin işbirliği:

Madde 16 - (Değişik: 11/11/2004-5257/1 md.) Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır.

Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî

bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.

Okul - aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Millî Eğitim ve Maliye bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir.

Okul - aile birliklerinin gelirleri her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır.

XIV - Her yerde eğitim:

Madde 17 - Millî eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun da ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları, yetiştirilmesi hedeflenen insan tipini üç boyutta ele almaktadır. Bunlar; 1) iyi vatandaş, 2) iyi insan, 3) iyi meslek adamı. Genel amaçların bu üç boyutunda özellikle sosyal sorumluluğa verilen önem göze çarpmaktadır. Yetiştirilmek istenen insanın, insan haklarına saygılı olması, toplumu korumaya ve yüceltmeye çalışması, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimsemesi, geniş bir dünya görüşüne sahip olması sosyal adalet ile yakın ilişki içerisinde olan konulardır. Bu görev ve sorumluluklara sahip insanların yaşadığı bir toplumda sosyal adalet sorunlarının ortaya çıkmadan önlenebileceği söylenebilir.

2.5. Sosyal Adalet İçin Eğitimsel Liderlik

İnsanlık tarihi açısından içerik itibariyle yeni bir kavram olmayan sosyal adalet konusuna son yıllarda özel bir önem verilmektedir. Bunun temel

nedenleri arasında okulların sosyal ortamının farklılaşması, çeşitlilik unsurlarının artması, sosyal olarak daha adil bir toplumsal yapı oluşturmada eğitime ve okula biçilen rol gibi sebepler gösterilebilir. Sosyal adalet konusunun eğitim alanında önem verilmeye başlanması konusunda Amerikalı eğitim bilimci Catherine Marshall önemli bir yere sahiptir. Marshall 140 kişilik bir uzman ekibini toplayarak “sosyal adalet için liderlik” konusunu tartışmaya açtı (McCabe and McCarthy, 2005: 203). Bundan sonra bu konu Amerikan Eğitim Araştırma Birliği ve Ulusal Eğitim Yönetimi Uzmanları Konseyi ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyinin yıllık toplantılarında sık sık tartışıldı. Okul Liderliği Dergisi (Journal of School Leadership) ve Eğitim Yönetimi (Educational Administration Quarterly) gibi eğitim alanında saygın dergilerin sosyal adalet konusunda özel sayı yayınlamaları tüm dünyada eğitim sistemlerinin ve eğitim yöneticilerinin sosyal adalet açısından sorgulanmasına yol açtı.

Marshall’a göre (2004: 7), geleneksel eğitimsel liderlik eğitimi sosyal adalet konularının ve sorunlarının kenarda kaldığı bir kültürü yansıtır. Sosyal adalet sorunlarının kenarda kalması, sadece fakirlik, göç, kadın, ırk, yetenekler, etnik köken, bölge, dil ya da kültürdeki fark nedeniyle eşit olmayan sosyal, eğitimsel ya da mesleki durumlara sahip olanları etkilemez, aynı zamanda alanımızda eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarına karşı koyacak eğitim yönetimindeki meslektaşların seslerini de sınırlandırır. Uzmanlar, uygulayıcılar, programlar ve materyaller, araştırma, stratejiler ve becerilerle ilgili kişiler, normatif konuları dağıtmak için, momentum, materyal, akıl sahipleri ve politika aktörleriyle ilişkilerin inşası ve işbirliği için sınırlı mekanizmalarla bazen izole edilirler.

Eğitim yönetimi eşitsizliklere hitabetmek için hazırlıklı değildir. Eğitim yönetimindeki uzman ve bilim adamları, yayınları ve dersleriyle geleceğin yöneticilerinin ve geleceğin bilim adamlarının sosyal adalet duruşlarına ve

becerilerine şekil verebilirler. Ancak geleneksel politika, liderlik eğitimi, lisans ve okul liderlerini seçme süreci eşitsizliklere çok az yer verir ya da onları yönetim sorunları olarak görür. Çoğu eğitim yönetimi uzmanları, fakirlik, dil azınlığı, özel ihtiyaçlar, cinsiyet, ırk ve cinsellik gibi konularla ilgili sorunlara yönelik (kamu ilişkileri, yöneticilik, okul finansı, okul yasası, kişiler arası ilişkiler vs.) ders içeriklerini dolduracak bilgi, kaynak, strateji ya da becerilere sahip olmayabilirler. Sosyal eşitsizlikler, eşitlik sorunları ya da sosyal adalet sorunlarına ilişkin kritik, bağlamsal ya da tarihsel anlayış olmaksızın çerçevelendirilen eğitim politikaları, çoğu eğitim kurumlarının yanlış hareket etmesine yol açar (Marshall, 2004: 8).

Brown'a göre (2004: 80), şimdinin ve geleceğin eğitim liderleri, bütün öğrenciler için başarıyı, dürüstlüğü ve sosyal sorumluluğu öğrenecek ve hesap verebilirlik uygulamalarını geliştireceklerse, eğitimsel liderliğe hazırlık ve mesleki geliştirme programlarının geliştirilmesi gerekir. Yeni liderlik anlayışları ve böyle programların yeniden düzenlenmesi, eğitim yönetiminin bilgi tabanı, eğitim (kurs) sunumları ve temel amacı hakkında tartışmaya yoğun bir ihtiyaç göstermektedir. Aslında, Amerika Eğitim Araştırma Birliği ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi'nin yıllık konferanslarında son tartışmalar ve sunumlar, sosyal adaleti yeni bir çerçeve, hizmetçi liderliği yeni bir metafor ve bütün hepsi için eşitliği yeni bir anlayış olarak tanımlamaktadır.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelik (1998) tarafından “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada transformasyonel liderlik biçimi açıklanmış ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik özelliklerinin bir çoğunluğunu yüksek düzeyde göstermektedirler. Ancak, okul yöneticilerinin “risk alma cesareti” ve “duygusal denge” özelliklerinin diğer liderlik özelliklerine göre düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2001), “Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ve meslek ahlakı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ve meslek ahlakına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Aydın (2002) tarafından “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma” isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, eğitim yöneticiliği mesleğine ilişkin etik ilkeleri belirlemek ve eğitim yöneticilerinin mevcut davranışlarının geliştirilen etik ilkelere uygunluğunu belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeler 1. Hoşgörü, 2. Adalet, 3. Sorumluluk, 4. Dürüstlük, 5. Demokrasi, 6. Saygı olmak üzere 6 ana başlık altında ortaya konmuştur. Bu ana başlıklar altında 79 etik ilke tanımlanmıştır. Sonuç olarak, lise müdürlerinin bu ilkelere bazılarını tam olarak uygun davranışlar sergilemedikleri belirlenmiştir.

Dilek (2005), tarafından yapılan “Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmada; orduda, liderlik tarzlarının ve dağıtımsal adalet algısının çalışanların örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, dönüştürücü liderlik ve istisnalarla yönetim tarzlarının ve dağıtımsal adalet algısının, duygusal ve normatif bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, duygusal bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Bülbül (2006), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Yeterliliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin yönetimsel yeterliliklerinin liderlik standartları inanç boyutu açısından incelenmesini hedef olarak seçmiştir. Vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olmak üzere 6 liderlik alanını kapsama alan araştırmada, okul müdürlerinin liderlik standartlarının inanç boyutunda yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

Tan (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları” isimli araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet konusundaki görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında örgütsel adaletin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim bölgeleri açısından anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle bayan öğretmenlerin ilköğretim okullarında örgütsel adaletin gerçekleşme düzeyi hakkında daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Töremen ve diğerleri (1996) tarafından yapılan “Yöneticilerin Empatik Becerilerinin Okul Başarısı Üzerine Etkisi” (Influence of Managers’ Empathic Skills on School Success) isimli çalışmada, yöneticilerin empati becerileri ve okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin empatik becerileri ve okullarının başarı düzeyi arasında çok yakın bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, başarılı okulların yöneticilerinin daha yüksek düzeyde empatik becerilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hedges (1995), “Uluslararası Örgütsel Liderlik Algılamaları” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, liderlik ve ulusal kültür arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, ulusların kültürleri ile liderlik davranışları arasında çok yakın ilişkiler bulunmuştur. Liderlik davranışlarının, ulusal kültür değişkenlerinden etkilediği belirlenmiştir.

Santin (1998), “Liderlik Tarzı, Okul Yöneticilerinin Seçilen Demografik Özellikleri ve Karar Vermede Yaratıcı Başkaldırıcıyı Kullanmaya İlişkin Eğilimleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik biçimi ile cinsiyet, kademe, mesleki deneyim ve öğrenim düzeyi ve karar vermede yaratıcı başkaldırıcıyı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu ilişkiyi belirlemek için liderlik davranışını betimleme anketi (LBDQ-self) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, liderlik tarzı, seçilen demografik özellikler ve karar vermede yaratıcı başkaldırıcıyı kullanma düzeyi arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Moorhouse (2002), tarafından “Doğu Tennessee’de İş, Eğitimsel, Politik ve Dini Örgütlerde Etik Liderlerden Beklenen Özellikler: Bir Delphi Araştırması” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, delphi tekniği kullanılarak (bir konu üzerinde konsensüs sağlamak için ilgili tarafların bir araya getirilerek yapılan panel) dört farklı örgüt tipinde etik liderlerden

beklenen rolleri belirlemektir. Araştırma sonucunda, etik liderler tarafından gösterilmesi gereken 5 etik özellik ve 7 liderlik özelliği belirlenmiştir.

Ruder (2003), tarafından yapılan “Örgütsel Adalet, Güven ve Öz Etkinlik Arasındaki İlişki” isimli çalışmada örgütsel uygulamaların (tarafsızlık ve güven) bir pro-aktif davranış biçimi olan öz etkinliğin yükseltilmesine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütlerde prosedürel adalet ile güven arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, örgütlerde etkileşimsel adalet ile yöneticilere duyulan güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Gahey (2001), “Okullarda Moral Toplum Oluşturma: Ruh Hissetme” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, okulların toplumlar gibi paylaşılmış ilke ve değerlere sahip olmaları için gerekli nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda okullarda etik liderlere ihtiyaç olduğu, ayrıca bu etik liderlerin okullarda resmi bir otoriteyi temsil etmesinin şart olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin moral lider olarak rol ve görevlerini tanımlayan 16 temel ilke belirlenmiştir.

Khuntia ve Suar (2004), tarafından yapılan “Hint Özel ve Kamu Sektörü Yöneticilerinin Etik Liderliğini Ölçmek İçin Bir Ölçek” isimli çalışmada, etik liderliği ölçmek için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 22 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Bu anket faktör analizine tabi tutulmuş ve etik liderlik ölçeği için iki boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar, a) güçlendirme, b) güdü ve karakterdir.

Hoff ve diğerleri (2006) tarafından “Kamu Okullarında Kamuyu Kucaklamak İçin Eğitimsel Liderler Yetiştirme” isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, okullardaki çeşitlilik ve sosyal adalet sorunları ve mevcut okul yöneticileri yetiştirme programlarının bu çeşitlilikleri yönetebilecek okul

yöneticilerini yetiştirebilme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, tüm dünya okullarının çeşitlilik düzeyinin ve sosyal adalet sorunlarının arttığı, bu sorunların üstesinden gelebilmek için etkin bir liderlik biçimine gereksinim duyulduğu, ancak mevcut okul yöneticileri yetiştirme programlarının bu tür liderleri yetiştiremediği sonucuna varılmıştır.

Petin ve diğerleri (2006), "Liderlik Hazırlığında Sorumluluk Etiğini Kullanma" isimli bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, bir sorumluluk etiği çerçevesi kullanılarak sosyal adalet liderliğine ilişkin davranışların gelişmesini sağlamak için yapılan 6 yıllık bir araştırmanın sonuçları analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, kullanılan sorumluluk etiği çerçevesinin çeşitlilik ve eşitlik sorunlarına ilişkin bakış açısını değiştirdiği ve bir sorumluluk anlayışı oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

McCabe ve McCarthy (2005), "Sosyal Adalet İçin Okul Liderlerini Yetiştirme" isimli çalışmalarında, eğitim yönetimi alanında sosyal adalete ilişkin çalışmaları incelemişler ve sosyal adalet için okul liderlerini yetiştirmeye yönelik girişimde bulunan üniversitelerin ve diğer eğitim kurumlarının başarı düzeyini tartışmışlardır. Araştırma sonucunda, eğitimsel liderlikte sosyal adaletin, moral değerleri, adaleti, saygıyı, sorumluluğu ve eşitliği vurguladığı ve sosyal adalet sorunlarını önlemek için okul liderlerinin yetiştirilmesinde "vicdan" kavramının üzerinde durulmasının gerektiği ortaya konmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerinin, öğretmenlerin okullardaki sosyal adaleti algılama durumlarına etkisi, literatür taraması ve anket yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Evren

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de eğitim veren genel ve mesleki liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, ülkemizin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki genel ve mesleki liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Iğdır, Kahramanmaraş, Malatya ve Tunceli illerindeki genel ve mesleki eğitim veren liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken illere ulaşım kolaylıkları göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem alınan iller ve anket uygulanan genel ve mesleki liselerin sayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Kapsamına Alınan İller ve Okul Sayıları

İl	Genel Lise	Mesleki Lise	Toplam
Adıyaman	7	4	11
Diyarbakır	12	8	20
Elazığ	12	7	19
Iğdır	5	4	9
Kahramanmaraş	11	6	17
Malatya	14	9	23
Tunceli	4	3	7
Toplam	65	41	106

Örnekleme alınan 7 ildeki bütün genel ve mesleki liseler araştırmaya dahil edilmiştir. Buna göre anket gönderilen 106 okulun, 65'ini genel liseler, 41'ini ise mesleki liseler oluşturmaktadır.

Tablo 6. Türlerine Göre Okul Sayıları

Okul Türü	f	%
Genel Lise	49	59
Meslek Lisesi	34	41
Toplam	83	100

Tablo 6'da, araştırma kapsamına alınan ve gönderilen anketlerin geri döndüğü genel liselerin sayısının 49 ve mesleki liselerin sayısının ise 34 olduğu görülmektedir. Genel liseler araştırmaya katılan okulların % 59'unu, mesleki liseler ise %41'ini oluşturmaktadır.

4. Verilerin Toplanması

Veriler, anket yoluyla toplanmıştır. Literatür taraması sonucunda bir anket formu geliştirilmiş ve bu anket formu, örnekleme alınan okullardaki okul yöneticileri ve farklı branşlardan öğretmenlere uygulanmıştır.

4.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan anket, literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler etrafında şekillendirilmiştir. Anket formu Fırat Üniversitesi'ndeki alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Oluşturulan 119 maddelik anket formu 63 okul yöneticisi ve 181 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamadan alınan veriler SPSS for Windows paket programı vasıtasıyla analiz edilmiş ve faktör analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda anket maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Anket formundaki 119 maddeden 35 tanesi çıkarılarak 84 maddeye indirilmiştir. Anket formunun son şeklini oluşturmaya yönelik olarak **Cronbach Alpha** ve **Madde Analizi** istatistiksel işlemleri yapılmıştır. Bu işlemler neticesinde güvenilirlik katsayısı $\text{Alpha} = .99$ ve geçerlik katsayısı $\text{KMO} = .89$ olarak hesaplanmıştır.

Anket formundaki maddeler üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini almaya yönelik 46, üçüncü bölümde okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik 38 madde bulunmaktadır. Anket formu 5'i kişisel bilgilere yönelik olmak üzere toplam 89 maddeden oluşmaktadır.

4.2. Verilerin Toplanması

Anket formlarının okullara ulaştırılması ve geri toplanmasını kolaylaştırmak amacıyla, her okul için ayrı bir zarf hazırlanmıştır. Her bir zarfın içine; okul müdürüne hitaben yazılmış bir yazı, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan alınan araştırma izin yazısı, bir adet yönetici anketi ve öğretmen anketleri konulmuştur. Anket formları, araştırmacı tarafından ilgili il milli eğitim müdürlüklerinin destekleriyle okullara dağıtılmış, telefon zinciri ile takip edilmiş ve tekrar toplanmıştır. Anketlerin geri dönüş oranları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Gönderilen ve Dönen Anketlerin İllere Göre Dağılımı

İLLER	GENEL LİSELER			MESLEKİ LİSELER			TOPLAM		
	Gönd.	Dönen	%	Gönd.	Dönen	%	Gönd.	Dönen	%
Adıyaman	222	134	59.9	94	63	68	316	197	62.3
Diyarbakır	252	63	25.4	168	68	39.8	420	131	31.1
Elazığ	252	121	48	147	100	68	399	221	55.3
Iğdır	160	86	53.7	119	57	47.8	279	143	51.2
Kahramanmaraş	231	210	90.9	126	71	56.3	357	281	78.7
Malatya	294	135	45.9	163	101	61.9	457	236	51.6
Tunceli	144	40	27.7	108	28	25.9	252	68	26.9
TOPLAM	1555	789	50.7	925	488	52.7	2480	1277	51.4

Tablo 7 incelendiğinde, toplam 1277 anketin geri döndüğü ve gönderilen 2480 anket dikkate alındığında anketlerin toplam geri dönüş oranının %51.4 olduğu görülmektedir. Gönderilen anketlerin yaklaşık yarısı geri dönmüştür. İller arasında karşılaştırma yapıldığında; Kahramanmaraş ilinin %78.4 ile en yüksek geri dönüş oranına, Tunceli ilinin ise %26.9 ile en düşük geri dönüş oranına sahip il oldukları ortaya çıkmaktadır. Genel liselerden toplam 789, mesleki liselerden ise toplam 488 anket geri dönmüştür. Hem genel liselerden

ve hem de mesleki liselerden yeterli sayıda anketin geri dönmesi yapılan karşılaştırmaların gerçeği yansıtması açısından önem taşımaktadır.

5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesi için, elde edilen veriler anket formatına uygun bir numaralandırma sistemi ile SPSS for Windows paket programına girilmiştir. Aynı program aracılığı ile veriler analiz edilmiştir. Verileri bulgulara ve yorumlara dönüştürebilmek için aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme durumlarına ve okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri;

- a. Okul türü
- b. Mesleki kıdem
- c. Branş
- d. Cinsiyet
- e. Görev türü (okul yöneticisi-öğretmen)

Değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizlerin anlaşılabilirliğini artırmak için;

- Mesleki kıdem değişkeni; 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere üç grupta,
 - Branş değişkeni; Fen grubu, Sosyal grubu ve Mesleki grup olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.
- i. Ankete katılanların kişisel özelliklerini (okul türü, mesleki kıdem, branş, cinsiyet, görev yapılan il, görev türü) istatistiksel olarak ifade edebilmek için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

- ii. Anket yoluyla toplanan verilerde, cinsiyet, okul türü ve görev türü değişkenleri açısından öğretmen ve yönetici grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için **Bağımsız Gruplar t-Testi** tekniği kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden **Mann-Whitney U Testi** uygulanmıştır.
- iii. Mesleki kıdem, branş ve il değişkenleri açısından, gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**, belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için **Scheffe Testi** uygulanmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda **Kruskal-Wallis Testi**, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise gruplar arasında ayrı ayrı **Mann-Whitney U Testi** uygulanmıştır.
- iv. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında ilişki olup olmadığı, kanonik korelasyon analizi (canonical correlation analysis) ile test edilmiştir. SPSS for Windows programı kanonik korelasyonun yapılabilmesi için bir komuta sahip değildir. Bu nedenle, kanonik korelasyona ihtiyaç duyulan bölümlerde, SPSS programının syntax birimi yardımıyla analizler yapılmıştır.

Kanonik Korelasyon Analizi

Basit korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ikili ilişkiyi "r" korelasyon katsayısı aracılığı ile değerlendiren bir yöntemdir. Çoklu regresyon analizi ise bir bağımlı değişken ile iki ya da daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkileri değerlendiren bir yöntemdir. Kanonik korelasyon analizi (setler arası korelasyon analizi) ise, iki ya da daha fazla değişken içeren

değişkenler seti arasındaki ilişkiyi doğrusal bileşenler aracılığı ile değerlendiren çok değişkenli bir yöntemdir (Özdamar, 1999: 405).

Araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi kanonik korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Öncelikle, etik liderliğe ilişkin veriler birinci veri seti, sosyal adaletle ilişkin veriler ise ikinci veri seti olarak düşünülmüş ve hesaplama yapılmıştır. Daha sonra, etik liderliğin boyutları ile sosyal adalet arasındaki kanonik korelasyonlar ayrı ayrı hesaplanarak, sosyal adalet üzerinde en büyük etkiye sahip etik liderlik boyutları analiz edilmiştir.

Araştırmada likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçeneklere olumludan olumsuzu doğru 5, 4, 3, 2, 1 değerleri verilerek analiz edilmiştir. Ortalamalar açısından yapılacak karşılaştırmalarda Tablo 8’de verilen değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 8. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları

Tamamen Katılıyorum	4.21 - 5.00
Katılıyorum	3.41 - 4.20
Kısmen Katılıyorum	2.61 - 3.40
Katılmıyorum	1.81 - 2.60
Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan il ve okul türü değişkenleri açısından dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve okullardaki sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan il ve okul türü değişkenleri açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bölümde, son olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisi analiz edilerek yorumlanmıştır.

1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan il ve okul türü) göre dağılımları tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

1.1. Cinsiyete Göre Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Dağılımı

Tablo 9'da genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

CİNSİYET	Genel Lise				Mesleki Lise				Toplam	
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	1	2.1	244	33	9	26.5	295	64.8	549	43
Erkek	47	97.9	496	67	25	73.5	160	35.2	728	57
Toplam	48	100	740	100	34	100	455	100	1277	100

Tablo 9’da, ankete katılanların %43’ünün bayanlardan, %57’sinin ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 48 genel lise yöneticisinin yalnızca biri bayan iken, 34 mesleki lise yöneticisinden 9’u bayandır. Bu sayının mesleki liselerde fazla olması, örnekleme alınan Kız Meslek Liselerinin yöneticilerinin genelde bayanlardan oluşmasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak bakıldığında toplam 82 okul yöneticisinden 10’u (%12’si) bayandır.

1.2. Branşa Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırmaya 37 farklı branştan öğretmen ve yönetici katılmıştır. Ancak gerek verilerin analizi ve gerekse bulguların yorumlanmasında amaca daha iyi hizmet edeceği düşüncesiyle bu farklı branşlar üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Meslek dersleridir. Bu branş gruplarına göre öğretmen ve yöneticilerin dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Branş Değişkenine Göre Dağılımı

BRANŞ	Genel Lise				Mesleki Lise				Toplam	
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen Bilimleri	18	37.5	279	37.7	3	8.8	88	19.4	388	30.4
Sosyal Bilimler	27	56.2	418	56.4	6	17.6	109	23.9	560	43.8
Meslek Dersleri	3	6.3	43	5.9	25	73.6	258	56.7	329	25.8
Toplam	48	100	740	100	34	100	455	100	1277	100

Araştırmaya katılanların %30'u Fen Bilimleri, %44'ü Sosyal Bilimler ve %26'sı ise Meslek Dersleri branş gruplarında yer almaktadır. Örneklem alınan okullardan geri dönen anketlerin çoğunun Sosyal Bilimler grubundaki öğretmenlerden oluşması, araştırma konusunun sosyal içerikli bir konu olduğundan Sosyal Bilimler grubundaki öğretmenlerin daha fazla ilgisini çektiğini düşündürmektedir.

Genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin branşlara göre dağılımında çok yakın yüzdeleri paylaşımları (%38'i Fen Bilimleri, %56'sı Sosyal Bilimler, %6'sı Meslek Dersleri) ilginç bir bulgudur. Genel liselerin okul yöneticilerinin tamamına yakınının (%94) branşları Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler gruplarındaki branşlardan oluşurken, mesleki liselerin okul yöneticilerinin çoğunluğunu mesleki branşlardan gelenler oluşturmaktadır.

1.3. Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Genel Lise	48	58.5	740	61.9	788	61.7
Mesleki Lise	34	41.5	455	38.1	489	38.3
Toplam	82	100	1195	100	1277	100

Tablo 7'ye göre; araştırmaya katılan yöneticilerin %58.5'i (48 yönetici) genel liselerde, %41.5'i (34 yönetici) ise mesleki liselerde, öğretmenlerin %61.9'u (788 öğretmen) genel liselerde ve %38.1'i (489 öğretmen) ise mesleki liselerde görev yapmaktadır. Toplamda ise, araştırmaya katılanların %61.7'si (788 öğretmen ve yönetici) genel liselerde, %38.3'ü ise (489 öğretmen ve yönetici) mesleki liselerde görev yapmaktadır.

1.4. Görev Yaptıkları İllere Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan, genel liseler ve mesleki liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin illere göre dağılımı Tablo 12’de görülmektedir. Tabloya göre, araştırmaya katılan genel lise yöneticilerinin %25’i ve mesleki lise yöneticilerinin %32.4’ü Kahramanmaraş ilinde görev yapmaktadır. Genel lise öğretmenlerinin %26.8’i yine Kahramanmaraş ilinde görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme dahil olan okul sayılarının sıralamasında Malatya (23 okul), Diyarbakır (20 okul) ve Elazığ’dan (19 okul) sonra gelen Kahramanmaraş (17 okul), hem öğretmenler ve hem de yöneticiler açısından en fazla anketin geri döndüğü ildir. Bu durum, Kahramanmaraş ilindeki okulların bilimsel araştırmalara daha duyarlı ve ilgili olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

İLLER	GENEL LİSELER				MESLEKİ LİSELER				TOPLAM	
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Adıyaman	7	14.6	126	17	4	11.8	60	13.2	197	15.4
Diyarbakır	5	10.4	58	7.8	3	8.8	64	14.1	130	10.2
Elazığ	7	14.6	114	15.4	6	17.6	94	20.7	221	17.3
Iğdır	3	6.3	83	11.2	4	11.8	51	11.2	141	11
Kahramanmaraş*	12	25	198	26.8	11	32.4	63	13.8	284	22.2*
Malatya	11	22.9	124	16.8	5	14.7	96	21.1	236	18.5
Tunceli	3	6.3	37	5	1	2.9	27	5.9	68	5.3
TOPLAM	48	100	740	100	34	100	455	100	1277	100

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin toplam sayıları illere göre; Kahramanmaraş (%22.7), Malatya (%18.5), Elazığ (%17.3), Adıyaman (%15.4), Iğdır (%11), Diyarbakır (%10.2) ve Tunceli (%5.2) şeklinde sıralanmaktadır.

1.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul türü ve kıdem değişkenlerine göre dağılımları Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

KIDEM	GENEL LİSELER				MESLEKİ LİSELER				TOPLAM	
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1-5 yıl	6	12.5	153	20.7	0	0	107	23.5	266	20.8
6-10 yıl	2	4.2	250	33.8	1	2.9	122	26.8	375	29.4
11-15 yıl	14	29.1	203	27.4	10	29.4	129	28.4	356	27.9
16-20 yıl	7	14.6	66	8.9	5	14.7	53	11.6	131	10.3
21 yıl ve üzeri	19	39.6	68	9.2	18	52.9	44	9.7	149	11.7
TOPLAM	48	100	740	100	34	100	455	100	1277	100

Mesleki liselerde, mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan hiçbir okul yöneticisi yokken, genel liselerde %12.5'lik bir oranı oluşturmaktadır. Ayrıca hem genel liselerde hem de mesleki liselerde mesleki deneyimi 1-10 yıl arasında olan okul yöneticilerinin oranı (%10.9) çok düşüktür. Genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin %39.6'sı ve mesleki liselerde görev yapan okul yöneticilerinin ise %52.9'u 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Buna göre, özellikle mesleki liselerde görev yapan okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğunun orta yaşın üzerinde olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve okullardaki sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri görev türü, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan il ve okul türü değişkenleri açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisi analiz edilerek yorumlanmıştır.

2.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenirken okul yöneticileri ve öğretmenlere iki ayrı anket uygulanmıştır. 46 maddeden oluşan anketlerin önermeleri aynı fakat özneleri farklıdır. Öğretmenlere uygulanan anket okul yöneticilerine atıf yaparken, yöneticilere uygulanan anketteki sorular kendilerine yönelik sorulmuştur. Bu anketler, 7 ilde, 49'u genel liselerden ve 34'ü mesleki liselerden oluşan toplam 83 okulda, 82 okul yöneticisi ve 1195 öğretmene uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin veriler, öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki farklılıklar analiz edilerek yorumlanmıştır. Daha sonra, aynı karşılaştırma etik liderliğin belirlenen boyutları üzerinde yapılmıştır.

Okul Yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, etik liderliğin belirlenen boyutlarına göre ayrı ayrı tablolarda verilmiştir. Bu boyutlar; etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik ve ilke merkezli liderlik boyutlarıdır.

2.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik ve ilke merkezli liderlik boyutlarına ilişkin genel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

2.1.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik İlkelerine Uyma Durumuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin genel bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelerine Uyma Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin “etik ilkelere uyma” boyutundaki maddeler	Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
1.Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.	1277	4.08	.96
2.Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.	1277	4.54	.70
3.Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.	1277	4.55	.74
4.Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.	1277	4.44	.80
5.Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.	1277	4.40	.84
6.Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.	1277	3.31	1.34
7.Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.	1277	3.95	.98
8.Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.	1277	4.08	.93
9.Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.	1277	4.25	.87
10.Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.	1277	4.18	.90
11.Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.	1277	4.21	.88
12.Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.	1277	4.30	.85
13.Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.	1277	4.37	.76

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen grupları, “Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır” (\bar{X} =4.08), “Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder” (\bar{X} =3.95), “Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır” (\bar{X} =4.08), “Okul yöneticimiz, açık fikirlidir” (\bar{X} =4.18) önermelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen grupları “okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez” (\bar{X} =4.54), “Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz” (\bar{X} =4.55), “Okul

yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez" ($\bar{X}=4.44$), "Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez" ($\bar{X}=4.40$), "Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür" ($\bar{X}=4.25$), "Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz" ($\bar{X}=4.21$), "Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder" ($\bar{X}=4.30$) ve "Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir" ($\bar{X}=4.37$) önermelerine "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre; yöneticiler ve öğretmenler genel olarak, okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergiledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

6. maddede yer alan ve okul yöneticilerinin diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanma durumunu belirlemeye yönelik önermeye verilen cevapların genel ortalaması "kısmen katılıyorum" düzeyindedir ($\bar{X}=3.31$). Ancak ortalamanın "katılıyorum" düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticileri kısmen de olsa, astlarını formal güçleriyle baskı altına alarak diğer astlar hakkında bilgi sağlamaya çalışmaktadır.

2.1.1.2. Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme Ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15'de okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutundaki maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
14.Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.	1277	4.21	.86
15.Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.	1277	4.13	.92
16.Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır.	1277	4.23	.83
17.Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.	1277	4.30	.81
18.Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.	1277	4.25	.80

Tablo 15’e göre, “Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer” (\bar{X} =4.21), “Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır” (\bar{X} =4.23), “Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez” (\bar{X} =4.30) ve “Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir” (\bar{X} =4.25) önermelerine araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen grupları “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur” önermesine yönetici ve öğretmen gruplarının görüşleri \bar{X} =4.13 aritmetik ortalama ile “katılıyorum” yönündedir.

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin genel ortalamalarına göre; okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme açısından yeterli düzeyde oldukları söylenebilir.

2.1.1.3. Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü Ve İklimi Oluşturma Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16’de, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” boyutundaki maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
19.Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.	1277	4.26	.79
20.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir.	1277	4.21	.81
21.Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.	1277	2.92	1.28
22.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.	1277	3.59	1.03
23.Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.	1277	3.96	.87
24.Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.	1277	3.86	.98

Tablo 16’ya göre; araştırmaya katılan öğretmen ve yönetici grupları, “Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur” (\bar{X} =4.26) ve “Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir” (\bar{X} =4.21) önermelerine tamamen katılmışlardır. Öğretmen ve yönetici gruplarının genel ortalamaları dikkate alındığında; okul yöneticilerinin okulda ahlaki ilkelere uygun davranışlar sergileyecek ortamlar oluşturdukları, bunun yanında ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirdikleri söylenebilir.

“Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır” önermesine verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında (\bar{X} =2.92), öğretmen ve yöneticilerin okullarda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme yaşandığına kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak, beşli Likert ölçeğindeki cevapların dağılımına bakıldığında, araştırmaya katılanların %14.6’sı “tamamen katılıyorum”, %19’u “katılıyorum”, %27.6’sı “kısmen katılıyorum”, %22.3’ü “katılmıyorum” ve %16.4’ü “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre; araştırmaya katılanların %61.2’si okullarda ahlaki kirlenmenin arttığını düşünmektedir. Son

yıllarda okullarda meydana gelen olaylar dikkate alındığında, bu sonucun doğal olduğu söylenebilir.

“Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler” önermesine öğretmen ve yönetici grupları ($\bar{X}=3.59$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre; okul yöneticilerinin okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilmesi için eğitim faaliyetleri düzenledikleri, ancak bunların tam olarak yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanlar “Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler” ($\bar{X}=3.96$) ve “Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır” ($\bar{X}=3.86$) önermelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

2.1.1.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17’de, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin “sosyal sorumluluk” boyutundaki maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
25.Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.	1277	4.14	.84
26.Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.	1277	4.32	.76
27.Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.	1277	4.08	.79
28.Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır.	1277	4.11	.90
29.Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.	1277	4.29	.79

“Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde bu durumu düzeltmek için öne çıkar” ($\bar{X}=4.14$), “Okul yöneticimiz, yönetsel

uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar" (\bar{X} =4.08), "Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır" (\bar{X} =4.11) önermelerine, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici ve öğretmen grupları, "Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder" (\bar{X} =4.32) ve "Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar" (\bar{X} =4.29) önermelerine "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin genel ortalamalarına göre, yöneticilerin okuldaki sorumluluklarını kabul ettikleri ve verdikleri kararlarda kamu yararı ilkesini önde tuttukları söylenebilir.

2.1.1.5. Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18'de, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin "hizmete yönelik liderlik" boyutundaki maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
30.Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.	1277	4.25	.85
31.Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.	1277	4.31	.81
32.Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.	1277	4.03	.85
33.Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.	1277	4.22	.81
34.Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.	1277	4.23	.82

"Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar" (\bar{X} =4.25), "Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar" (\bar{X} =4.31), "Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa

hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir” ($\bar{X}=4.22$) ve “Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür” ($\bar{X}=4.23$) önermelerine öğretmen ve yöneticiler “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder” ($\bar{X}=4.03$) önermesine araştırmaya katılanlar “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin, diğer okulların yöneticilerine yardım ettikleri söylenebilir.

2.1.1.6. Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 19’da, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin “güvene dayalı liderlik” boyutundaki maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
35.Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.	1277	4.10	.92
36.Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.	1277	4.15	.89
37.Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.	1277	4.02	.96
38.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır.	1277	2.70	1.35
39.Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.	1277	3.85	.97

“Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur” ($\bar{X}=4.10$), “Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır” ($\bar{X}=4.15$) ve “Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir” ($\bar{X}=4.02$) önermelerine verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanlar “Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır” ($\bar{X}=2.70$) önermesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak aritmetik ortalamanın

“katılmıyorum” düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; okul yöneticilerinin okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturabildikleri söylenebilir.

“Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir” ($\bar{X}=3.85$) önermesine verilen yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak, cevapların dağılımına bakıldığında, araştırmaya katılanların %29.4’ü “tamamen katılıyorum”, %36.6’sı “katılıyorum”, %26’sı “kısmen katılıyorum”, %6.1’i “katılmıyorum” ve %1.9’u “hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ankete katılanların %34’ünün okul yöneticilerine herkesin güvendiği konusunda şüpheli cevaplar vermeleri düşündürücüdür.

2.1.1.7. Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 20’de okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Genel Bulgular

Etik liderliğin “ilke merkezli liderlik” boyutundaki maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
40.Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.	1277	4.18	.83
41.Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır	1277	4.18	.82
42.Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.	1277	4.10	.86
43.Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.	1277	4.33	.79
44.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.	1277	2.53	1.33
45.Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.	1277	4.15	.85
46.Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.	1277	4.30	.80

Tablo 20 incelendiğinde, “Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir” (\bar{X} =4.18), “Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır” (\bar{X} =4.18), “Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder” (\bar{X} =4.10) ve “Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder” (\bar{X} =4.15) önermelerine verilen yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin “Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler” (\bar{X} =4.33) ve “Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar” (\bar{X} =4.30) önermelerine verdikleri cevapların genel ortalamaları “tamamen katılıyorum” düzeyindedir.

“Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır” (\bar{X} =2.53) önermesine araştırmaya katılanlar “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre; araştırmaya katılanların görüşleri, okul yöneticilerinin ahlaki ilkelere uygun davranışlar sergileme konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağladıkları yönündedir.

2.1.1.8. Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 21’de etik liderliğin boyutlarına ilişkin genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 21. Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Genel Bulgular

Etik Liderliğin Boyutları	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
Etik ilkelere uyma	1277	4.16	.58
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	1277	4.22	.71
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	1277	3.82	.63
Sosyal sorumluluk	1277	4.19	.69
Hizmete yönelik liderlik	1277	4.21	.70
Güvene dayalı liderlik	1277	3.88	.72
İlke merkezli liderlik	1277	4.10	.65

Tablo 21 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, etik liderliğin “etik ilkelere uyma” ($\bar{X}=4.16$), “sosyal sorumluluk” ($\bar{X}=4.19$) ve “ilke merkezli liderlik” ($\bar{X}=4.10$) boyutlarında okul yöneticilerinin yeterliliğine yönelik “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri gözlenmektedir.

Etik liderliğin “Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” ($\bar{X}=4.22$) ve “Hizmete yönelik liderlik” ($\bar{X}=4.21$) boyutlarında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel ortalamaları “tamamen katılıyorum” düzeyindedir.

“Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” ($\bar{X}=3.82$) ve “güvene dayalı liderlik” ($\bar{X}=3.88$) boyutlarında, araştırmaya katılanların ortalamalarının, diğer boyutlara göre düşük olması dikkati çekmektedir. Buna göre, araştırmaya katılanların, okul yöneticilerini, “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” ve “güvene dayalı liderlik” boyutlarında, diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

2.1.2. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında görev türü değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etik liderliğe ilişkin maddeler yedi boyut altında incelenmiş ve son olarak bu boyutların genel ortalamaları da ayrı olarak ele alınmıştır.

2.1.2.1. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 22’de, görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 22. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

ETİK LİDERLİĞİN “ETİK İLKELERE UYMA” BOYUTUNDAKİ MADDELER	Levene’s Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.	.55	.45	4.47	.77	4.05	.97	3.79	.00*
2.Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.	31.30	.00*	4.55	1.01	4.37	.68	1.54	.59
3.Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.	1.69	.19	4.57	.88	4.55	.73	.19	.84
4.Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.	.31	.57	4.59	.82	4.43	.79	1.73	.08
5.Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.	9.77	.00*	4.36	1.04	4.41	.82	.39	.48
6.Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.	2.84	.09	3.19	1.51	3.32	1.33	.81	.41
7.Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.	.12	.72	4.28	.89	3.93	.99	3.07	.00*
8.Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.	.02	.88	4.42	.80	4.05	.94	3.47	.00*
9.Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.	.14	.70	4.40	.84	4.24	.88	1.56	.11
10.Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.	.00	.93	4.31	.81	4.17	.90	1.34	.18
11.Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.	1.44	.23	4.23	.90	4.21	.88	.15	.87
12.Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.	.00	.97	4.50	.82	4.29	.85	2.15	.03*
13.Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.	6.51	.01*	4.36	.86	4.37	.76	.09	.60
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Yönetici	Öğretmen				
2	47556.50	.59	621.46	640.20				
5	46997.50	.48	663.36	637.33				
13	47483.50	.60	657.43	637.74				

*p<.05

Tablo 22’ye göre okul yöneticilerinin, etik liderlik davranışlarının, etik ilkelere uyma boyutunu oluşturan 13 maddeden, 1, 7, 8 ve 12. maddelerde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticileri tüm astlara eşit olarak davranır” görüşüne, okul yöneticileri tamamen katılıyorum (\bar{X} =4.47), öğretmenler ise katılıyorum (\bar{X} =4.05) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık (t=3.79) bulunmaktadır. Buna göre, okul yöneticileri astlarına eşit davranma konusunda kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler okul yöneticilerini biraz daha düşük düzeyde yeterli

görmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerini eşit davranma konusunda tamamen yeterli görmemeleri önemli bir bulgudur.

7. maddede “okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder” ifadesine, okul yöneticileri $\bar{X}=4.28$ ortalama ile tamamen katıldıklarını, öğretmenler ise $\bar{X}=3.93$ ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan t testi sonucuna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ($t=3.07$) vardır. Okul yöneticileri yaptıkları hataları her zaman kabul ettiklerini belirtirken, öğretmenler bu görüşe tamamen katılmamışlardır. Yapılan hataların kabul edilmesi etik açıdan oldukça önemli bir davranıştır. Etik liderliğin, etik ilkelere uyma boyutunda değerlendirilebilecek bu davranışa ilişkin olarak, etik liderlik davranışları beklenen okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki görüş farklılığı düşündürücüdür.

Okul yöneticilerinin farklı görüşlere açık olup olmadığıyla ilgili olan 8. maddede, okul yöneticileri farklı görüşlere tamamen ($\bar{X}=4.42$) açık olduklarını belirtirken, öğretmenler okul yöneticilerinin farklı görüşlere daha düşük düzeyde ($\bar{X}=4.05$) açık olduklarını belirtmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t= 3.47$) vardır. Farklı görüşlere açıklık çağdaş yönetim anlayışına göre yöneticilerde bulunması gereken en önemli özelliklerden biridir.

“Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder” önermesine (12. madde), okul yöneticileri $\bar{X}=4.50$ aritmetik ortalama ile tamamen katılıyorum, öğretmenler ise $\bar{X}=4.29$ aritmetik ortalama ile katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın ($t=2.15$) olduğu görülmüştür. Yönetimsel açıdan çok önemli bir etik ilke olan “başkaları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza etme” konusunda, okul

yöneticileri kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler okul yöneticilerini biraz daha düşük düzeyde yeterli görmektedir.

2.1.2.2. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 23’de görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
14.Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.	.00	.98	4.50	.80	4.19	.86	3.05	.00*
15.Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.	.05	.81	4.37	.79	4.12	.92	2.44	.01*
16.Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretili davranır.	2.81	.09	4.35	.85	4.22	.83	1.30	.19
17.Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.	2.47	.11	4.60	.74	4.28	.81	3.54	.00*
18.Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.	.38	.53	4.47	.80	4.23	.80	2.61	.00*

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemler çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin olarak 14-18. maddelerden, 14, 15, 17 ve 18. maddelerde grupların görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer” önermesine (madde 14), okul yöneticileri “tamamen katılıyorum” (\bar{X} =4.50) düzeyinde, öğretmenler ise “katılıyorum” (\bar{X} =4.19) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucuna göre, iki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri okuldaki

anlaşmazlıklarda tamamen tarafsız davranışlar sergilediklerini ifade ederken, öğretmenler okul yöneticilerini daha düşük düzeyde tarafsız görmektedir.

Okul yöneticilerinin, başkalarına adaletsiz davranıldığında adaleti sağlamak için cesur bir şekilde davranıp davranmadığıyla ilgili olan 15. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=4.37$ aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum”, öğretmenler ise $\bar{X}=4.12$ ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=2.44$) olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri adaleti sağlamak için cesur bir şekilde davranacakları konusunda kesin bir görüş bildirirken, öğretmenler konuya biraz daha şüpheli yaklaşmaktadır.

17. maddede, “okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez” önermesine okul yöneticileri $\bar{X}=4.60$, öğretmenler ise $\bar{X}=4.28$ aritmetik ortalamalarla “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=3.54$) tespit edilmiştir. Eşit ve tarafsız davranışlar sergileme açısından düşünüldüğünde, 1, 14 ve 17. maddeleri birlikte değerlendirmek daha yararlı olabilir. Etik liderliğin eşitlik ve tarafsızlık boyutlarıyla ilgili olan bu maddelerin üçünde de öğretmenler ve yöneticiler arasında anlamlı görüş farklılığının olması düşündürücüdür.

Okul yöneticilerinin verdiği kararları ahlaki açıdan ne düzeyde değerlendirdiğini belirlemeye yönelik olan 18. madde de, hem yöneticiler ($\bar{X}=4.47$) ve hem de öğretmenler ($\bar{X}=4.23$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=2.61$). Buna göre, yöneticiler verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görürken, öğretmen görüşleri bunu belli ölçülerde desteklemektedir.

2.1.2.3. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 24’de görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
19.Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.	2.50	.11	4.41	.83	4.25	.78	1.72	.08
20.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kuralarını okul kültürüne yerleştirir.	1.62	.20	4.21	.88	4.21	.80	.10	.91
21.Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.	3.21	.07	2.86	1.18	2.93	1.29	.46	.64
22.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.	10.897	.00*	3.73	.84	3.58	1.04	1.52	.27
23.Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.	.18	.66	3.97	.88	3.95	.87	.16	.86
24.Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.	5.01	.02*	4.13	.76	3.84	.99	3.27	.02*
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Yönetici	Öğretmen				
22	45604.50	.27	680.35	636.16				
24	41977.00	.02*	724.59	633.13				

*p<.05

Tablo 24’e göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin olarak 19-24. maddelerden, sadece 24. maddede grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

“Okulumuzun ahlaki imajı çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır” (madde 24) önermesine katılım açısından öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (M.W.U.=41977.00). Okullarının ahlaki imajının çevre tarafından olumlu karşılandığı görüşüne okul yöneticileri

(Sıra Ort.=724.59), öğretmenlere (Sıra Ort.=633.13) göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler okullarının olumlu bir imajının olduğuna tam olarak inanmamaktadır.

2.1.2.4. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 25’de görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 25. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “sosyal sorumluluk” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
25.Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.	.02	.88	4.32	.75	4.13	.85	2.04	.04*
26.Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.	.01	.90	4.52	.74	4.31	.76	2.39	.01*
27.Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.	.63	.42	4.25	.75	4.07	.79	1.97	.04*
28.Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını arttırmak için kullanır.	1.32	.25	4.25	.85	4.10	.90	1.41	.15
29.Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.	1.50	.22	4.45	.84	4.28	.78	1.82	.06

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin olarak 25-29. maddelerden, 25, 26 ve 27. maddelerde grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

25. maddede; “okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar” ifadesine, okul yöneticileri \bar{X} =4.32 ile tamamen katılırken, öğretmenler \bar{X} =4.13 ile katılmışlardır. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur (t=2.04). Buna göre okul yöneticileri etik açıdan yanlış olan şeyleri çözmek için çaba gösterdiklerini belirtirken, öğretmen görüşleri bunu belli ölçülerde desteklemektedir.

“Okul yöneticimiz okuldaki görevlerine ilişkin sorumluluklarını memnuniyetle kabul eder” ifadesine (madde 26) okul yöneticileri $\bar{X}=4.52$ ve öğretmenler ise $\bar{X}=4.31$ ile tamamen katılmışlardır. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=2.39$). Okul yöneticilerinin görevleri, sosyal sorumluluk bilincini gerektirmektedir. Bu maddeden alınan sonuca göre, okul yöneticilerinin, gerek etik liderlik açısından ve gerekse sosyal adalet açısından büyük önem taşıyan sorumluluk bilincine sahip oldukları söylenebilir.

27. maddede “okul yöneticimiz, yönetsel uygulamalarının diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar” ifadesine, okul yöneticileri $\bar{X}=4.25$ aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum”, öğretmenler ise $\bar{X}=4.07$ aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=1.97$) bulunmaktadır. Ancak ortalamaların birbirine yakınlığı dikkate alındığında, okullardaki yönetsel uygulamaların başkaları üzerindeki etkisinin hesaba katıldığı söylenebilir.

2.1.2.5. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 26’da görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “hizmete yönelik liderlik” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
30.Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.	.02	.88	4.47	.80	4.24	.85	2.38	.01*
31.Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.	.10	.75	4.53	.80	4.30	.81	2.53	.01*
32.Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.	2.09	.14	4.19	.82	4.02	.85	1.74	.08
33.Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.	.00	.97	4.46	.75	4.20	.82	2.74	.00*
34.Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.	.32	.56	4.53	.74	4.21	.82	3.40	.00*

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin olarak 30-34. maddelerden, 30, 31, 33 ve 34. maddelerde grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar” (madde 30) ve “okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar” (madde 31) ifadelerine okul yöneticileri sırası ile $\bar{X}=4.47$ ve $\bar{X}=4.53$ ve öğretmenler ise sırası ile $\bar{X}=4.24$ ve $\bar{X}=4.30$ aritmetik ortalamalarla “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda her iki maddede de grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (t=2.38, t=2.53). Okul yöneticileri, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üzerinde tutma ve okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapma konularında kendilerini yeterli görürken, öğretmenler okul yöneticilerini biraz daha düşük düzeyde yeterli görmektedir.

33. maddede “okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir” önermesine, okul yöneticileri $\bar{X}=4.46$ ortalama ile “tamamen katılıyorum”, öğretmenler $\bar{X}=4.20$

ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 34. maddede ise “okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür” ifadesine okul yöneticileri $\bar{X}=4.53$ ortalamayla ve öğretmenler $\bar{X}=4.21$ ortalamayla tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışları açısından oldukça kritik bir öneme sahip bu iki maddede okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı farkın olması önemli bir bulgudur ($t=2.74$, $t=3.40$). Hizmete yönelik bir anlayış geliştirme ve başkalarına hizmet etme konusunda yöneticiler kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler daha düşük düzeyde yeterli görmektedir.

2.1.2.6. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 27’de görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “güvene dayalı liderlik” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
35.Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.	.65	.42	4.41	.73	4.08	.92	3.12	.00*
36.Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.	.03	.84	4.47	.78	4.13	.89	3.38	.00*
37.Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.	.12	.72	4.14	.89	4.01	.96	1.18	.23
38.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır.	.21	.64	2.71	1.41	2.70	1.35	.08	.93
39.Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.	7.19	.00*	3.92	.78	3.85	.98	.83	.83
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Yönetici	Öğretmen				
39	48357.50	.83	646.77	638.47				

*p<.05

Tablo 27'ye göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin olarak, 35 ve 36. maddelerde grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur” (madde 35) önermesine okul yöneticileri $\bar{X}=4.41$ ortalama ile “tamamen katılıyorum”, öğretmenler ise $\bar{X}=4.08$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca “okul yöneticimiz başkalarına içten ve samimi olarak davranır” (madde 36) ifadesine okul yöneticileri $\bar{X}=4.47$ ile “tamamen katılıyorum”, öğretmenler ise $\bar{X}=4.13$ ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda her iki maddede de öğretmenler ve yöneticiler arasında anlamlı görüş farklılığı olduğu ortaya çıkmıştır ($t=3.12$, $t=3.38$). Etik liderlik açısından büyük bir öneme sahip olan davranışların tutarlılığı ve samimiyet konusunda öğretmenler, okul yöneticilerini tam olarak yeterli görmemektedir. Lidere duyulan güvenin en önemli belirleyicilerinden olan davranışların tutarlılığı ve samimiyet konusunda böyle bir görüş farklılığının olması düşündürücüdür.

2.1.2.7. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 28'de görev türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin olarak 40-46. maddelerden hiç birinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışları konusunda öğretmen ve yöneticiler benzer görüşleri paylaşmaktadır.

Tablo 28. Görev Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "ilke merkezli liderlik" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
40.Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.	.43	.51	4.28	.72	4.18	.83	1.05	.29
41.Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır	.58	.44	4.30	.82	4.17	.82	1.41	.15
42.Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.	.19	.65	4.20	.76	4.09	.87	1.12	.25
43.Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.	1.83	.17	4.40	.82	4.33	.78	.77	.43
44.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.	.00	.94	2.51	1.33	2.80	1.33	1.90	.05
45.Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.	.21	.64	4.19	.83	4.15	.85	.44	.65
46.Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.	.57	.44	4.42	.83	4.29	.80	1.38	.16

*p<.05

2.1.2.8. Görev Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29'da görev türü değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29. Görev Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Etik Liderliğin Boyutları	Levene's Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Etik ilkelere uyma	.03	.84	4.28	.60	4.15	.58	1.98	.04*
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	.16	.68	4.46	.70	4.21	.71	3.06	.00*
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	2.70	.10	3.93	.55	3.81	.63	1.59	.11
Sosyal sorumluluk	.03	.85	4.36	.68	4.18	.69	2.27	.02*
Hizmete yönelik liderlik	.02	.86	4.44	.70	4.19	.69	3.03	.00*
Güvene dayalı liderlik	4.07	.04*	4.04	.57	3.87	.73	2.09	.02*
İlke merkezli liderlik	.64	.42	4.14	.63	4.10	.66	.56	.57
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN BOYUTLAR İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Yönetici	Öğretmen				
Güvene dayalı liderlik	41652.00	.02*	728.55	632.86				

*p<.05

Tablo 29'a göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri, istatistiksel olarak, etik liderliğin "etik ilkelere uyma", "etik ikilemleri çözme ve etik karar verme", "sosyal sorumluluk", "hizmete yönelik liderlik" ve "güvene dayalı liderlik" boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Okul çalışanlarına etik liderlik yapmanın temel şartı olan "etik ilkelere uyma" boyutunda okul yöneticilerinin yeterli olduğuna yöneticiler $\bar{X}=4.28$ ile tamamen katılırken, öğretmenler $\bar{X}=4.15$ ile katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda, toplam 13 maddeden oluşan bu boyutta, yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=1.98$).

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uymaları konusunda öğretmenler ve yöneticiler farklı düşünmektedir. Okul yöneticileri etik ilkelere uyduklarını tamamen katılıyorum düzeyinde belirtirken, öğretmenler katılıyorum düzeyinde belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerine öğretmenlerin tamamen katılmamaları düşündürücüdür.

"Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme" boyutuna ilişkin olarak yapılan t testi sonucuna göre; okul yöneticileri $\bar{X}=4.46$ ile kendilerini etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda tamamen yeterli görürken, öğretmenler $\bar{X}=4.21$ ile biraz daha düşük düzeyde yeterli görmektedir. İki grubun görüşleri arasında anlamlı farkın olması ($t=3.06$) önemli bir bulgudur.

Öğretmenler, okul yöneticilerini, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda tam olarak yeterli görmemektedir. Aynı zamanda, etik liderlikte en önemli davranış boyutlarından biri olan etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farkın oluşması düşündürücüdür.

Okul yöneticileri etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda kendilerini yeterli görürken ($\bar{X}=3.93$), öğretmenler de ($\bar{X}=3.81$) benzer görüş belirtmişlerdir. Ancak ortalamaların "katılıyorum" düzeyinde olması, yönetici

ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda tam olarak yeterli olmadıkları yönünde bir düşünceye sahip olduklarını akla getirmektedir. Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda okul yöneticilerinin kültürel liderlik ve etik liderlik davranışları kesişmektedir. Kültürel liderlik okul kültürü oluşturma ve sürdürmeyi ifade ederken, etik liderlik oluşturulan kültürün etik ilkelere dayanmasını ve etik davranışları desteklemesini vurgulamaktadır. Bu sonuca göre, okul yöneticileri etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda tam olarak yeterli değildir, denilebilir.

Toplam 5 madde ile ölçülmeye çalışılan okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğa sahip olma durumu konusunda, okul yöneticileri $\bar{X}=4.36$ aritmetik ortalama ile sosyal sorumluluğa sahip olduklarını “tamamen katılıyorum” düzeyinde belirtirken, öğretmenlerin görüşleri $\bar{X}=4.18$ aritmetik ortalama ile “katılıyorum” yönündedir. Yapılan t testi sonucunda anlamlı farklılığın oluşması ($t=2.27$) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğa sahip olduklarına tam olarak inanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Etik liderliğin davranışsal açıdan yol haritasını oluşturan sosyal sorumluluk konusunda öğretmen ve yöneticilerinin farklı düşünmesi önemli bir bulgudur. Sosyal sorumluluk boyutu içerisinde yer alan “Etik açıdan yanlış şeyleri düzeltmek için öne çıkmak”, “okuldaki görevlere ilişkin sorumlulukları kabul etmek” ve “yönetimsel uygulamaların diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katmak” konularında da yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı farklılığın oluşması düşündürücüdür.

Hizmetçi liderlik kuramından yola çıkılarak oluşturulan “hizmete yönelik liderlik” boyutunda, okul yöneticileri hizmetçi lider davranışlarını gösterdiklerine tamamen katılırken ($\bar{X}=4.44$), öğretmenler ($\bar{X}=4.19$) daha

düşük düzeyde katılmaktadır. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır ($t=3.03$).

Hizmete yönelik liderlik boyutundaki maddelere ilişkin analizlerde, “kişisel çıkarları ortak çıkarların üzerinde tutma”, “okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapma”, “topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirme” ve “topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görme” konularında da öğretmenler ve yöneticiler arasında anlamlı fark oluşmuştur. Bütün sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlere göre; okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik rollerini tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (M.W.U.=41652.00). Okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yeterli olduğuna, yöneticiler (Sıra Ort.=728.55), öğretmenlerden (Sıra Ort.=632.86) daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik rollerini yerine getirdiklerine daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. Astlarla lider arasındaki güven, etik liderliğin en önemli konularından biridir. Öğretmenlerin güvene dayalı liderlik konusunda yöneticileri tam olarak yeterli görmemeleri düşündürücüdür.

Etik liderliğin ilke merkezli liderlik boyutunda, okul yöneticilerinin yeterli olduğuna, yöneticiler $\bar{X}=4.14$ ve öğretmenler $\bar{X}=4.10$ aritmetik ortalamalarla “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda, öğretmen ve yönetici grubun görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri konusunda öğretmen ve yönetici grupları benzer şekilde düşünmektedirler.

2.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etik liderliğe ilişkin maddeler yedi boyut altında incelenmiş ve son olarak bu boyutların genel ortalamaları da ayrı olarak değerlendirilmiştir.

2.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 30'da cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 30. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "etik ilkelere uyma" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.	.11	.73	4.06	.99	4.05	.94	.14	.88
2.Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.	1.65	.19	4.54	.69	4.57	.65	.76	.44
3.Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.	3.03	.08	4.53	.73	4.60	.72	1.67	.09
4.Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.	.46	.49	4.42	.79	4.47	.80	1.11	.26
5.Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.	.21	.64	4.39	.82	4.44	.82	1.06	.28
6.Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.	.79	.37	3.30	1.32	3.34	1.35	.43	.66
7.Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.	.63	.42	3.91	.99	3.96	.97	.82	.40
8.Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.	1.70	.19	4.06	.92	4.03	.97	.45	.65
9.Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.	.16	.68	4.20	.89	4.33	.83	2.47	.01*
10.Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.	.60	.43	4.15	.91	4.22	.89	1.12	.26
11.Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.	.14	.70	4.17	.89	4.29	.86	2.20	.02*
12.Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.	1.64	.20	4.27	.84	4.31	.87	.62	.53
13.Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.	.10	.74	4.36	.76	4.39	.74	.76	.44

*p<.05

Tablo 30'a göre; okul yöneticilerinin, etik liderlik davranışlarının, etik ilkelere uyma boyutunu oluşturan maddelerden, 9. ve 11. maddelerde, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı fark sadece iki madde de olmasına karşın, maddelerin önemli bir çoğunluğunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden okul yöneticileri lehine farklı düşündükleri göze çarpmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin, erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerle olan mesleki ilişkilerinin farklı nitelikler taşıdığı ile açıklanabilir.

“Okul yöneticimiz tüm astlara eşit olarak davranır” önermesine (madde 1) hem erkek ve hem de kadın öğretmenler birbirine çok yakın ortalamalarla (erkekler $\bar{X}=4.06$, kadınlar $\bar{X}=4.05$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okul yönetiminde çok önemli bir etik ilke olan eşitlik konusunda, öğretmenlerin okul yöneticilerini tam olarak yeterli bulmamaları dikkate alınması gereken bir durumdur. Bunun yanı sıra, 7. madde de “okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder” ve 8. madde de “okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır” önermelerinde de benzer bir durum söz konusudur. Öğretmenler, okul yöneticilerinin hatalarını kabul ettiklerine ve farklı görüşlere açık olduklarına tam olarak inanmamaktadırlar.

“Okul yöneticimiz alçak gönüllüdür” önermesine (madde 9), erkek öğretmenler $\bar{X}=4.20$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmenler $\bar{X}=4.33$ ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t=2.47$). Okul yöneticilerinin alçak gönüllü olduğuna kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazla katılmaktadır. Etik liderlikte, astları etkilemek için önemli bir unsur olan alçak gönüllülük konusunda, okul yöneticilerinin yeterli olduğuna kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katılım göstermeleri ilginç bir bulgudur. Buna göre,

okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere karşı daha alçak gönüllü davrandıkları söylenebilir.

11. madde de etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin olarak “okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz” önermesine, erkek öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=4.17$) görüş bildirirken, kadın öğretmenler “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.29$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2.20$). Buna göre, okul yöneticilerinin kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıklarına kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir katılım göstermişlerdir.

2.1.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 31’de cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 31. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
14.Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.	.12	.72	4.18	.87	4.22	.85	.69	.48
15.Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.	.89	.34	4.10	.94	4.14	.88	.65	.51
16.Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır.	.00	.95	4.21	.84	4.26	.81	1.05	.29
17.Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.	.04	.83	4.27	.82	4.30	.79	.65	.51
18.Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.	.00	.97	4.22	.81	4.26	.77	.88	.37

*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının “etik ilkeleri çözme ve etik karar verme” boyutuna ilişkin t testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir. Buna göre; bu boyutta yer alan toplam 5 maddenin hiçbirinde erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı görüş farklılığına rastlanmamıştır.

Cinsiyet değişkeni, okul yöneticilerinin astlar arasındaki anlaşmazlıkları çözümedeki tarafsızlığı, ahlaka aykırı davranışları düzeltmek ve adaleti sağlamak için cesur davranmaları, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermemeleri ve verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerini etkilememektedir. Buna ek olarak, aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerini “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” konusunda genel olarak yeterli buldukları, ancak kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterli olduğuna daha fazla inandıkları sonucu çıkmaktadır.

2.1.3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 32’de cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 32. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
19.Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.	.03	.86	4.22	.80	4.31	.74	1.82	.06
20.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kuralarını okul kültürüne yerleştirir.	.64	.42	4.17	.82	4.27	.76	1.90	.05
21.Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.	.02	.88	3.00	1.29	2.79	1.26	2.72	.00*
22.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.	.30	.57	3.58	1.04	3.56	1.05	.34	.72
23.Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.	.71	.39	3.92	.88	4.02	.84	1.78	.07
24.Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.	.03	.86	3.85	1.00	3.82	.97	.43	.66

*p<.05

Tablo 32'de, cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının "etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma" boyutuna ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, bu boyutta yer alan toplam 6 sorudan, sadece 21. madde de kadın ve erkek öğretmen gruplarının görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

"Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır" önermesine (madde 21) erkek öğretmenler $\bar{X}=3.00$ ve kadın öğretmenler ise $\bar{X}=2.79$ aritmetik ortalamalar ile "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (t=2.72). Bu sonuca göre, okullarda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme yaşandığı görüşüne her iki grup kısmen katılırken, erkek öğretmenler daha yüksek düzeyde bir katılım göstermişlerdir.

Okullarımızda ahlak dışı olayları önlemeye yönelik olarak kurulan birimlerin üyeleri genellikle erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna ek olarak, okullarımızda yaşanan ahlak dışı olayların üzerine gitme görevi genellikle erkek öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle erkek öğretmenler bu

tür durumlarla daha fazla karşılaşmaktadır. Okullarımızdaki ahlaki kirlenme konusunda erkek öğretmenlerin daha karamsar görüş bildirmelerinin sebebi bu olabilir.

22. maddede “okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler” önermesine hem erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.58$) ve hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.56$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Grupların görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Okul yöneticilerinin, okul çalışanlarını etik açıdan geliştirmek için eğitim faaliyetleri düzenlemesine her iki grubunda birbirine yakın ortalamalarla ve kararsızlığa yakın olarak katılmaları düşündürücüdür. Bu durum, düzenlenen eğitim faaliyetlerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

“Okulumuzun ahlaki imajı çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır” önermesini içeren 24. maddeye, hem erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ve hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.82$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Grupların görüşleri arasındaki anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, ortalamalar kararsızlığa yakındır. Buna göre, hem erkek ve hem de kadın öğretmen grupları okullarının ahlaki imajının çevre tarafından olumlu karşılandığına tam olarak inanmamaktadır.

2.1.3.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 33’de cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 33. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “sosyal sorumluluk” boyutundaki maddeler	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
25.Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.	.05	.82	4.09	.87	4.21	.79	2.34	.01*
26.Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.	.54	.46	4.25	.78	4.42	.71	3.65	.00*
27.Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.	.71	.39	4.04	.81	4.14	.75	2.22	.02*
28.Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır.	.28	.59	4.12	.89	4.08	.93	.69	.48
29.Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.	.43	.50	4.28	.80	4.28	.75	.04	.96

*p<.05

Tablo 33’de cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre, sosyal sorumluluk boyutunda yer alan maddelerden 25, 26 ve 27. maddelerde anlamlı fark bulunmaktadır.

“Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar” önermesine (madde 25), erkek öğretmenler \bar{X} =4.09 aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmenler \bar{X} =4.21 aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (t=2.34). Okul yöneticilerinin etik açıdan yanlış şeyleri düzeltmek için sorumluluk aldığına erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır.

26. maddede “okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder” önermesine erkekler \bar{X} =4.25 ortalama ve kadınlar ise \bar{X} =4.42 ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ancak yapılan t testi sonucunda erkek ve kadın öğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=3.65). Buna göre, okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili

sorumluluklarını kabul ettiklerine, bayan öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Okul yöneticilerinin, yönetsel uygulamalara karar verirken, başkaları üzerindeki etkisini hesaba kattığına yönelik olan önermeye (madde 27), erkek öğretmenler $\bar{X}=4.04$ ile ve kadın öğretmenler ise $\bar{X}=4.14$ ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2.22$). Okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarda başkalarını hesaba kattığı görüşüne bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Okul yöneticilerinin yetkilerini sadece okulun başarısını artırmak için kullanma derecelerini belirlemeye yönelik olan 28. maddeye, hem erkek ve hem de kadın öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde (erkekler $\bar{X}=4.12$, kadınlar $\bar{X}=4.08$) görüş bildirmeleri dikkate alınması gereken bir bulgudur. Hem kadın ve hem de erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin yetkilerini sadece okulun başarısını artırmak için kullandıklarına tam olarak katılmamaktadırlar. Etik liderlik açısından önemli bir ilke olan yetkinin etik olarak kullanılmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güvenin tam olmaması düşündürücüdür.

2.1.3.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 34’de cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “hizmete yönelik liderlik” boyutundaki maddeler	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
30.Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.	.30	.58	4.22	.86	4.27	.82	1.04	.29
31.Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.	.40	.52	4.26	.83	4.36	.77	2.05	.04*
32.Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.	.13	.71	4.01	.86	4.05	.82	.84	.39
33.Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.	2.00	.15	4.17	.85	4.27	.74	2.10	.03*
34.Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.	1.60	.20	4.20	.84	4.24	.78	.69	.48

*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin t testi sonuçları Tablo 34'de verilmiştir. Hizmete yönelik liderlik boyutundaki maddelerden 31. ve 33. maddelerde kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

31. maddede “okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar” önermesine, erkek öğretmenler $\bar{X}=4.26$ ortalama ile tamamen katılırken, kadın öğretmenler $\bar{X}=4.36$ ile daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Yapılan t testi sonucuna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır (t=2.05). Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin, okulun çıkarları konusunda yapabileceklerinin en iyisini yapacaklarına daha fazla inanmaktadırlar. Erkek öğretmenler, okul müdürlüğü görevini bayanlara oranla daha fazla arzu ettikleri için okul yöneticilerinin yaptıklarına daha eleştirel bakmaktadırlar.

“Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir” önermesine (madde 33), erkek öğretmenler $\bar{X}=4.17$ aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, kadın öğretmenler $\bar{X}=4.27$ aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde

görüş belirtmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin okullarda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirdiklerine, kadın öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır. Etik liderin astlarını etkileyen özelliklerinden biri de ondaki hizmet ruhudur. Etik lider, hizmete yönelik bir bakış açısına sahiptir ve zaman içerisinde astlarında da böyle bir anlayış geliştirir.

Etik liderliğin hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin bütün maddelerde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden, okul yöneticileri lehine daha yüksek ortalamaya sahip olmaları ilginç bir bulgudur. Kadın öğretmenler, yöneticilerin hizmete yönelik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini daha yeterli bulmaktadırlar. Bu durum, kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarından daha çok etkilendikleri ile açıklanabilir.

2.1.3.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 35'de cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 35 incelendiğinde, güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin maddelerden sadece 38. madde de erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "güvene dayalı liderlik" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
35.Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.	.08	.77	4.07	.94	4.10	.90	.51	.60
36.Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.	.03	.86	4.11	.90	4.17	.87	1.06	.28
37.Okul yöneticimiz, asları için örnek ve modeldir.	.02	.86	3.99	.98	4.05	.93	.98	.32
38.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturmamaktadır.	10.49	.00*	2.79	1.38	2.52	1.28	3.31	.00*
39.Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.	.21	.64	3.83	.99	3.87	.97	.69	.48
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Erkek	Kadın				
38	143288.50	.00*	618.85	557.17				

*p<.05

35. madde de "okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur" önermesine, hem erkek öğretmenler ve hem de kadın öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir (erkekler \bar{X} =4.07, kadınlar \bar{X} =4.10). Grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin davranışlarında tutarlı olduklarına her iki grup da tam olarak katılmamaktadır.

"Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır" önermesine (madde 36) erkek öğretmenler \bar{X} =4.11 aritmetik ortalama ve kadın öğretmenler \bar{X} =4.17 aritmetik ortalama ile "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı dikkate alındığında, her iki grubun da okul yöneticilerinin içtenliğine ve samimiyetine tam olarak inanmadıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin asları için örnek ve model olma durumlarıyla ilgili olan 37. maddeye, erkek öğretmenler \bar{X} =3.99 ve kadın öğretmenler \bar{X} =4.05 ortalamalarla "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Grupların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Her iki öğretmen grubu da okul yöneticilerinin asları için örnek ve model olma düzeyini tam olarak yeterli bulmamaktadır.

38. maddede “okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır” olumsuz önermesinde, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin, okullarda güvene dayalı bir iklim oluşturamadığı görüşüne, erkek öğretmenler (Sıra Ort.=618.85), kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.=557.17) daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Erkek öğretmenler okul yöneticilerini, okullarda güvene dayalı bir iklim oluşturma konusunda daha az yeterli görmektedir.

“Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir” önermesine (madde 39) hem erkek ve hem de kadın öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir (erkekler \bar{X} =3.83, kadınlar \bar{X} =3.87). Yapılan t testine göre grupların görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. İki grubun görüşlerinin de karasızlığa yakın olması düşündürücüdür. Buna göre, öğretmenler, okul yöneticilerine olan güvenin tam olduğuna inanmamaktadırlar.

2.1.3.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 36’da cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin t testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir. İlke merkezli liderlik boyutundaki maddelerden 41, 44, 45 ve 46. maddelerde, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 36. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "ilke merkezli liderlik" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
40.Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.	.00	.94	4.15	.85	4.24	.79	1.75	.08
41.Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır	.09	.75	4.13	.85	4.24	.75	2.21	.02*
42.Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.	3.94	.04*	4.06	.91	4.15	.78	1.87	.26
43.Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.	.83	.36	4.31	.80	4.35	.76	.75	.44
44.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.	.97	.32	2.57	1.33	2.40	1.32	2.07	.03*
45.Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.	3.12	.07	4.10	.89	4.24	.76	2.69	.00*
46.Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.	8.57	.00*	4.25	.85	4.38	.70	2.93	.03*
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Erkek	Kadın				
42	153947.50	.26	590.62	612.44				
46	148992.00	.03*	584.36	624.71				

*p<.05

40. maddede "okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir" önermesine erkek öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, (\bar{X} =4.15), kadın öğretmenler "tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir (\bar{X} =4.24). Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki değerlere sahip olduğu görüşüne, erkek öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır.

"Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır" önermesine (madde 41), erkek öğretmenler \bar{X} =4.13 ortalama ile "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmenler \bar{X} =4.24 ortalama ile "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=2.21). Okul yöneticilerinin, okulun temel

değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalıştığı görüşüne, kadın öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

“Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler” önermesine, hem erkek ve hem de kadın öğretmen grupları “tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir (erkekler \bar{X} =4.31, kadınlar \bar{X} =4.35). Yapılan t testi sonucuna göre erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki öğretmen grubu da okul yöneticilerinin Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergilediği konusunda birleşmektedir.

44. maddede “okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır” önermesine erkek öğretmenler \bar{X} =2.57 aritmetik ortalama ile ve kadın öğretmenler \bar{X} =2.40 aritmetik ortalama ile “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ancak yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır (t=2.07). Buna göre, okul yöneticilerinin ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamadıklarına, erkek öğretmenler daha yüksek düzeyde katılım göstermelerine karşın, ortalamaların “katılmıyorum” düzeyinde olması sevindirici bir bulgudur.

“Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder” önermesine (madde 45) erkek öğretmenler \bar{X} =4.10 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmenler \bar{X} =4.24 ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Grupların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur (t=2.69). Buna göre, kadın öğretmenler okul yöneticilerini öğrencilere ahlaki davranışlar kazandırılmasına liderlik etme konusunda daha

yeterli görmektedir. Erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerini bu konuda tam olarak yeterli görmemeleri dikkate alınması gereken bir bulgudur.

46. maddede “okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar” önermesine, her iki grup da yüksek düzeyde katılım göstermelerine rağmen, erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (M.W.U.=148992.00). Okul yöneticilerinin öğrencilerde ahlaki davranışları geliştirmek için konuşmalar yaptıkları görüşüne, kadın öğretmenler (Sıra Ort.=624.71) erkek öğretmenlerden (Sıra Ort.=584.36) daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Ancak grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin, okul yöneticilerini öğrencileri ahlaki açıdan geliştirmek için konuşmalar yapma konusunda yeterli gördükleri söylenebilir.

2.1.3.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 37’de cinsiyet değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarının genel ortalamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Etik Liderliğin Boyutları	Levene’s Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Etik ilkelere uyma	1.80	.17	4.13	.59	4.18	.56	1.24	.21
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	2.32	.12	4.19	.73	4.24	.67	.93	.35
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	5.10	.02*	3.79	.65	3.86	.58	1.96	.09
Sosyal sorumluluk	1.92	.16	4.15	.72	4.23	.63	1.69	.09
Hizmete yönelik liderlik	2.31	.12	4.17	.72	4.24	.64	1.59	.11
Güvene dayalı liderlik	.00	.99	3.84	.73	3.93	.71	2.03	.04*
İlke merkezli liderlik	3.17	.07	4.06	.68	4.17	.60	2.76	.00*
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN BOYUTLAR İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Erkek	Kadın				
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	150501.00	.09	586.27	620.97				

*p<.05

Tablo 37’de cinsiyet değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarının genel ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, etik liderliğin “güvene dayalı liderlik” ve “ilke merkezli liderlik” boyutlarında, erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin, erkek öğretmenler $\bar{X}=4.13$ ve kadın öğretmenler $\bar{X}=4.18$ aritmetik ortalama ile katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna yönelik öğretmen görüşlerini etkilememektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik ilkelere uydıklarına tamamen katılmamaları dikkat çekicidir.

Okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda yeterli olduğuna, erkek öğretmenler katılırken ($\bar{X}=4.19$) ve kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.24$) tamamen katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Etik liderlikte, en önemli konulardan biri olan etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda öğretmenlerin okul yöneticilerini yeterli görmeleri sevindirici bir bulgudur. Okul örgütünün yapısı gereği etik ikilemlerin çok fazla yaşandığı dikkate alındığında, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda öğretmenlerin okul yöneticilerini yeterli görmeleri, okul yöneticilerinin liderlik davranışları açısından umut vericidir.

Okul içinde etik davranışları desteklemek ve doğru davranışların sürdürülebilirliğini sağlamak için önemli bir etik liderlik boyutu olan “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” konusunda okul yöneticilerinin yeterliliği hakkında erkek ve kadın öğretmenler benzer düşünmektedirler. Okul

yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusundaki yeterlik düzeyini, erkek öğretmenler $\bar{X}=3.79$ ve kadın öğretmenler $\bar{X}=3.86$ aritmetik ortalamalarla “katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, kadın öğretmenler okul yöneticilerini daha yeterli görmekle birlikte, her iki grubun ortalamasının da “kısmen katılıyorum” düzeyine yakın olması önemlidir. Hem erkek ve hem de kadın öğretmenler, okul yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda tam olarak yeterli görmemektedir.

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğa sahip olma durumunu belirlemeye yönelik olan maddelere verilen cevapların genel ortalamalarına göre, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğa sahip olduğuna, erkek öğretmenler $\bar{X}=4.15$ ile katılırken, kadın öğretmenler $\bar{X}=4.23$ ile tamamen katılmışlardır. Aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı dikkate alındığında, cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğa sahip olma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

Hizmete yönelik liderlik davranışlarına sahip olma durumu açısından okul yöneticilerinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik maddelerin genel ortalamalarına bakıldığında, kadın ve erkek öğretmen gruplarının benzer görüşler bildirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlarını gösterdiklerine, erkek öğretmenler $\bar{X}=4.17$ ile katılırken, kadın öğretmenler $\bar{X}=4.24$ ile tamamen katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni, hizmete yönelik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini etkilememektedir.

Okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme durumlarına, erkek öğretmenler $\bar{X}=3.87$ ve kadın öğretmenler $\bar{X}=3.96$ aritmetik ortalamalarla “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını göstermeleri konusunda kadın öğretmenler daha olumlu düşünmektedir. Ancak, okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını sergilemedeki yeterliklerine hem erkek ve hem de kadın öğretmenlerin düşük ortalamalarla katılmaları anlamlıdır. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin güvene dayalı lider olma açısından tam olarak yeterli olmadıkları söylenebilir.

Etik liderliğin ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin olarak okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerine yönelik erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.76$). Okul yöneticilerinin yeterli olduğuna erkek öğretmenler $\bar{X}=4.06$ ile ve kadın öğretmenler $\bar{X}=4.17$ ile katılmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarını gösterdiklerine kadın öğretmenler daha yüksek ortalama ile katılmaktadır.

Etik liderliğin bütün boyutlarında kadın deneklerin erkek deneklerden daha olumlu görüş belirttikleri ve okul yöneticilerini daha yeterli buldukları görülmektedir. Bunun birkaç nedeni olabilir. Öncelikle okul yöneticileri kadın öğretmenlere karşı bir koruyuculuk rolünü üstlenmektedirler. Erkek öğretmenlere göre gerek fiziksel ve gerekse ruhsal açıdan daha zayıf olan kadın öğretmenlere karşı okul yöneticilerinin koruyucu tutumu onları etkilemiş olabilir. Ayrıca kadın öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına karşı daha hassastır. Bu nedenle okul yöneticilerinden daha kolay etkilenmektedirler. Bir diğer neden olarak, okul yöneticilerinin genelde erkeklerden oluşması ve erkeklerin bu makama gelme olasılıklarının daha

yüksek olması gösterilebilir. Erkek öğretmenlerin okul yöneticiliği makamına gelme şanslarının daha yüksek olması, yöneticilere daha eleştirel bakmalarını sağlamaktadır.

2.1.4. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etik liderliğe ilişkin maddeler yedi boyut altında incelenmiş ve son olarak bu boyutların genel ortalamaları da ayrı olarak ele alınmıştır.

2.1.4.1. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 38’de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 38’de okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin, etik liderliğin “etik ilkelere uyma” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında 5. ve 11. maddelerde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 38. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyuma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "etik ilkelere uyma" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.	2.48	.11	4.09	.98	4.00	.95	1.48	.13
2.Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.	3.12	.07	4.53	.70	4.57	.64	.90	.36
3.Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.	1.40	.23	4.58	.72	4.50	.74	1.71	.08
4.Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.	.52	.46	4.44	.80	4.43	.78	.21	.82
5.Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.	.56	.45	4.45	.81	4.34	.84	2.21	.02*
6.Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.	.56	.45	3.32	1.34	3.30	1.31	.26	.79
7.Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.	1.07	.29	3.97	1.00	3.87	.96	1.76	.07
8.Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.	12.49	.00*	4.08	.96	4.01	.90	1.27	.07
9.Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.	2.63	.10	4.25	.89	4.23	.85	.40	.68
10.Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.	3.05	.08	4.20	.92	4.13	.87	1.27	.20
11.Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.	7.65	.00*	4.23	.91	4.17	.83	1.18	.03*
12.Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.	3.03	.08	4.29	.88	4.29	.79	.00	.99
13.Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.	.51	.47	4.37	.76	4.36	.75	.28	.77
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
8	158655.50	.07	611.10	576.69				
11	157133.00	.03*	613.16	573.35				

*p<.05

5. maddede yer alan "Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez" önermesine, genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.45$ ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.34$ aritmetik ortalamalarla tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=2.21). Buna göre, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemediklerine daha düşük düzeyde katılmışlardır. Mesleki liselerde görev yapan okul yöneticileri, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını daha fazla istemektedirler.

“Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder” önermesine (madde 7) hem mesleki liselerde hem de genel liselerde görev yapan öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir (genel liselerde görev yapan öğretmenler \bar{X} =3.97, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler \bar{X} =3.87). İki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen, hem genel liselerde ve hem de mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının düşük olması dikkati çekmektedir. Buna göre, öğretmenler okul yöneticilerini, hatalarını kabul etme noktasında yeterince samimi bulmamaktadırlar.

“Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz” önermesine ilişkin genel ve mesleki lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (M.W.U.=157133.00). Genel lise öğretmenleri, okul yöneticilerinin kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıklarına daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir (Genel lise Sıra Ort.=613.16, mesleki lise Sıra Ort.=573.35). Bu sonuca göre, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerinden yeterli kişileri kıskanmadıklarına daha düşük düzeyde katılmışlardır.

2.1.4.2. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 39’da okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 39. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
14.Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.	2.62	.10	4.23	.87	4.13	.85	1.94	.05
15.Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.	1.79	.18	4.19	.91	4.00	.94	3.37	.00*
16.Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır.	5.43	.02*	4.24	.84	4.20	.80	.81	.20
17.Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.	.01	.89	4.32	.79	4.22	.83	2.03	.04*
18.Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.	8.40	.00*	4.24	.83	4.21	.75	.63	.18
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
16	161594.50	.20	607.13	583.15				
18	161252.50	.18	607.59	582.40				

*p<.05

Okul türü değişkenine göre, etik liderliğin “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutunda bulunan maddelerde belirtilen öğretmen görüşlerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır. Tabloya göre, 15. ve 17. maddelerde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur” önermesine, genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.19$ ile ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.00$ ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda, iki öğretmen grubunun görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=3.37). Genel liselerde görev yapan öğretmenler, adaleti sağlamak için cesur davranmak konusunda yöneticilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Okullarda sosyal adaletin sağlanması açısından önemli bir etik liderlik davranışı olan cesaret konusunda genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin daha yeterli oldukları sonucu çıkmaktadır.

17. maddede “okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez” görüşüne, genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.32$ ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.22$ ile tamamen katılmışlardır. İki grubun görüşleri arasında yapılan t testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2.03$). Buna göre, genel liselerde görev yapan öğretmenler, okuldaki informal grupları dengede tutmak konusunda okul yöneticilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Mesleki okullarda görev yapan öğretmenler arasında bölüm ve branş ayrımları daha fazla ve daha keskindir. Bu nedenle mesleki liselerde farklı özelliklere sahip informal grupların oluşması ve çatışması daha olasıdır. Mesleki lise yöneticilerinin, öğretmenler tarafından tam olarak yeterli bulunmaması, mesleki liselerde bulunan informal grupları yönetmenin zorluğundan kaynaklanabilir.

2.1.4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 40’da okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin t testi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir. Tablo incelendiğinde, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutu altında yer alan 22, 23 ve 24. maddelerde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 40. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
19.Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.	11.45	.00*	4.26	.82	4.24	.72	.36	.24
20.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir.	9.87	.00*	4.21	.84	4.20	.74	.26	.79
21.Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.	.17	.67	2.95	1.30	2.90	1.26	.59	.55
22.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.	3.21	.07	3.62	1.07	3.50	1.00	1.96	.04*
23.Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.	.51	.47	3.99	.89	3.89	.84	1.99	.04*
24.Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.	.12	.72	3.90	.99	3.73	.98	2.89	.00*
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
19	162162.00	.24	606.36	584.40				
20	162940.50	.31	605.31	586.11				

*p<.05

"Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler" önermesine (22. madde) genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.62$ ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.50$ aritmetik ortalamalarla "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda, grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (t=1.96). Bu sonuca göre, okul çalışanlarının etik açıdan eğitiminin sağlanması konusunda, genel liselerde görev yapan okul yöneticileri öğretmenler tarafından daha yeterli bulunmaktadır. Diğer yandan, her iki öğretmen grubunun da "kısmen katılıyorum" düzeyine yakın görüş belirtmeleri dikkati çekmektedir. Her iki grup da, yöneticilerini, okul personelinin etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim olanakları sağlama konusunda tam olarak yeterli bulmamaktadırlar.

23. maddede "okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler" önermesine, genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.99$ aritmetik

ortalama ile katılırken, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.89$ aritmetik ortalama ile daha düşük düzeyde katılmışlardır. İki grubun görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir ($t=1.99$). Genel liselerde görev yapan öğretmenler, okulun değerlerini etik açıdan belirleme konusunda yöneticilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Etik bir okul kültürü oluşturmak için okulun değerlerinin etik açıdan belirlenmesi, oldukça önemlidir. Her iki öğretmen grubunun da bu konuda yöneticilerini tam olarak yeterli bulmamaları düşündürücüdür.

“Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır” görüşüne genel liselerde görev yapan öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken ($\bar{X}=3.90$), mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=3.73$). Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t=2.89$). Okulun çevredeki ahlaki imajı, etik okul kültürünün bir yansımasıdır. Mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının çevredeki ahlaki imajını daha düşük düzeyde bulmaları, mesleki liselerin etik okul kültürüne tam olarak sahip olmadıklarını akla getirmektedir.

2.1.4.4. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 41’de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 41’de, okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının “sosyal sorumluluk” boyutuna ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre; sosyal sorumluluğa ilişkin 25, 27 ve 28. maddelerde, genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 41. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “sosyal sorumluluk” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
25.Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.	9.56	.00*	4.18	86	4.04	.81	2.72	.00*
26.Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.	2.33	.12	4.34	.77	4.26	.75	1.90	.05
27.Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.	9.02	.00*	4.11	.80	4.00	.78	2.34	.01*
28.Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını arttırmak için kullanır.	7.54	.00*	4.15	.91	4.03	.88	2.25	.00*
29.Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.	5.26	.02*	4.29	.81	4.26	.74	.71	.18
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
25	150006.50	.00*	622.79	557.68				
27	154875.00	.01*	616.21	568.38				
28	152887.50	.00*	618.90	564.02				
29	161376.50	.18	607.42	582.67				

*p<.05

25. maddede “Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar” önermesinde, genel liselerde ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (M.W.U.=150006.50). Bu önermeye, genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=622.79), mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden (Sıra Ort.=557.68) daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Etik açıdan yanlış şeyleri düzeltmek için cesur davranma konusunda, genel liselerde görev yapan öğretmenler, yöneticilerini daha yeterli bulmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğu açısından önemli olan “yönetsel uygulamaların diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katma” konusunda, genel lise ve mesleki lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (M.W.U.=154875.00). Yönetsel uygulamaların başkaları üzerindeki etkisini hesaba katma konusunda, genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=616.21) yöneticilerini, mesleki liselerde görev yapan öğretmenlere (Sıra Ort.=568.38) oranla daha yeterli

bulmaktadırlar. Öğretmen görüşleri dikkate alındığında, genel lise yöneticilerinin, yönetsel uygulamaları planlarken, bu uygulamaların başkaları üzerindeki etkisini hesaba katma konusunda daha duyarlı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır” önermesine yönelik genel ve mesleki lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (M.W.U.=152887.50). Genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=618.90), okul yöneticilerinin yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanacaklarına, mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden (Sıra Ort.=564.02) daha fazla katılmışlardır.

2.1.4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 42’de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 42. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “hizmete yönelik liderlik” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
30.Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.	3.69	.05	4.26	.87	4.20	.81	1.24	.21
31.Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.	1.96	.16	4.32	.83	4.25	.78	1.39	.16
32.Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.	1.44	.23	4.02	.86	4.01	.84	.16	.86
33.Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.	4.47	.03*	4.22	.83	4.17	.79	1.06	.12
34.Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.	1.86	.17	4.25	.81	4.15	.83	1.91	.05
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
33	160213.5	.12	609.00	580.12				

*p<.05

Tablo 42’de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının “hizmete yönelik liderlik” boyutuna ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde okul türü değişkeni açısından, hizmete yönelik liderlik boyutunda yer alan hiçbir maddede anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Sadece 34. maddede .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu göze çarpmaktadır.

Genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin “ortak çıkarları kendi çıkarlarının üzerinde tutma”, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapma”, “diğer okulların yöneticilerine yardım etme” ve “okulda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirme” durumlarıyla ilgili olarak benzer görüşler belirtmişlerdir. Görev türü değişkeni bu maddelere verilen cevapları etkilememektedir.

“Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür” önermesine genel liselerde görev yapan öğretmenler “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.25$) ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler ise “katılıyorum” ($\bar{X}=4.15$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki öğretmen grubunun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=1.91$, $p=.05$). Buna göre, genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin, meslek yaşamlarında topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görme düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

2.1.4.6. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 43’de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 43. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin “güvene dayalı liderlik” boyutundaki maddeler	Levene’s Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
35.Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.	5.51	.01*	4.10	.95	4.05	.88	.82	.16
36.Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.	2.17	.14	4.13	.91	4.12	.87	.34	.73
37.Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.	5.81	.01*	4.01	.99	4.01	.91	.07	.59
38.Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır.	4.24	.04*	2.70	1.38	2.71	1.30	.20	.63
39.Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.	.25	.61	3.86	.99	3.82	.96	.67	.49
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
35	160761.50	.16	608.25	581.32				
37	165469.00	.59	601.89	591.67				
38	165702.50	.63	594.42	603.82				

*p<.05

Tablo 43’de, okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının “güvene dayalı liderlik” boyutuna ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, bu boyutta yer alan maddelerin hiçbirinde, grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

“Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur” (madde 35), “okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır” (madde 36), okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir” (madde 37), “okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır” (madde 38) ve “okul yöneticimize, okulumuzdaki herkes güvenir” (madde 39) önermelerine yönelik okul türü değişkeni öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olmamıştır.

2.1.4.7. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 44’de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 44. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Etik liderliğin "ilke merkezli liderlik" boyutundaki maddeler	Levene's Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
40.Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.	4.28	.03*	4.18	.87	4.18	.78	.01	.48
41.Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır	8.59	.00*	4.19	.84	4.12	.78	1.47	.04*
42.Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.	5.15	.02*	4.13	.88	4.03	.85	1.88	.02*
43.Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.	.02	.86	4.37	.77	4.26	.80	2.20	.02*
44.Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.	14.91	.00*	2.56	1.38	2.43	1.24	1.76	.22
45.Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.	4.00	.04*	4.17	.87	4.10	.84	1.32	.09
46.Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.	1.54	.21	4.33	.81	4.23	.78	2.06	.03*
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN MADDELER İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
MADDE NO.	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
40	164581.00	.48	603.09	589.72				
41	157484.00	.04*	612.68	574.12				
42	155756.50	.02*	615.02	570.32				
44	161487.50	.22	607.27	582.92				
45	159239.00	.09	610.31	577.98				

*p<.05

Tablo 44'de okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının "ilke merkezli liderlik" boyutuna ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, bu boyutta yer alan 41, 42, 43 ve 46. maddelerde, genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır" maddesine katılma açısından genel ve mesleki lisesi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır (M.W.U.=157484.00). Genel lise öğretmenleri eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetme konusunda okul yöneticilerini daha yeterli bulmaktadırlar (genel lise öğretmenleri Sıra Ort.=612.68, mesleki lise öğretmenleri Sıra Ort.=574.12).

42. maddede “okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder” önermesine, genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=615.02), mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden (Sıra Ort.=570.32) daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Yapılan Mann Whitney U testinde iki grubun görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (M.W.U.=155756.50). Bu sonuca göre, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik etme açısından, genel lise yöneticilerinin daha yeterli olduğu söylenebilir. Okul vizyonunun oluşturulması, etik ilkelere uygun davranışların desteklenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

“Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri’ne uygun davranışlar sergiler” önermesine (madde 43) hem genel liselerde görev yapan öğretmenler (\bar{X} =4.37) hem de mesleki liselerde görev yapan öğretmenler (\bar{X} =4.26) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testinde, iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak, Milli Eğitimin Temel İlkeleri’ne uygun davranışlar sergileme konusunda, genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin daha hassas oldukları söylenebilir.

“Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenler \bar{X} =4.33 ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler \bar{X} =4.23 ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmen görüşleri ışığında, öğrencilere ahlaki açıdan doğru davranışları kazandırmaya yönelik konuşmalar yapma konusunda, genel lise yöneticilerinin daha yeterli olduğu sonucu çıkmaktadır.

2.1.4.8. Okul Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 45’de okul türü değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 45. Okul Türü Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Etik Liderliğin Boyutları	Levene’s Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	p
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Etik ilkelere uyma	5.61	.01*	4.17	.60	4.12	.54	1.27	.02
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	2.31	.12	4.24	.72	4.15	.68	2.13	.03*
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	14.43	.00*	3.84	.67	3.78	.57	1.73	.02
Sosyal sorumluluk	4.34	.03*	4.22	.71	4.12	.65	2.40	.00
Hizmete yönelik liderlik	2.58	.10	4.22	.71	4.16	.67	1.36	.17
Güvene dayalı liderlik	4.65	.03*	3.88	.75	3.86	.69	.58	.33
İlke merkezli liderlik	4.83	.02*	4.11	.67	4.07	.63	1.11	.14
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN BOYUTLAR İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ								
BOYUTLAR	M.W.U.	An. Düz.	SIRA ORTALAMA					
			Genel Lise	Mesleki Lise				
Etik ilkelere uyma	155471.00	.02*	615.40	569.69				
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	155356.50	.02*	615.56	569.44				
Sosyal sorumluluk	149171.00	.00*	623.92	555.85				
Güvene dayalı liderlik	162811.50	.33	605.48	585.83				
İlke merkezli liderlik	160015.00	.14	609.26	579.68				

*p<.05

Tablo 45’de okul türü değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarının genel ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre, genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, etik liderliğin “etik ilkelere uyma”, “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme”, “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” ve “sosyal sorumluluk” boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyduklarına, genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=615.40), mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden (Sıra Ort.=569.69) daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. İki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (M.W.U.=155471.00). Genel liselerde görev yapan öğretmenler, okul

yöneticilerinin etik ilkelere uyduklarını daha yüksek düzeyde benimsemektedir.

“Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” konusunda okul yöneticilerinin yeterli olduğuna, genel liselerde görev yapan öğretmenler tamamen katılırken ($\bar{X}=4.24$), mesleki liselerde görev yapan öğretmenler katılmışlardır ($\bar{X}=4.15$). Bu sonuç, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda genel lise yöneticilerinin daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda yeterli olduğuna, genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=615.56), mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden (Sıra Ort.=569.44) daha fazla katılmışlardır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür (M.W.U.=155356.50). Buna göre, genel lise yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Diğer yandan, her iki grubun ortalamalarının da “kısmen katılıyorum” düzeyine yakın olması, okul yöneticilerinin bu konuda tam olarak yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Etik liderliğin “sosyal sorumluluk” boyutuna ilişkin olarak, genel liselerde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.=623.92), okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk konusunda duyarlı oldukları görüşünü, mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden (Sıra Ort.=555.85) daha fazla benimsemişlerdir. Yapılan Mann Whitney U testinde iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (M.W.U.=149171.00). Genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

2.1.5. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik ve ilke merkezli liderlik boyutlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

2.1.5.1. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
1	4.11	.94	4.06	.99	3.98	.97	.427	.65	1.44	.23	-
2	4.49	.73	4.57	.67	4.59	.61	3.65	.02*	1.95	.14	
3	4.51	.77	4.61	.68	4.49	.75	5.10	.00*	3.44	.03	
4	4.42	.80	4.47	.78	4.39	.80	.59	.55	1.15	.31	-
5	4.41	.84	4.45	.78	4.33	.86	1.60	.20	2.13	.11	-
6	3.32	1.31	3.31	1.36	3.32	1.31	.56	.56	.01	.98	-
7	3.92	.97	3.98	1.01	3.85	.96	.08	.91	1.55	.21	-
8	4.05	.93	4.09	.96	3.98	.90	2.14	.11	1.26	.28	-
9	4.24	.83	4.26	.91	4.21	.87	1.46	.23	.22	.79	-
10	4.17	.91	4.18	.94	4.16	.82	2.33	.09	.04	.95	-
11	4.14	.93	4.29	.85	4.17	.85	.54	.57	3.49	.03*	a-b
12	4.24	.88	4.33	.86	4.26	.80	.48	.61	1.48	.22	-
13	4.28	.80	4.44	.73	4.36	.72	.53	.58	4.75	.00*	a-b

*p<.05

Tablo 46 incelendiğinde, öğretmen görüşleri görev yaptıkları branşa göre, 11. ve 13. maddelerde farklılaşmaktadır. Buna göre öğretmenlerin farklı

branşlara sahip olmaları, okul yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini, 11. ve 13. madde dışında etkilememektedir.

“Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz” (madde 11) önermesine katılım açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3.49$). Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıkları görüşüne Fen Bilimleri branşındaki öğretmenler “katılıyorum” ($\bar{X} = 4.14$) düzeyinde görüş bildirirken, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler “tamamen katılıyorum” ($\bar{X} = 4.29$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıklarını daha belirgin bir şekilde vurgulamışlardır.

13. maddede yer alan “Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir” önermesine ilişkin olarak, farklı branşlardan öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4.75$). Scheffe testi sonuçlarına göre, bu farklılığın Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu görüşe, Fen Bilimleri branşındaki öğretmenler $\bar{X} = 4.28$ ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler $\bar{X} = 4.44$ ile tamamen katılmışlardır. Buna göre, okul yöneticilerinin, okul imkânlarının sadece resmi işler için kullanılmasına izin verdikleri görüşüne, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Tablo 47. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkelere Uyma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
2	2.86	.23	-	-	-
3	.00	.99	-	-	-

* $p < .05$

Tablo 47’de, branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutunda homojen dağılım göstermeyen 2. ve 3. maddeye ilişkin Kuruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Kruskal Wallis testine göre, her iki maddede de farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (madde 2 için K.W.H.= 2.86; madde 3 için K.W.H.=.00).

2.1.5.2. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 48’de, branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 48. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	P	F	p	
14	4.20	.84	4.23	.88	4.11	.85	1.11	.33	1.78	.16	-
15	4.14	.89	4.20	.92	3.95	.94	.30	.73	7.14	.00*	a-c, b-c
16	4.22	.82	4.26	.85	4.15	.80	1.63	.19	1.67	.18	-
17	4.25	.83	4.37	.76	4.14	.84	.93	.39	7.92	.00*	b-c
18	4.16	.83	4.31	.80	4.18	.75	3.13	.04*	4.20	.01	

*p<.05

Tablo incelendiğinde, 15. ve 17. maddelerde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. 14. ve 16. maddede anlamlı farklılık oluşmamıştır. 18. maddede ise, dağılımın homojen olmadığı görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur” görüşüne yönelik olarak, farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=7.14). Yapılan Scheffe testi sonucunda, farklılığın hem Fen

Bilimleri ve Meslek Dersleri ve hem de Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Her üç meslek grubu da bu önermeye “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen, Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır (Fen Bilimleri \bar{X} =4.14, Sosyal Bilimler \bar{X} = 4.20, Meslek Dersleri \bar{X} =3.95). Buna göre, okul yöneticilerinin, adaleti sağlamak için cesur davranacaklarına Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler daha düşük düzeyde inanmaktadırlar.

17. Maddede “Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez” önermesine ilişkin farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=7.92). Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın, Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu görüşe, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler tamamen katılırken (\bar{X} =4.37), Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler katılmışlardır (\bar{X} =4.14). Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin, okulda belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmalarına izin vermediğine daha az inanmaktadırlar.

Tablo 49. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann-Whitney U Testi		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
18	10.83	.00*	87346.50 (a-b)	.00*	a-b, b-c
			54925.50 (a-c)	.89	
			70720.00 (b-c)	.00*	

*p<.05

Tablo 49’da, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutunda homojen dağılım göstermeyen 18. maddeye ilişkin Kuruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, bu maddede grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (K.W.H.=10.83). Yapılan Mann Whitney U testinde, bu farklılığın hem Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler ve hem de Sosyal Bilimler ve

Meslek Dersleri branşları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler (Sıra Ort.=422.00), “Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir” görüşünü Fen Bilimleri (Sıra Ort.=465.26) branşındaki öğretmenlerden daha fazla benimsemişlerdir. Ayrıca, yine Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler (Sıra Ort.=430.81) aynı görüşü, Meslek Dersleri (Sıra Ort.=385.95) branşındaki öğretmenlerden daha fazla benimsemişlerdir.

2.1.5.3. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 50’de, branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 50. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	P	F	p	
19	4.21	.82	4.30	.79	4.22	.71	4.98	.00*	1.96	.14	
20	4.14	.85	4.25	.81	4.19	.72	4.12	.01*	1.98	.13	
21	2.95	1.32	2.94	1.29	2.89	1.23	.74	.47	.22	.79	-
22	3.62	1.02	3.59	1.09	3.50	1.00	2.50	.08	1.21	.29	-
23	3.94	.87	3.99	.90	3.92	.82	1.06	.34	.73	.47	-
24	3.90	1.00	3.84	.98	3.75	.99	.26	.76	1.77	.17	-

*p<.05

Tablo 50 incelendiğinde, 21, 22, 23 ve 24. maddelerde farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 19. ve 20. madde de ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Tablo 51. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
19	6.20	.04*	90503.00 (a-b)	.07	b-c
			54079.50 (a-c)	.61	
			72298.00 (b-c)	.02*	
20	4.69	.09	-	-	-

*p<.05

Tablo 51’de, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutunda homojen dağılım göstermeyen 19. ve 20. maddeye ilişkin Kuruskal Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre 19. maddede grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (K.W.H.=6.20). Yapılan Mann Whitney U Testinde farklılığın Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir (M.W.U.=72298.00). Buna göre “Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur” görüşüne, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler (Sıra Ort.=427.81), Meslek Dersleri branşındaki öğretmenlerden (Sıra Ort.=391.19) daha fazla katılım göstermişlerdir.

20. maddede “okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir” önermesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur (K.W.H.=4.69). Öğretmenlerin farklı branşlarda olmaları, okul yöneticilerinin ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilememektedir.

2.1.5.4. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
25	4.13	.83	4.16	.89	4.06	.79	3.47	.03*	1.30	.27	
26	4.26	.79	4.37	.75	4.26	.74	1.23	.29	2.91	.05	-
27	4.03	.80	4.13	.80	4.02	.76	4.31	.01*	2.32	.09	
28	4.04	.95	4.16	.90	4.07	.85	1.94	.14	2.11	.12	-
29	4.24	.80	4.34	.78	4.23	.76	.54	.57	2.49	.08	-

*p<.05

Tablo 52 incelendiğinde, 26, 28 ve 29. maddelerde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. 25. ve 27. maddeler ise homojen dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Tablo 53. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
25	5.59	.06	-	-	-
27	5.84	.05	-	-	-

*p<.05

Tablo 53'de okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutunda homojen dağılım göstermeyen 25. ve 27. maddeye ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre her iki madde de anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (madde 25 için K.W.H.=5.59, madde 27 için K.W.H.=5.84).

Tablo 52 ve 53 birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutunda, araştırmaya katılanların branşlarının görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

2.1.5.5. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	P	F	P	
30	4.22	.81	4.28	.89	4.19	.81	2.74	.06	1.29	.27	-
31	4.31	.82	4.32	.82	4.24	.77	.72	.48	1.05	.34	-
32	4.00	.87	4.04	.85	4.01	.83	.54	.58	.31	.73	-
33	4.17	.82	4.25	.83	4.16	.79	2.10	.12	1.31	.26	-
34	4.18	.81	4.26	.83	4.16	.81	1.93	.14	1.97	.13	-

*p<.05

Tablo 54 incelendiğinde, hizmete yönelik liderlik boyutundaki hiçbir maddede anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı branşlardan olmaları, okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini etkilememektedir.

2.1.5.6. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	P	F	p	
35	4.07	.91	4.14	.94	3.99	.91	3.12	.04*	2.78	.06	
36	4.11	.88	4.14	.91	4.12	.87	1.24	.29	.17	.83	-
37	3.99	.96	4.05	.97	3.98	.94	1.47	.23	.65	.52	-
38	2.75	1.36	2.64	1.37	2.76	1.30	1.42	.24	1.08	.33	-
39	3.87	.95	3.86	1.00	3.80	.99	1.24	.28	.40	.66	-

*p<.05

Tablo 55 incelendiğinde, 36, 37, 38 ve 39. maddelerde farklı branş gruplarından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. 35. madde homojen dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Tablo 56. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann-Whitney U Testi		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
35	7.99	.01*	91271.00 (a-b)	.12	b-c
			52316.50 (a-c)	.21	
			70662.00 (b-c)	.00*	

*p<.05

Tablo 56'da okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutunda, homojen dağılım göstermeyen 35. maddeye ilişkin Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre 35. maddede grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (K.W.H.= 7.99). Yapılan Mann Whitney U Testinde farklılığın Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir (M.W.U.=70662.00). Buna göre "Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur" görüşüne, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler (Sıra Ort.=430.92), Meslek Dersleri branşındaki öğretmenlerden (Sıra Ort.=385.76) daha fazla katılım göstermişlerdir. Meslek Dersleri branşındaki

öğretmenlerin, okul yöneticilerinin davranışlarında tutarlı olduklarına yönelik olarak daha az katılım göstermeleri düşündürücüdür.

2.1.5.7. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezlik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Branş değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezlik liderlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57 incelendiğinde, 41. ve 46. maddelerde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 44. madde homojen olmayan bir dağılım olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde, grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 57. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezlik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	P	
40	4.13	.84	4.21	.86	4.17	.79	.99	.36	1.12	.32	-
41	4.12	.85	4.24	.81	4.10	.78	2.19	.11	3.59	.02*	a-b, b-c
42	4.08	.87	4.14	.90	4.02	.82	3.00	.05	1.80	.16	-
43	4.31	.80	4.36	.79	4.28	.76	.42	.65	1.11	.32	-
44	2.64	1.38	2.47	1.36	2.42	1.20	7.8	.00*	2.65	.07	
45	4.13	.91	4.20	.82	4.07	.84	2.17	.11	2.25	.10	-
46	4.28	.81	4.35	.81	4.21	.78	.96	.38	3.24	.03*	b-c

*p<.05

41. maddede “Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır” görüşüne yönelik olarak, farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=3.59). Yapılan Scheffe testi sonucunda, farklılığın hem Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler ve hem de Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler, bu önermeye “tamamen katılıyorum” düzeyinde

(\bar{X} =4.24) görüş bildirirken, Fen Bilimleri (\bar{X} =4.12) ve Meslek Dersleri (\bar{X} =4.10) branşındaki öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin, okulun temel değerlerini çevreye benimsetmek için çalışma konusunda daha yeterli olduklarına inanmaktadırlar.

“Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder” görüşüne (madde 46), farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=3.24). Yapılan Scheffe testi sonucunda, Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Her iki branştaki öğretmenlerde bu önermeye “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir (Sosyal Bilimler \bar{X} =4.35, Meslek Dersleri \bar{X} =4.21). Ancak Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler bu önermeye daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Buna göre, sosyal bilimler branşındaki öğretmenler, öğrencilere ahlaki davranışları kazandırmak için okul çalışanlarına liderlik etme konusunda, okul yöneticilerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 58. Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezlik Liderlik Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
44	4.36	.11	-	-	-

*p<.05

Tablo 58’de okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutunda homojen dağılım göstermeyen 44. maddeye ilişkin Kuruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Maddede anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (K.W.H.=4.36). Buna göre, öğretmenlerin “Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır” önermesine verdikleri cevapları, farklı branşlardan olmaları etkilememektedir.

2.1.5.8. Branş Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Branş değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarının genel ortalamalarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Branş Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	P	
Et.İlk.Uy.	4.13	.60	4.18	.58	4.11	.53	2.57	.07	1.91	.14	-
Et.İki.Çöz.	4.20	.71	4.27	.72	4.11	.53	.49	.61	5.30	.00*	b-c
Et.Ok.Kült.	3.81	.67	3.84	.65	3.78	.56	6.03	.00*	.76	.46	
Sos.Sor.	4.14	.71	4.23	.70	4.13	.64	1.80	.16	2.79	.06	-
Hiz.Yö.Lid.	4.18	.71	4.23	.71	4.15	.65	1.91	.14	1.37	.25	-
Güv.Da.Lid.	3.85	.69	3.91	.75	3.82	.73	.96	.38	1.40	.24	-
İlk.Mer.Lid.	4.06	.67	4.15	.66	4.06	.63	.73	.47	2.67	.06	-

*p<.05

Tablo 59 incelendiğinde, sadece “etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutunda, grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma” boyutunda homojen olmayan bir dağılım olduğu görülmüştür.

“Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme” boyutu için yapılan Scheffe testinde, farklılığın Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri branşları arasında olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda yeterli olduğuna, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler tamamen katılırken ($\bar{X}=4.27$), Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler katılmışlardır ($\bar{X}=4.11$). Buna göre, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler okul yöneticilerinin bu boyutta daha yeterli olduğuna inanmaktadırlar.

Tablo 60. Branş Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarının Genel Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
Et.Ok.Kült.	3.52	.17	-	-	-

*p<.05

Branş değişkenine göre etik liderliğin “etik bir okul kùltürü ve iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 60’da gör÷lmektedir. Tablo incelendiğinde, “etik ikilemleri çözmeye ve etik karar verme” boyutunda, grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gör÷lmektedir. Buna göre, branş değişkeninin, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

2.1.6. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözmeye ve etik karar verme, etik bir okul kùltürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik ve ilke merkezli liderlik boyutlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

2.1.6.1. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkelere Uyma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
1	3.98	.96	4.09	.97	4.07	.98	4.06	.97	.52	.66	.72	.53	-
2	4.53	.64	4.59	.63	4.57	.67	4.46	.78	2.96	.03*	1.91	.12	
3	4.52	.72	4.56	.74	4.60	.71	4.50	.75	1.08	.35	1.03	.37	-
4	4.41	.81	4.48	.75	4.50	.72	4.29	.93	4.88	.00*	3.94	.00	
5	4.41	.77	4.40	.85	4.47	.78	4.34	.88	1.33	.26	1.23	.29	-
6	3.28	1.35	3.39	1.33	3.29	1.34	3.27	1.29	.55	.64	.53	.65	-
7	3.88	.99	3.98	.97	3.90	1.03	3.95	.92	144	.22	.65	.57	-
8	3.99	.94	4.09	.94	4.06	.94	4.05	.93	.18	.90	.66	.57	-
9	4.17	.88	4.29	.84	4.27	.88	4.19	.92	.17	.91	1.37	.25	-
10	4.14	.87	4.21	.87	4.20	.92	4.12	.97	.98	.40	.76	.51	-
11	4.22	.84	4.27	.88	4.21	.87	4.10	.93	.26	.85	1.84	.13	-
12	4.33	.80	4.28	.88	4.32	.80	4.20	.93	1.34	.25	1.23	.29	-
13	4.41	.71	4.41	.74	4.35	.79	4.29	.78	.79	.49	1.51	.20	-

*p<.05

Tablo 61 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde, mesleki kıdeme göre hiçbir maddede anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak yapılan homojenlik testinde, 2. ve 4. maddenin homojen olmayan bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 62. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İlkelere Uyma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
2	4.83	.18	-	-	-
4	8.24	.04*	46091.50 (a-b)	.25	b-d, c-d
			40641.50 (a-c)	.16	
			28381.50 (a-d)	.24	
			61066.00 (b-c)	.76	
			38650.00 (b-d)	.01*	
			34061.00 (c-d)	.01*	

*p<.05

Tablo 62’de, kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ilkelere uyma boyutunda homojen dağılım göstermeyen 2.

ve 4. maddelere ilişkin Kuruskal Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, 2. maddede anlamlı farklılık bulunmazken, 4. maddede farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez” görüşüne (madde 4) ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testinde, grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (K.W.H.=8.24). Yapılan Mann Whitney U testinde, bu farklılığın hem 6-10 ve 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve hem de 11-15 ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin makamlarını kullanarak başka kurum veya kişilerden çıkar sağlamadıklarını 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (Sıra Ort.=313.60), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden (Sıra Ort.=283.32) daha yüksek düzeyde benimsemişlerdir. Ayrıca, aynı görüşü 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Sıra Ort.=294.91), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (Sıra Ort.=263.45) daha yüksek düzeyde benimsemişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, okul yöneticilerinin makamları yoluyla çıkar sağlamadıkları görüşüne daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler, okullardaki etik dışı davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bu durum, okul yöneticilerinin davranışlarına ilişkin daha farklı bir anlayış geliştirmelerine neden olmaktadır.

2.1.6.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik İkilimleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	P	F	p	
14	4.15	.84	4.26	.80	4.20	.91	4.11	.92	1.09	.34	1.70	.16	-
15	4.03	.93	4.16	.91	4.12	.92	4.12	.95	.12	.94	1.03	.37	-
16	4.13	.86	4.31	.80	4.25	.79	4.16	.87	.25	.85	2.87	.03*	a-b, b-d
17	4.21	.84	4.29	.83	4.35	.74	4.24	.83	1.25	.28	1.76	.15	-
18	4.25	.73	4.26	.79	4.26	.79	4.13	.88	1.37	.24	1.54	.20	-

*p<.05

Tablo 63 incelendiğinde, grupların görüşleri arasında sadece 16. maddede anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır” (madde 16) önermesine ilişkin olarak, farklı mesleki kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=2.87). Yapılan Scheffe testinde, bu farklılığın hem 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ve hem de 6-10 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu önermeye, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =4.13) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =4.31) “tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =4.31) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =4.16) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlik mesleğinde yeni olan ve öğretmenlik mesleğinde çok uzun süre deneyime sahip olan öğretmenler, okul yöneticilerinin ahlaki olmayan durumları düzeltmek için cesaretli davranacaklarına daha düşük düzeyde katılmışlardır.

2.1.6.3. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
19	4.25	.74	4.31	.78	4.24	.76	4.18	.86	1.44	.22	1.52	.20	-
20	4.20	.78	4.24	.80	4.20	.78	4.16	.86	.65	.57	.43	.72	-
21	2.97	1.27	3.04	1.30	2.84	1.25	2.82	1.33	.94	.41	2.03	.10	-
22	3.56	1.04	3.59	1.03	3.58	1.04	3.56	1.08	.44	.72	.06	.97	-
23	3.96	.83	4.02	.84	3.95	.88	3.85	.94	3.22	.02*	1.77	.15	
24	3.80	1.04	3.76	1.01	3.93	.94	3.86	.96	3.27	.02*	1.76	.15	

*p<.05

Tablo 64 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde, mesleki kıdeme göre hiçbir maddede anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, 23. ve 24. maddelerde dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddelere Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Tablo 65. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
23	4.69	.19	-	-	-
24	4.58	.20	-	-	-

*p<.05

Tablo 65'de, kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutunda homojen dağılım göstermeyen 23. ve 24. maddelere ilişkin Kruskal Wallis H sonuçları

yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, her iki maddede de, grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, etik liderliğin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinde, mesleki kıdemin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

2.1.6.4. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
25	4.07	.86	4.19	.78	4.13	.85	4.08	.92	.65	.58	1.29	.27	-
26	4.30	.73	4.34	.73	4.35	.77	4.22	.83	.72	.53	1.37	.24	-
27	4.11	.71	4.07	.78	4.09	.80	4.00	.87	1.04	.37	.81	.48	-
28	4.11	.84	4.18	.84	4.05	.94	4.05	1.00	.77	.50	1.61	.18	-
29	4.24	.76	4.34	.76	4.25	.78	4.27	.85	1.03	.37	1.20	.30	-

*p<.05

Tablo 66 incelendiğinde, etik liderliğin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin hiçbir maddede, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin farklı mesleki kidedlere sahip olmaları, okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğa ilişkin davranışlarına yönelik görüşlerini etkilememektedir.

2.1.6.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 67'de kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 67. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
30	4.19	.83	4.29	.83	4.24	.85	4.21	.92	.73	.53	.75	.51	-
31	4.28	.76	4.33	.81	4.30	.82	4.27	.84	.77	.50	.31	.81	-
32	3.97	.84	4.08	.83	4.03	.88	3.97	.84	.25	.85	1.08	.35	-
33	4.19	.72	4.24	.83	4.20	.83	4.16	.87	2.10	.09	.48	.69	-
34	4.20	.77	4.26	.83	4.21	.83	4.16	.85	.82	.47	.64	.58	-

*p<.05

Yapılan varyans analizi sonucunda, etik liderliğin hizmete yönelik liderlik boyutundaki maddelerin hiç birinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (Tablo 67). Farklı mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşleri paylaşmaktadırlar.

2.1.6.6. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
35	4.01	.96	4.12	.90	4.12	.89	4.04	.97	.07	.97	.99	.39	-
36	4.02	.94	4.22	.80	4.11	.94	4.12	.88	1.47	.22	2.61	.04*	a-b
37	3.92	.98	4.03	.94	4.05	.97	4.02	.96	.54	.65	1.00	.39	-
38	2.75	1.32	2.62	1.32	2.64	1.37	2.87	1.40	1.34	.25	1.85	.13	-
39	3.77	.98	3.86	.95	3.84	1.00	3.93	1.01	.66	.57	1.08	.35	-

*p<.05

Tablo 68 incelendiğinde, grupların görüşleri arasında sadece 36. maddede anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır” (madde 36) önermesine yönelik, farklı mesleki kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir (F=2.61). Yapılan Scheffe testi sonucunda, bu farklılığın 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin başkalarına içten ve samimi olarak davrandıklarına, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler $\bar{X}=4.02$ aritmetik ortalama ile katılırken, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler $\bar{X}=4.22$ ile tamamen katılmışlardır. Bu sonuca göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, okul yöneticilerini daha içten ve samimi bulmaktadırlar. Bu sonuç, okul yöneticilerinin, görevde yeni olan ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerle olan ilişkilerinin farklı nitelikler taşıdığından kaynaklanıyor olabilir.

2.1.6.7. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin bulgular Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
40	4.15	.80	4.22	.81	4.18	.83	4.13	.90	.30	.81	.64	.58	-
41	4.15	.76	4.20	.82	4.16	.84	4.14	.85	.47	.69	.36	.78	-
42	4.03	.86	4.17	.83	4.10	.87	4.03	.93	.09	.96	1.93	.12	-
43	4.27	.78	4.36	.82	4.36	.76	4.31	.78	.69	.55	.84	.46	-
44	2.55	1.28	2.51	1.33	2.40	1.30	2.62	1.40	1.65	.17	1.37	.24	-
45	4.08	.86	4.22	.82	4.15	.82	4.10	.93	.83	.47	1.65	.17	-
46	4.28	.80	4.32	.80	4.25	.82	4.33	.78	.05	.98	.74	.52	-

*p<.05

Tablo 69 incelendiğinde, etik liderliğin ilke merkezli liderlik boyutunda yer alan maddelerde, farklı mesleki kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin farklı mesleki kıdemlere sahip olmaları, okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarına yönelik görüşlerini etkilememektedir.

2.1.6.8. Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 70'de kıdem değişkenine göre, etik liderliğin boyutlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 70. Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
Et.İlk.Uy.	4.13	.54	4.17	.58	4.17	.56	4.10	.65	3.60	.01*	1.08	.35	
Et.İki.Çöz.	4.16	.71	4.26	.68	4.24	.70	4.15	.77	.56	.63	1.68	.16	-
Et.Ok.Kült.	3.80	.61	3.81	.62	3.84	.62	3.80	.69	1.12	.33	.29	.82	-
Sos.Sor.	4.17	.66	4.23	.65	4.17	.69	4.13	.76	1.19	.31	1.03	.37	-
Hiz.Yö.Lid.	4.17	.66	4.24	.68	4.19	.71	4.16	.73	.37	.77	.86	.45	-
Güv.Da.Lid.	3.79	.76	3.92	.67	3.89	.75	3.85	.74	1.67	.17	1.71	.16	-
İlk.Mer.Lid.	4.05	.64	4.14	.62	4.11	.67	4.06	.70	1.86	.13	1.13	.33	-

*p<.05

Tablo 70 incelendiğinde, etik liderliğin boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak homojenlik testi sonuçlarına bakıldığında, etik ilkelere uyma boyutunun homojen dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 71. Kıdem Değişkenine Göre Etik Liderliğin Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
Et.İlk.Uy.	2.86	.41	-	-	-

*p<.05

Tablo 71’de, kıdem değişkenine göre, etik liderliğin alt boyutlarında homojen dağılım göstermeyen etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, etik ilkelere uyma boyutunda grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (K.W.H.=2.86).

Genel olarak değerlendirildiğinde, etik liderliğin boyutlarının hiç birinde, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olmaları, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilememektedir.

2.2. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle, sosyal adaletle ilgili maddelerin genel ortalamalarına yer verilmiştir. Daha sonra, sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri görev türü, cinsiyet, okul türü, branş ve kıdem değişkenlerine göre belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

2.2.1. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 72’de okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 72. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Genel Bulgular

Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Maddeler	Genel Bulgular		
	N	\bar{X}	ss
47.Okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	1277	4.26	.87
48.Okulumuzda, tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.	1277	4.15	.89
49.Okulumuzda, başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	1277	4.00	.92
50.Okulumuzda, okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.	1277	4.18	.88
51.Okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapılmaz.	1277	4.26	.85
52.Okulumuzda, farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.	1277	3.96	.92
53.Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.	1277	4.04	.91
54.Okulumuzda, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.	1277	4.28	.80
55.Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.	1277	4.20	.94
56.Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır.	1277	2.58	1.44
57.Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir.	1277	4.16	.84
58.Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.	1277	4.16	.89
59.Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.	1277	4.23	.81
60.Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.	1277	4.21	.83
61.Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	1277	4.24	.80
62.Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.	1277	3.98	.94
63.Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.	1277	4.07	.91
64.Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.	1277	3.99	.95
65.Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir.	1277	3.85	1.08
66.Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.	1277	4.01	1.01
67.Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır.	1277	3.96	.98
68.Okulumuzda, öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.	1277	4.14	.83
69.Okulumuzda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.	1277	4.16	.81
70.Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.	1277	4.30	.76
71.Okulumuzda, öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.	1277	4.17	.80
72.Okulumuzda, öğrenci haklarına saygı gösterilir.	1277	4.19	.78
73.Okulumuzda, herkes için öncelikli konu, okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.	1277	4.18	.83
74.Okulumuzda, adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.	1277	4.09	.92
75.Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.	1277	2.31	1.30
76.Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.	1277	3.40	1.13
77.Okulumuzda, demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.	1277	4.07	.89
78.Okulumuzda, yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.	1277	3.94	.97
79.Okulumuzda, yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.	1277	4.18	.81
80.Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.	1277	4.34	.74
81.Okulumuzda, herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	1277	3.96	.88
82.Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.	1277	3.43	1.10
83.Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır.	1277	4.21	.80
84.Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.	1277	4.30	.79

Tablo 72 incelendiğinde, “okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir” ($\bar{X}=4.26$), “okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapılmaz” ($\bar{X}=4.26$), “okulumuzda, farklı

bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır” ($\bar{X}=4.28$), “okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir” ($\bar{X}=4.23$) ve “Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir” ($\bar{X}=4.24$) önermelerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin genel ortalamalarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin belirttikleri görüşlerin ortalamalarına göre, okullarımızda ekonomik durumlarının, cinsiyetlerinin, geldikleri bölgelerin ve dünya görüşlerinin ne olduğuna bakılmaksızın bütün öğrencilere eşit davranıldığı söylenebilir.

“Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz” (madde 70) önermesine bildirilen görüşlerin genel ortalamasına bakıldığında ($\bar{X}=4.30$), öğretmen ve yöneticilerin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre, okullarımızda insanlara, farklı fikir ve inançlarından dolayı baskı yapılmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanlar, “Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır” ($\bar{X}=4.34$), “Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır” ($\bar{X}=4.21$) ve “Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır” ($\bar{X}=4.30$) önermelerine tamamen katılmışlardır. Genel ortalamalara bakıldığında, okullarımızda eğitimin temel bir hak olduğu ve her öğrencinin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu herkes tarafından onaylanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak, öğrencilerin okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlandıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılanlar “Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir” ($\bar{X}=3.40$) görüşüne “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak ortalamanın “katılmıyorum” düzeyine

çok yakın olduğu görülmektedir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması için zeki veya çalışkan olmalarına bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit düzeyde davranmak önemli bir ilkedir. Araştırmaya katılanların, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğine ilişkin olarak şüpheli cevap vermeleri düşündürücüdür.

“Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir” ($\bar{X}=3.43$) görüşüne, araştırmaya katılanlar “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu görüşe katılmaları dikkati çekmektedir. Okul çalışanlarının en önemli görevlerinden biri, öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmaktır. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere odaklanmak, başarılı öğrencileri daha başarılı, başarısız öğrencileri daha başarısız hale getirmekle sonuçlanabilir.

“Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır” ($\bar{X}=2.58$) ve “Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir” ($\bar{X}=2.31$) görüşlerinin genel ortalamalarının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, okullarımızda, öğrenciler geldikleri kültürel çevrelerden dolayı farklı muamelelerle karşılaşmadıkları gibi, sosyal statüsü farklı ailelerden gelen öğrencilere de eşit muamele edilmektedir.

2.2.2. Görev Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 73’de, görev türü değişkenine göre okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 73. Görev Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Madde No	Levene's Test		Yönetici N=82		Öğretmen N=1195		t	p
	F	P	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
47	.00	.95	4.37	.79	4.25	.87	1.22	.22
48	.10	.74	4.10	.87	4.15	.90	.47	.63
49	.07	.77	4.12	.82	3.99	.93	1.20	.20
50	.12	.72	4.31	.81	4.17	.89	1.36	.17
51	1.47	.22	4.35	.85	4.26	.85	.95	.34
52	.00	.95	4.10	.81	3.95	.92	1.42	.15
53	2.72	.09	4.12	.94	4.03	.91	.83	.40
54	5.26	.02*	4.34	.89	4.28	.79	.66	.50
55	2.95	.08	4.29	1.01	4.20	.94	.85	.39
56	2.04	.15	2.25	1.38	2.60	1.44	2.12	.03*
57	1.35	.24	3.89	.96	4.18	.83	3.07	.00*
58	.53	.46	4.34	.86	4.14	.90	1.88	.06
59	1.66	.19	4.32	.81	4.22	.80	1.09	.27
60	.80	.36	4.36	.79	4.20	.83	1.65	.09
61	.42	.51	4.34	.77	4.23	.81	1.12	.26
62	.00	.93	4.13	.85	3.97	.94	1.44	.14
63	.08	.76	4.23	.85	4.06	.91	1.64	.10
64	.15	.69	4.14	.89	3.98	.96	1.50	.13
65	.59	.44	4.24	.98	3.82	1.09	3.36	.00*
66	.25	.61	4.37	.82	3.99	1.02	3.32	.00*
67	.10	.74	4.20	.92	3.95	.99	2.26	.02*
68	1.75	.18	4.25	.82	4.13	.83	1.28	.19
69	.02	.86	4.20	.78	4.16	.82	.46	.64
70	2.49	.11	4.43	.83	4.29	.75	1.60	.10
71	.18	.66	4.15	.76	4.17	.80	.15	.88
72	.25	.61	4.21	.77	4.18	.79	.04	.72
73	2.47	.11	4.17	.88	4.18	.82	.11	.90
74	.09	.75	4.24	.77	4.08	.93	1.51	.10
75	4.17	.04*	1.86	1.16	2.34	1.31	3.24	.00
76	7.04	.00*	3.23	1.00	3.41	1.13	1.42	.15
77	1.80	.17	4.19	.92	4.06	.89	1.25	.20
78	.00	.97	4.03	.94	3.93	.97	.90	.36
79	.25	.61	4.25	.81	4.17	.81	.86	.38
80	1.68	.19	4.34	.78	4.34	.73	.01	.99
81	2.97	.08	4.06	.75	3.95	.89	1.03	.29
82	1.98	.15	3.18	1.07	3.45	1.10	2.14	.03*
83	.29	.58	4.31	.78	4.21	.80	1.13	.25
84	1.46	.22	4.28	.85	4.30	.79	.24	.80

*p<.05

Tablo 73 incelendiğinde, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin 56, 57, 65, 66, 67 ve 82. sorularda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. 54, 75 ve 76. maddelerde ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddelere Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 70). Diğer maddelerde, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

“Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır” önermesine (madde 56) hem okul yöneticileri ($\bar{X}=2.25$) ve hem de öğretmenler ($\bar{X}=2.60$) “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ancak yapılan t testinde grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t=2.12$). Buna göre, okullarda farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılmadığını okul yöneticileri daha belirgin şekilde vurgulamışlardır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilere farklı muamele yapıldığına ilişkin olarak, öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” düzeyine yakın görüş bildirmeleri düşündürücüdür.

57. maddede, “Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir” görüşüne, okul yöneticileri $\bar{X}=3.89$ ile katılırken, öğretmenler $\bar{X}=4.18$ ile katılmışlardır. Yapılan t testinde, bu iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3.07$). Öğretmenler, dezavantajlı öğrencilere yardım edildiği görüşüne daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Okullarımızda herhangi bir sebeple diğer öğrencilere nazaran dezavantajlı durumda olan öğrencilerle karşı karşıya olan öğretmenlerdir. Okul yöneticileri bu tür öğrencilere yardım edilmesini politika üreterek sağlarken, öğretmenler bu yardım sürecine emekleri ile katkıda bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yardım edildiğine ilişkin olarak daha olumlu görüş bildirmeleri, öğretim yılı boyunca bu yardım sürecine aktif olarak katılmaları ile açıklanabilir.

“Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir” önermesine (madde 65) okul yöneticileri ($\bar{X}=4.24$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=3.82$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan t testi sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=3.36$). Bu sonuca göre, okullarda ödül ve cezaların hak edenlere verildiği görüşüne, öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin, okullarda ödül ve cezaların adil bir şekilde dağıtıldığına yönelik şüpheli cevap vermeleri ilginç bir bulgudur.

66. maddede “Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır” görüşüne, okul yöneticileri ($\bar{X}=4.37$) tamamen katılırken, öğretmenler ($\bar{X}=3.99$) katılmışlardır. Yapılan t testinde, iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3.32$). Öğretmenler, okullarda ders yükünün adil bir şekilde dağıtıldığı görüşüne, yöneticilere oranla daha düşük düzeyde katılmışlardır.

“Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır” önermesine (madde 67), okul yöneticileri ($\bar{X}=4.20$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde katılırken, öğretmenler ($\bar{X}=3.95$) katılmışlardır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2.26$). Bu sonuca göre, okullarımızda iş yükünün adil bir şekilde dağıtıldığı görüşüne öğretmenler daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

“Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir”, “Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır” ve “Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır” önermelerinin üçünde de öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farkın olması manidardır. Bu üç madde birlikte değerlendirildiğinde, okullarımızda dağıtımsal adaletin sağlandığına, öğretmenlerin tam olarak inanmadıkları söylenebilir.

82. maddede, “Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir” görüşüne, okul yöneticileri ($\bar{X}=3.18$) “kısmen katılıyorum”

düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=3.45$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okullarda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem vermek, başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarı düzeylerinin daha da düşmesini sağlayacaktır. Bu nedenle başarılı öğrencilere odaklanarak diğer öğrencileri ihmal etmek önemli bir sosyal adalet sorunudur.

Tablo 74’de, okul türü değişkenine göre okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin, homojen olmayan maddeler için Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 74. Görev Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	M.W.U.	p	Sıra Ortalama	
			Yönetici	Öğretmen
54	45390.50	.22	682.96	635.98
75	38147.00	.00*	506.71	648.08
76	43689.00	.08	574.29	643.44

*p<.05

Tablo 74 incelendiğinde, homojen dağılım göstermeyen maddelerden sadece 75. maddede, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir” (madde 75) önermesine belirtilen öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (M.W.U.=38147.00). Okullarımızda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen çocuklara farklı muamele edildiği görüşüne, okul yöneticileri (Sıra Ort.=506.71), öğretmenlerden (Sıra Ort.=648.08) daha düşük düzeyde katılmışlardır.

2.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet değişkenine göre okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 75’de verilmiştir.

Tablo 75. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Madde No	Levene's Test		Erkek N=791		Kadın N=404		t	An. Düz.
	F	P	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
47	.46	.49	4.23	.89	4.30	.83	1.29	.19
48	.07	.77	4.12	.91	4.21	.86	1.56	.11
49	.00	.98	3.96	.94	4.05	.89	1.64	.10
50	2.86	.09	4.19	.86	4.14	.93	1.05	.29
51	.00	.92	4.26	.86	4.25	.83	.32	.74
52	.00	.93	3.93	.93	4.00	.91	1.33	.18
53	.03	.85	4.02	.92	4.06	.88	.72	.47
54	.00	.92	4.27	.81	4.29	.76	.51	.60
55	.45	.49	4.19	.96	4.20	.91	.14	.88
56	5.95	.01*	2.61	1.47	2.58	1.39	.32	.74
57	.14	.70	4.16	.83	4.22	.83	1.04	.29
58	.47	.49	4.15	.89	4.13	.90	.39	.69
59	1.01	.31	4.22	.83	4.24	.74	.43	.66
60	.59	.44	4.20	.83	4.21	.83	.03	.97
61	.72	.39	4.23	.80	4.25	.81	.37	.70
62	4.70	.03*	4.02	.92	3.89	.98	2.14	.03
63	6.03	.01*	4.09	.93	4.00	.87	1.62	.10
64	1.62	.20	4.03	.95	3.87	.96	2.71	.00*
65	.96	.32	3.85	1.09	3.76	1.07	1.45	.14
66	1.10	.29	3.98	1.03	4.00	.98	.24	.80
67	.42	.51	3.95	1.00	3.94	.96	.10	.91
68	.89	.34	4.12	.85	4.14	.78	.43	.66
69	.00	.97	4.15	.82	4.18	.80	.57	.56
70	.09	.75	4.29	.76	4.30	.74	.32	.74
71	.18	.67	4.15	.81	4.20	.79	1.08	.27
72	.36	.54	4.17	.78	4.21	.79	.76	.44
73	.13	.71	4.15	.84	4.23	.79	1.52	.12
74	.20	.64	4.06	.94	4.12	.89	.97	.32
75	5.28	.02*	2.38	1.32	2.28	1.26	1.24	.21
76	.35	.55	3.49	1.11	3.26	1.17	3.32	.00*
77	.65	.41	4.05	.88	4.08	.90	.54	.58
78	1.61	.20	3.94	.97	3.92	.97	.27	.78
79	1.70	.19	4.14	.84	4.23	.76	1.65	.09
80	.00	.96	4.31	.74	4.39	.72	1.93	.05
81	.51	.47	3.94	.89	3.98	.90	.74	.45
82	.55	.45	3.50	1.09	3.34	1.12	2.38	.01*
83	2.04	.15	4.20	.79	4.22	.84	.31	.75
84	.00	.96	4.27	.79	4.35	.78	1.51	.12

*p<.05

Tablo 75 incelendiğinde, 64, 76 ve 82. maddelerde, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 56, 62, 63 ve 75. maddelerde dağılımın homojen olmadığı anlaşılmıştır. Bu maddelere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo72). Diğer maddelerde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

64. maddede “Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir” görüşüne, erkek öğretmenler $\bar{X}=4.03$ ile katılırken, kadın öğretmenler $\bar{X}=3.87$ ile katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.71$). Okullarda herkesin fikrini rahat bir şekilde ortaya koyabildiği görüşüne, erkek öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Kadın öğretmenlerin, bu önermeye daha düşük düzeyde katılmaları, okullarımızda daha çok erkek öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alındığı ile açıklanabilir.

“Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir” (madde 76) önermesine erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.49$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.26$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=3.32$). Erkek öğretmenlerin, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiği görüşüne katılmaları ilginç bir bulgudur.

82. maddede “Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir” görüşüne, erkek öğretmenler $\bar{X}=3.50$ ile katılırken, kadın öğretmenler $\bar{X}=3.34$ ile kısmen katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.38$). Bu madde, 76. madde ile birlikte düşünüldüğünde erkek öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki zekâ ve başarı farklılıkları konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Tablo 76'da, cinsiyet değişkenine göre okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin, homojen dağılım göstermeyen maddeler için Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 76. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	M.W.U.	p	Sıra Ortalama	
			Erkek	Kadın
56	159437.50	.95	597.56	598.85
62	149011.00	.04*	611.62	571.34
63	148174.00	.02*	612.68	569.27
75	154238.00	.30	605.01	584.28

*p<.05

Tablo 76'ya göre; homojen dağılım göstermeyen 62 ve 63. maddede, erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. 56 ve 75. maddelerde anlamlı farklılık yoktur.

62. maddede "Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler" önermesine belirtilen öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (M.W.U.=149011.00). Okullarımızda, tüm çalışanların farklılıkları bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak düşündükleri görüşüne, erkek öğretmenler (Sıra Ort.=611.62), kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.=571.34) daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Toplumumuzda, kadınlar kendilerini iş hayatında daha yeni yeni kabul ettirdikleri için çeşitlilik ve farklılık konularında hassas olmaları muhtemeldir. Kadın öğretmenlerin, diğer çalışanların farklılıkları zenginlik kaynağı olarak gördükleri yönündeki önermeye düşük düzeyde katılmaları, bu hassasiyetlerinden kaynaklanıyor olabilir.

"Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir" önermesinde (madde 63), erkek ve kadın öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (M.W.U.=148174.00). Okullarda, yasal yolla hak aramanın doğal bir şekilde karşılandığı görüşüne, kadın öğretmenler (Sıra

Ort.=569.27), erkek öğretmenlerden (Sıra Ort.=612.68) daha düşük düzeyde katılmışlardır.

2.2.4. Okul Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul türü değişkenine göre, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin t testi sonuçları Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre 53, 63, 65, 66 ve 67. maddelerde farklılaştığı görülmektedir. 47, 52, 56, 57, 60, 61, 68, 69, 75 ve 84. maddelerde dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddelere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Diğer maddelerde anlamlı fark bulunmamıştır.

53. maddede "Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır" görüşüne genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.08$ ile katılırken, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.95$ ile katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda, genel ve mesleki lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.35$). Mesleki lise öğretmenlerinin, okullarında her öğrencinin öğrenebileceği inancı taşıdığına düşük düzeyde katılmaları dikkat çekicidir. Bazı sebeplerden dolayı son yıllarda mesleki liselere devam eden öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin başarı düzeyi hızla düşmektedir. Bu nedenle mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin işleri epeyce zorlaşmıştır. Mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin, zaman zaman her öğrencinin öğrenebileceği inancını yitirdikleri söylenebilir.

Tablo 77. Okul Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Madde No	Levene's Test		Genel Lise N=740		Mesleki Lise N=455		t	An. Düz.
	F	p	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
47	5.85	.01*	4.24	.91	4.27	.80	.64	.52
48	.76	.38	4.17	.89	4.13	.91	.72	.46
49	2.11	.14	3.98	.95	4.01	.89	.59	.55
50	.00	.99	4.17	.89	4.13	.91	.03	.97
51	.00	.92	4.28	.85	4.22	.85	1.24	.21
52	4.54	.03*	3.96	.95	3.95	.87	.23	.81
53	.57	.44	4.08	.88	3.95	.95	2.35	.01*
54	1.10	.29	4.27	.81	4.28	.76	.25	.79
55	.06	.79	4.22	.93	4.15	.95	1.32	.18
56	4.79	.02*	2.63	1.47	2.55	1.40	.97	.33
57	6.46	.01*	4.17	.86	4.21	.78	.90	.36
58	.62	.42	4.16	.89	4.11	.91	1.01	.30
59	3.85	.05	4.23	.83	4.21	.77	.58	.55
60	7.69	.00*	4.21	.87	4.20	.76	.15	.87
61	7.73	.00*	4.24	.83	4.23	.76	.15	.87
62	1.34	.24	4.00	.96	3.93	.92	1.26	.20
63	.91	.33	4.10	.90	3.98	.93	2.30	.02*
64	.02	.88	4.02	.96	3.91	.95	1.83	.06
65	.77	.37	3.89	1.09	3.70	1.08	2.91	.00*
66	.53	.46	4.06	1.00	3.88	1.04	2.97	.00*
67	1.73	.18	4.02	.97	3.83	.99	3.34	.00*
68	8.45	.00*	4.13	.85	4.13	.79	.07	.93
69	9.20	.00*	4.15	.85	4.17	.76	.31	.75
70	1.33	.24	4.30	.77	4.29	.73	.18	.85
71	.08	.77	4.18	.80	4.14	.81	.91	.36
72	.53	.46	4.18	.80	4.18	.77	.02	.98
73	3.24	.07	4.20	.83	4.14	.80	1.19	.23
74	.88	.34	4.10	.93	4.05	.91	.86	.38
75	10.48	.00*	2.37	1.34	2.30	1.24	.92	.35
76	.14	.70	3.44	1.14	3.36	1.12	1.09	.27
77	2.33	.12	4.09	.89	4.02	.87	1.30	.19
78	.42	.52	3.96	.98	3.89	.95	1.22	.22
79	.00	.96	4.15	.82	4.21	.80	1.24	.21
80	1.51	.21	4.35	.74	4.32	.72	.56	.57
81	.75	.38	3.96	.90	3.94	.88	.32	.74
82	.04	.83	3.46	1.11	3.42	1.09	.61	.54
83	3.31	.06	4.19	.84	4.23	.75	.75	.44
84	4.95	.02*	4.28	.82	4.32	.73	.84	.40

*p<.05

“Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir” (madde 63) önermesine genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.10$ ile katılırken, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.98$ ile katılmışlardır. Yapılan t testi sonucunda, genel ve mesleki lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.35$). Buna göre, okullarda yasal yollarla hak aramanın doğal olarak karşılandığı görüşüne mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır.

65. maddede “Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir” önermesine, hem genel lise öğretmenleri ($\bar{X}=3.89$) ve hem de mesleki lise öğretmenleri ($\bar{X}=3.70$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ancak, öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=2.91$). Buna göre, görev yaptıkları okulda ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine, mesleki lise öğretmenleri daha düşük düzeyde katılmışlardır.

“Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır” (madde 66) görüşüne, mesleki lise öğretmenleri ($\bar{X}=3.88$), genel lise öğretmenlerinden ($\bar{X}=4.06$) daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Yapılan t testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.97$). Görev yaptıkları okulda ders yükünün adil bir şekilde dağıtıldığına, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha az inanmaktadırlar.

67. maddede “Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır” önermesine genel liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4.02$ ile katılırken, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3.83$ ile katılmışlardır. Öğretmen gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=3.34$). Buna göre, buldukları okullarda iş yükünün adil bir şekilde dağıtıldığı görüşüne, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır.

“Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir”, “Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır” ve “Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır” önermelerinin üçünde de, genel ve mesleki liselerde görev yapan

öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olması dikkat çekicidir. Her üç önermeye de, mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin düşük düzeyde katılmaları, mesleki liselerde dağıtımsal adaletin sağlanmasında sorunlar yaşandığını akla getirmektedir.

Okul türü değişkenine göre okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin, homojen dağılım göstermeyen maddeler için Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78. Okul Türü Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	M.W.U.	p	Sıra Ortalama	
			Genel Lise	Mesleki Lise
47	167314.50	.84	599.40	595.72
52	164572.50	.49	603.10	589.70
56	164436.00	.48	603.29	589.40
57	165895.50	.64	594.68	603.39
60	163155.00	.33	605.02	586.58
61	164030.50	.41	603.84	588.51
68	166824.00	.77	600.06	594.65
69	167024.00	.80	599.79	595.09
75	166080.00	.68	601.07	593.01
84	166978.50	.79	596.15	601.01

*p<.05

Tablo 78 incelendiğinde, homojen olmayan maddelerin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

2.2.5. Branş Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 79’da, branş değişkenine göre, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri ile ilgili varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 79. Branş Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Fen Bilimleri (a)		Sosyal Bilimler (b)		Meslek Dersleri (c)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
47	4.23	.90	4.26	.89	4.26	.80	1.49	.22	.13	.87	-
48	4.19	.85	4.14	.92	4.13	.90	1.19	.30	.55	.57	-
49	3.95	.97	3.99	.95	4.04	.84	3.96	.01*	.67	.50	
50	4.19	.86	4.18	.89	4.13	.90	.04	.95	.41	.66	-
51	4.27	.84	4.29	.86	4.17	.83	.90	.40	1.92	.14	-
52	3.97	.85	3.97	.99	3.91	.90	4.09	.01*	.50	.60	
53	4.06	.84	4.07	.93	3.93	.95	1.49	.22	2.66	.07	-
54	4.29	.76	4.29	.82	4.24	.77	.89	.40	.31	.73	-
55	4.23	.89	4.22	.96	4.11	.95	.59	.55	1.48	.22	-
56	2.60	1.42	2.63	1.48	2.54	1.41	2.13	.11	.38	.68	-
57	4.11	.87	4.25	.81	4.15	.82	.90	.40	3.19	.04*	a-b
58	4.21	.85	4.12	.94	4.10	.86	3.19	.04*	1.43	.23	
59	4.27	.80	4.22	.84	4.17	.75	4.67	.01*	1.17	.31	
60	4.26	.80	4.19	.89	4.16	.75	5.03	.00*	1.18	.30	
61	4.25	.82	4.24	.82	4.19	.77	3.59	.02*	.63	.53	
62	4.01	.92	3.98	.98	3.92	.91	2.10	.12	.83	.43	-
63	4.16	.82	4.07	.93	3.91	.97	1.85	.15	6.45	.00*	a-c, b-c
64	4.03	.91	4.00	.99	3.87	.95	.31	.72	2.44	.08	-
65	3.86	1.11	3.92	1.05	3.62	1.10	1.69	.18	7.54	.00*	a-c, b-c
66	4.01	.98	4.08	.99	3.80	1.07	2.70	.06	7.67	.00*	a-c, b-c
67	4.01	.94	4.03	.98	3.74	1.02	2.72	.06	9.05	.00*	a-c, b-c
68	4.09	.84	4.17	.83	4.11	.79	3.92	.02*	.97	.37	
69	4.17	.81	4.16	.88	4.14	.71	9.31	.00*	.09	.90	
70	4.30	.73	4.32	.77	4.24	.75	.92	.39	1.24	.28	-
71	4.19	.79	4.19	.83	4.10	.78	3.02	.04*	1.48	.22	
72	4.18	.78	4.21	.80	4.15	.76	1.50	.22	.55	.57	-
73	4.16	.83	4.23	.82	4.10	.81	1.29	.27	2.23	.10	-
74	4.08	.93	4.09	.94	4.06	.89	1.02	.35	.11	.89	-
75	2.41	1.35	2.36	1.34	2.23	1.18	7.92	.00*	1.72	.17	
76	3.38	1.15	3.43	1.15	3.40	1.09	.95	.38	.21	.80	-
77	4.07	.87	4.11	.89	3.98	.89	.38	.68	2.07	.12	-
78	3.98	.96	3.96	.99	3.83	.94	.46	.62	2.47	.08	-
79	4.14	.83	4.20	.79	4.16	.82	.27	.75	.58	.55	-
80	4.31	.77	4.38	.71	4.29	.73	1.93	.14	1.63	.19	-
81	3.92	.91	4.00	.89	3.89	.88	1.41	.24	1.83	.16	-
82	3.41	1.12	3.48	1.10	3.44	1.09	.17	.84	.43	.65	-
83	4.21	.79	4.22	.84	4.18	.76	2.08	.12	.16	.84	-
84	4.29	.80	4.29	.81	4.31	.72	1.70	.18	.08	.92	-

*p<.05

Tablo 79 incelendiğinde, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin, branş değişkenine göre, 57, 63, 65, 66 ve 67. maddelerde farklılaştığı görünmektedir. 49, 52, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 71 ve 75. maddelerde homojen olmayan dağılım tespit edilmiş ve bu maddelere Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Diğer maddelerde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir” (madde 57) önermesinde branş gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=3.19$). Yapılan Scheffe testi, bu farklılığın Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşları arasında olduğu görülmüştür. Bu önermeye, Fen Bilimleri branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4.11$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4.25$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, görev yaptıkları okullarda dezavantajlı öğrencilere yardım edildiği görüşüne, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde katılmaları, sosyal adalet konularında daha hassas olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

63. maddede “Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir” önermesinde, branş gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Scheffe testinde, farklılığın Meslek Dersleri ile Fen Bilimler ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=3.91$), okullarında yasal yollarla hak aramanın doğal olarak karşılandığına, Fen Bilimleri ($\bar{X}=4.16$) ve Sosyal Bilimler ($\bar{X}=4.07$) branşlarındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır. Okul türü değişkenine göre yapılan analizlerde, mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin aynı maddeye düşük düzeyde katıldıkları ve Meslek Dersleri branşındaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak

mesleki liselerde görev yaptıkları dikkate alındığında; mesleki liselerde yasal yollarla hak aramanın tamamen doğal karşılanmadığı söylenebilir.

“Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir” görüşüne ilişkin farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=7.54$). Yapılan Scheffe testinde farklılığın Fen Bilimleri ile Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler ve Sosyal Bilimler ile Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Okullarda ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine, Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=3.62$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=3.86$) ve Sosyal Bilimler ($\bar{X}=3.92$) branşındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır. Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler genellikle mesleki liselerde görev yapmaktadırlar. Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, aynı maddeye meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel lise öğretmenlerinden daha düşük düzeyde katılmaları bu bulguyu desteklemektedir.

66. maddede “Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır” önermesine ilişkin olarak yapılan varyans analizinde, farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F=7.67$). Scheffe testinde, bu farklılığın Meslek Dersleri ($\bar{X}=3.80$) branşındaki öğretmenler ile Fen Bilimleri ($\bar{X}=4.01$) ve Sosyal Bilimler ($\bar{X}=4.08$) branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okullarda ders yükünün adil bir şekilde dağıtıldığı görüşüne, Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır.

“Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır” önermesinde, farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=9.05$). Yapılan Scheffe testinde, bu farklılığın Meslek Dersleri ($\bar{X}=3.74$) branşındaki öğretmenler ile Fen Bilimleri ($\bar{X}=4.01$) ve Sosyal Bilimler ($\bar{X}=4.03$) branşlarındaki öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Meslek

Dersleri branşındaki öğretmenler, görev yaptıkları okullarda iş yükünün adil bir şekilde dağıtıldığına, diğer branş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır.

65, 66 ve 67. maddelerin üçünde de anlamlı farklılığın aynı yönde bulunması dikkate alınması gereken bir durumdur. Okullarımızda, ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine ve iş ve ders yükünün adil bir şekilde dağıtıldığına, Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler daha düşük ortalamalarla katılmışlardır. Meslek Dersleri öğretmenlerinin daha çok mesleki liselerde görev yaptıkları dikkate alındığında, mesleki liselerde dağıtımsal adaletin sağlanmasında bazı sıkıntılar olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine göre okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin, homojen dağılım göstermeyen maddeler için Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80. Branş Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
49	.59	.74	-	-	-
52	1.92	.38	-	-	-
58	3.15	.20	-	-	-
59	4.46	.10	-	-	-
60	4.16	.12	-	-	-
61	2.69	.26	-	-	-
68	2.46	.29	-	-	-
69	1.91	.38	-	-	-
71	4.20	.12	-	-	-
75	1.80	.40	-	-	-

*p<.05

Tablo 80 incelendiğinde homojen dağılım göstermeyen maddelerin hiçbirinde anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

2.2.6. Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklı kıdem gruplarındaki öğretmen görüşlerine göre, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 81’de yer almaktadır.

Tablo 81. Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16 yıl ve üzeri (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
47	4.23	.94	4.26	.87	4.26	.84	4.24	.85	.78	.50	.07	.97	-
48	4.16	.86	4.15	.92	4.18	.88	4.11	.92	.81	.48	.30	.82	-
49	3.94	.92	4.00	.92	3.98	.93	4.04	.95	.75	.51	.49	.68	-
50	4.17	.87	4.19	.87	4.18	.90	4.15	.91	.35	.78	.08	.96	-
51	4.21	.87	4.32	.83	4.23	.85	4.24	.83	.49	.68	1.07	.35	-
52	3.90	.95	3.96	.91	3.96	.93	4.00	.91	.90	.43	.50	.60	-
53	4.01	.90	4.01	.91	4.06	.90	4.05	.93	.30	.82	.23	.87	-
54	4.23	.84	4.28	.79	4.31	.76	4.26	.78	.37	.77	.54	.65	-
55	4.08	1.01	4.25	.89	4.19	.96	4.23	.88	1.19	.31	1.89	.12	-
56	2.57	1.42	2.62	1.48	2.54	1.40	2.69	1.49	1.58	.19	.59	.61	-
57	4.16	.82	4.24	.81	4.13	.88	4.19	.82	.09	.96	.97	.40	-
58	4.05	.89	4.20	.85	4.17	.93	4.12	.93	1.30	.27	1.54	.20	-
59	4.13	.79	4.29	.77	4.25	.80	4.18	.87	.72	.53	2.28	.07	-
60	4.12	.85	4.26	.77	4.24	.84	4.16	.87	1.00	.39	1.81	.14	-
61	4.15	.81	4.28	.78	4.26	.82	4.21	.83	.56	.63	1.53	.20	-
62	3.84	.97	4.01	.94	4.04	.90	3.96	.98	1.12	.33	2.46	.06	-
63	3.94	.97	4.16	.88	4.07	.90	4.00	.90	.15	.92	3.48	.01*	a-b, a-c
64	3.86	1.04	4.01	.96	4.01	.92	4.02	.89	2.69	.04*	1.74	.15	
65	3.80	1.01	3.80	1.16	3.81	1.09	3.89	1.05	1.80	.14	.39	.75	-
66	3.95	1.03	3.98	1.06	4.02	.98	4.00	.97	.73	.53	.29	.82	-
67	3.86	1.01	3.99	1.03	3.96	.97	3.97	.91	1.43	.23	.91	.43	-
68	4.11	.86	4.16	.84	4.15	.81	4.07	.79	.24	.86	.60	.61	-
69	4.20	.78	4.19	.79	4.13	.84	4.10	.85	.07	.97	.88	.45	-
70	4.27	.73	4.34	.73	4.28	.78	4.28	.77	.24	.86	.63	.59	-
71	4.13	.78	4.20	.80	4.21	.79	4.10	.86	1.74	.15	1.04	.37	-
72	4.19	.76	4.16	.82	4.19	.77	4.20	.79	.38	.76	.15	.92	-
73	4.16	.83	4.21	.83	4.17	.80	4.15	.84	.73	.53	.27	.84	-
74	4.07	.94	4.10	.91	4.08	.92	4.06	.94	.24	.86	.10	.95	-
75	2.38	1.29	2.36	1.32	2.29	1.29	2.36	1.32	.13	.94	.26	.85	-
76	3.38	1.19	3.47	1.09	3.34	1.16	3.46	1.10	.98	.40	.97	.40	-
77	4.06	.85	4.09	.87	4.05	.91	4.04	.92	.45	.71	.17	.91	-
78	3.92	.98	3.95	.96	3.88	.99	3.99	.95	.69	.55	.59	.61	-
79	4.14	.80	4.19	.82	4.19	.77	4.14	.86	1.03	.37	.45	.71	-
80	4.32	.75	4.36	.71	4.33	.74	4.32	.75	.22	.87	.23	.87	-
81	3.96	.83	3.93	.92	3.98	.87	3.93	.94	2.12	.09	.30	.82	-
82	3.48	1.12	3.47	1.06	3.37	1.16	3.50	1.07	1.31	.26	.90	.44	-
83	4.16	.83	4.25	.79	4.18	.81	4.22	.78	.48	.69	.77	.51	-
84	4.30	.78	4.32	.76	4.28	.81	4.29	.80	.19	.89	.14	.93	-

*p<.05

Tablo 81 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin olarak sadece 63. maddede anlamlı farklılık bulunmuş, 64. maddede ise, dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

“Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir” önermesine yönelik farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=3.48$). Yapılan Scheffe testinde, bu farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.94$) ile 6-10 yıl ($\bar{X}=4.16$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=4.07$) kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, okullarda yasal yollarla hak aramanın en doğal davranış kabul edildiği görüşüne 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin milli eğitim sistemimizdeki hiyerarşiyi ve bürokrasi ilkelerini tam olarak benimsemeleri biraz zaman almaktadır. Ayrıca yeni göreve başlayan bir öğretmenin okul kültürünü içselleştirmesi ve bu kültüre uygun davranışlar ortaya koyması hemen mümkün olmamaktadır. Bunlar tam olarak benimsenmeden yapılan çıkışlar okul yönetimi tarafından tepki görmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okulda yasal yollarla hak aramanın doğal karşılandığına düşük düzeyde katılmalarının bir sebebi bu olabilir.

Tablo 82’de kıdem değişkenine göre, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin homojen olmayan 64. maddeye yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 82. Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann-Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	Kruskal Wallis H	p	Mann-Whitney U	p	
64	3.36	.33	-	-	-

*p<.05

Tablo 82 incelendiğinde, homojen dağılım göstermeyen 64. maddede, farklı mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kıdem değişkeninin, öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Öğretmenler, mesleki kıdemleri ne olursa olsun okullardaki sosyal adalet hakkında benzer düşüncelere sahiptirler.

2.3. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisi, kanonik korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Tablo 83’de etik liderliğe ilişkin verilerin bütünsel olarak sosyal adalet üzerinde etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan kanonik korelasyon analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 83. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarıyla Okullardaki Sosyal Adalet Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Kanonik Korelasyon Analizi Sonuçları

ETİK LİDERLİK	SOSYAL ADALETİN ALGILANMA DÜZEYİ				
	Kanonik Korelasyon	Wilk’s Lambda (λ)	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	p (Anlamlılık Düzeyi)
	.868	.016	4777.639	1748	.00*

p<.05

Tablo 83 incelendiğinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okullardaki sosyal adalet arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir (Kanonik Korelasyon=.868, Ki Kare=4777.639, $p<.05$). Bu bulgu, etik liderlik ve sosyal adalet arasındaki yakın ilişkiyi göstermesi açısından oldukça anlamlı bir bulgudur. Okul yöneticilerinin, okul içinde gösterdikleri etik liderlik davranışları, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini yüksek düzeyde etkilemektedir. Bu sonuca göre, okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne kadar yüksek düzeyde gösterirlerse, sosyal adalet sorunlarının ortaya çıkma olasılığının da o düzeyde düşmesi beklenir.

Tablo 84’de etik liderliğin boyutları ile okullardaki sosyal adalet arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan kanonik korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 84. Etik Liderliğin Boyutları İle Okullardaki Sosyal Adalet Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Kanonik Korelasyon Analizi Sonuçları

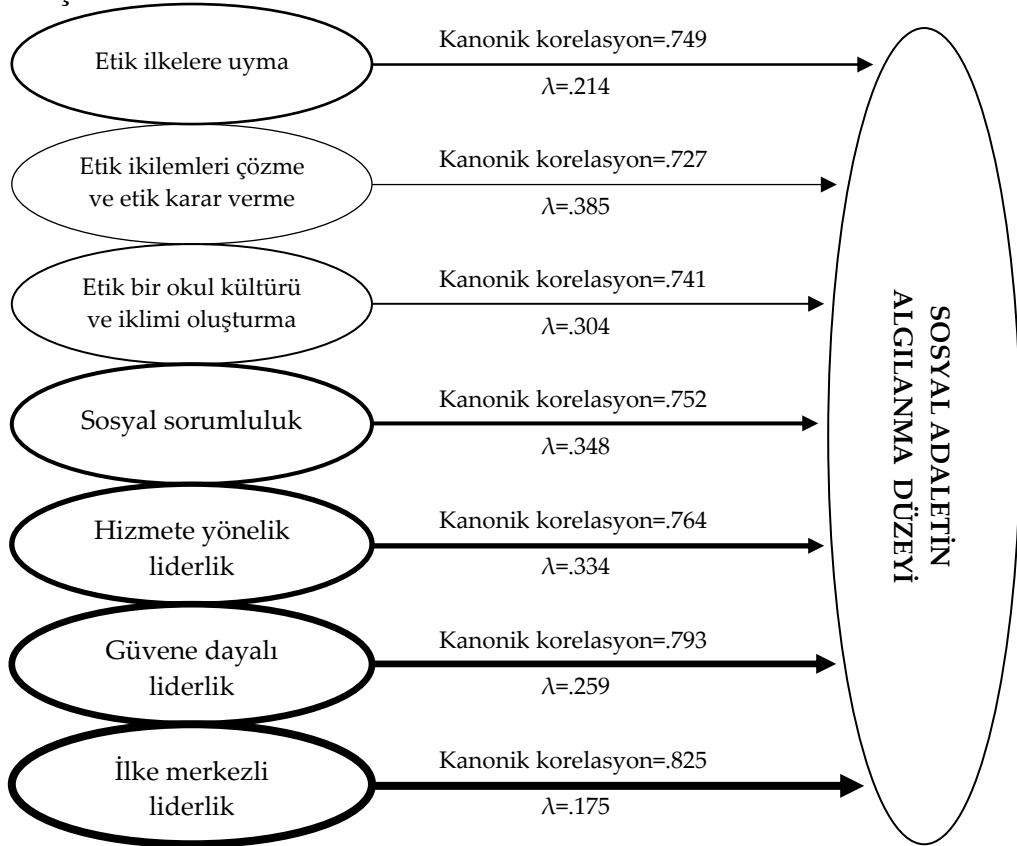
		SOSYAL ADALETİN ALGILANMA DÜZEYİ				
		Kanonik Korelasyon	Wilk’s Lambda (λ)	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	p (Anlamlılık Düzeyi)
ETİK LİDERLİĞİN BOYUTLARI	Etik ilkelere uyma	.749	.214	1799.706	494	.00*
	Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	.727	.385	1117.389	190	.00*
	Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	.741	.304	1396.685	228	.00*
	Sosyal sorumluluk	.752	.348	1236.916	190	.00*
	Hizmete yönelik liderlik	.764	.334	1286.809	190	.00*
	Güvene dayalı liderlik	.793	.259	1585.368	190	.00*
	İlke merkezli liderlik	.825	.175	2038.510	266	.00*

$p<.05$

Tablo 84 incelendiğinde, etik liderliğin bütün boyutları ile okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında yüksek düzeyde korelasyonun olduğu görülmektedir. Kanonik korelasyon değerleri dikkate alındığında,

sosyal adaletin algılanma düzeyi ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olan etik liderlik boyutunun “ilke merkezli liderlik” boyutu olduğu görülmektedir (Kanonik korelasyon=.825, Wilk’s λ =.175).

Etik liderliğin bütün boyutları ile sosyal adalet arasında yüksek düzeyde bir korelasyonun olması çok önemli bir bulgudur. Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik ve ilke merkezli liderlik boyutlarındaki davranışları sosyal adalet ile pozitif yönde ve çok yüksek düzeyde ilişkilidir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bütün veriler ve sosyal adalet arasındaki yüksek düzeyde korelasyonu destekler niteliktedir. Şekil 7’de etik liderliğin boyutları ile sosyal adalet arasındaki korelasyonlar şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 7. Etik Liderliğin Boyutları İle Sosyal Adalet Arasındaki Korelasyonlar

Şekil 7 incelendiğinde, sosyal adaletin algılanma düzeyi ile en yüksek ilişkiye sahip etik liderlik boyutunun “ilke merkezli liderlik” olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini çok yüksek düzeyde etkilemektedir. Buna göre, Okul yönetiminde ve eğitimsel liderlikte ilkeleri merkeze almanın, okullarda sosyal adaletin sağlanmasına da katkıda bulunduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

1. SONUÇLAR

Toplam 7 ilde (Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Iğdır, Kahramanmaraş, Malatya ve Tunceli) 82 okul yöneticisi ve 1195 öğretmen üzerinde, anket tekniği ile yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1.1.1. Etik Liderliğin Etik İlkeler Uyma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Tüm astlara eşit olarak davranma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticileri tam olarak eşit davranışlar gösterdiklerini belirtirken, öğretmenler okul yöneticilerini tam olarak yeterli görmemektedirler.

Okul yöneticileri yaptıkları hataları her zaman kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin hatalarını her zaman kabul ettiklerine tam olarak katılmamışlardır.

Okul yöneticilerinin farklı görüşlere açık olup olmadığına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık vardır. Okul yöneticileri farklı

görüşlere açık olduklarını vurgularken, öğretmenler buna tam olarak katılmamışlardır.

Okul yöneticileri, etik ilkelere uyma konusunda kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler okul yöneticilerini daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin alçak gönüllü olma ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin alçak gönüllü olduklarına ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıklarına tamamen katılırken, erkek öğretmenler biraz daha düşük düzeyde katılmışlardır. Bu iki soruda farklılık olmasına rağmen, genel ortalamalar dikkate alındığında, cinsiyet değişkeni, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini farklılaştırmamıştır.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını isteme ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık vardır. Genel liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin kendi kişisel işlerini astlarına yaptırmadıklarına ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıklarına daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre farklılık vardır. Mesleki liselerde görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini, genel lise öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde belirtmişlerdir.

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık yoktur. Bütün branş

gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyduklarını “katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir.

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında, mesleki kıdem açısından farklılık bulunmamaktadır. Bütün mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler okul yöneticilerinin etik ilkelere uyduklarını “katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir.

1.1.2. Etik Liderliğin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Yöneticiler etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler tam olarak yeterli görmemektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler etik ikilemleri çözme ve etik karar vermede okul yöneticilerini benzer düzeylerde yeterli bulmaktadırlar.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Genel liselerde görev yapan öğretmenler, yöneticilerini, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda başarılı bulurken, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha az başarılı bulmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre farklılık vardır. Okul yöneticilerini, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler tamamen yeterli görürken,

Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Kıdem değişkenine göre, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenler, okul yöneticilerini etik ikilemleri çözme ve etik karar verme konusunda aynı düzeyde yeterli bulmaktadırlar.

1.1.3. Etik Liderliğin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okulların ahlaki imajının çevre tarafından olumlu karşılanıp karşılanmadığına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Öğretmenler, okulun ahlaki imajının çevre tarafından olumlu karşılandığına tam olarak katılmamaktadırlar.

Görev türü değişkenine göre, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin görüşler arasında farklılık yoktur. Okul yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturduğuna hem öğretmenler ve hem de yöneticiler düşük düzeyde katılmışlardır.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma durumuna ilişkin görüşler arasında farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenler, okul yöneticilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin genel liselerde görev yapan öğretmenlerle mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık vardır. Mesleki liselerde görev yapan öğretmenler, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda okul yöneticilerini daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Branşlara göre öğretmen görüşleri arasında, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutunda farklılık yoktur. Branş gruplarındaki öğretmenler, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda okul yöneticilerini düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdemleri ne olursa olsun, öğretmenler okul yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutunda düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

1.1.4. Etik Liderliğin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Okul yöneticileri sosyal sorumluluk konusunda kendilerini tam olarak yeterli görürken, öğretmenler daha düşük düzeyde yeterli olduklarını vurgulamışlardır.

Etik liderliğin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık yoktur. Erkek ve kadın öğretmenler okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk açısından yeterli olduğuna eşit düzeyde katılmışlardır.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mesleki liselerde görev yapan öğretmenler sosyal sorumluluk konusunda, okul yöneticilerini daha düşük düzeyde yeterli bulmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında, branş değişkenine göre anlamlı fark yoktur. Bütün branşlardaki öğretmenler, okul yöneticilerini aynı düzeyde yeterli görmektedirler.

Kıdem değişkeni, okul yöneticilerini sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini farklılaştırmamıştır. Bütün öğretmenler, okul yöneticilerini aynı düzeyde yeterli görmektedirler.

1.1.5. Etik Liderliğin Hizmete Yönelik Liderlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık vardır. Yöneticiler hizmete yönelik liderlik konusunda kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık yoktur. Erkek ve kadın öğretmenler okul yöneticilerini benzer düzeyde yeterli görmektedirler.

Okul türü değişkenine göre, etik liderliğin hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır. Genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerini aynı düzeyde yeterli görmektedirler.

Okul yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, branş değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Bütün branş gruplarındaki öğretmenler okul yöneticilerini aynı düzeyde yeterli görmektedirler.

Kıdem değişkenine göre, etik liderliğin hizmete yönelik liderlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Kıdemleri fark etmeksizin, öğretmenler okul yöneticilerini aynı düzeyde yeterli bulmaktadırlar.

1.1.6. Etik Liderliğin Güvene Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Okul yöneticileri güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme açısından kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenler daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, etik liderliğin güvene dayalı liderlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerini, güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme açısından, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha başarılı bulmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını göstermeleri açısından, genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenler benzer görüşler ortaya koymuşlardır. Her iki öğretmen grubu da, okul yöneticilerinin bu konuda yeterli olduğuna düşük düzeyde katılmışlardır.

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerini güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bütün branş grupları okul yöneticilerini düşük düzeyde yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin farklı mesleki kıdemlere sahip olmaları, okul yöneticilerinin güvene dayalı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilememiştir.

1.1.7. Etik Liderliğin İlke Merkezli Liderlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık yoktur. Her iki grup da, okul yöneticilerini "katılıyorum" düzeyinde yeterli görmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. İlke merkezli liderlik davranışlarını gösterme açısından, okul yöneticilerini kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

Etik liderliğin ilke merkezli liderlik boyutunda, farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık yoktur. Bütün branşlardaki öğretmenler, okul yöneticilerini aynı düzeyde yeterli görmektedirler.

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin ilke merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Kıdem değişkenine göre, etik liderliğin ilke merkezli liderlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

1.2. Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, okullarımızda ekonomik durumlarının, cinsiyetlerinin, geldikleri bölgelerin ve dünya görüşlerinin ne olduğuna bakılmaksızın bütün öğrencilere eşit davranılmaktadır.

Okullarımızda insanlara, farklı fikir ve inançlarından dolayı baskı yapılmadığına öğretmen ve yöneticiler tam olarak katılmaktadırlar.

Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, okullarımızda eğitimin temel bir hak olduğu ve her öğrencinin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu herkes tarafından onaylanmaktadır.

Öğrencilerin okul imkanlarından eşit düzeyde yararlandığına öğretmen ve yöneticiler tam olarak katılmaktadırlar.

Öğretmen ve yöneticiler, okullarımızda zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğine inanmaktadırlar.

Okullarımızda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verildiğine, öğretmen ve yöneticiler katılmışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerin, okullarda farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapıldığına ilişkin görüşleri arasında farklılık vardır. Farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapıldığı görüşüne okul yöneticileri katılmazken, öğretmenler kısmen katılıyorum düzeyine yakın görüş bildirmişlerdir.

Okullarımızda herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı durumda olan öğrencilere yardım edilmesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Öğretmenler, bu tür öğrencilere yardım edildiğine, yöneticilerden daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda, ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticileri, okullarda ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine tam olarak katılırken, öğretmenler düşük düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda ders ve iş yükünün adil bir şekilde dağıtılma durumuna ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık vardır. Okul yöneticileri, okullarda ders ve iş yükünün tam olarak adil dağıtıldığını belirtirken, öğretmenler dağıtımın tam olarak adil olmadığını belirtmişlerdir.

Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilip verilmediğine ilişkin olarak öğretmen ve yöneticiler farklı düşüncelere sahiptir. Öğretmenler, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere farklı muamele yapıldığına, okul yöneticilerinden daha fazla katılmışlardır.

Okullarımızda herkesin fikrini rahatlıkla ortaya koyma durumuna ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Herkesin fikrini rahatlıkla ortaya koyduğu görüşüne erkek öğretmenler katılırken, kadın öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda zeki olduğuna inanılan ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesine ilişkin olarak, cinsiyet değişkenine göre görüş farklılığı bulunmaktadır. Okullarımızda, zeki olduğuna inanılan ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verildiği görüşüne kadın öğretmenler kısmen katılırken, erkek öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Okul çalışanlarının farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünme düzeyine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık vardır. Erkek öğretmenler, okullarımızda, herkesin farklılıkları bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak gördüklerine inanırken, kadın öğretmenler tam olarak inanmamaktadırlar.

Erkek ve kadın öğretmenlerin okullarımızda yasal yollarla hak aramanın doğal olarak karşılandığına ilişkin görüşleri arasında fark bulunmaktadır. Kadın öğretmenler, yasal yollarla hak aramanın doğal olarak karşılandığına, erkek öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanma durumuna ilişkin olarak, genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Genel liselerde görev yapan öğretmenler, okullarında her öğrencinin öğrenebileceği bakış açısına sahip olduğuna inanırken, mesleki liselerde görev yapan öğretmenler tam olarak inanmamaktadırlar.

Okullarda yasal yollarla hak aramanın doğal olarak karşılandığına ilişkin genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında

farklılık bulunmuştur. Hak arama davranışının doğal olarak kabul edildiği görüşüne mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarda ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine ilişkin görüşleri arasında farklılık vardır. Hem genel lise öğretmenleri ve hem de mesleki lise öğretmenleri, ödül ve cezaların adil dağıtıldığına düşük düzeyde katılmışlar, ancak mesleki liselerde görev yapan öğretmenler daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda, ders ve iş yükünün adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Ders ve iş yükünün dağıtılmasında adalet ilkesine özen gösterildiğine mesleki lise öğretmenleri tam olarak inanmamaktadırlar.

Branş değişkenine göre, okullarda dezavantajlı öğrencilere yardım edilme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler, dezavantajlı öğrencilere yardım edildiğine, Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda yasal yollarla hak aramanın doğal olarak karşılandığına ilişkin branş gruplarının görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Yasal yollarla hak aramanın doğal olarak görüldüğüne Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler tam olarak katılmamışlardır.

Farklı branş grupları, okullarda ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine ilişkin farklı düşünmektedirler. Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler, ödül ve cezaların hak edenlere verildiğine, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Okullarımızda ders ve iş yükünün adil dağıtılma durumuna ilişkin olarak farklı branş grupları arasında görüş farklılığı bulunmaktadır. Fen ve

Sosyal Bilimler branşlarındaki öğretmenler ders ve iş yükünün adil dağıtıldığına inanırken, Meslek Dersleri branşındaki öğretmenler tam olarak inanmamaktadır.

Farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin, okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri, sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini etkilememektedir.

1.3. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne derece iyi gösterirlerse, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri de o derece olumlu olmaktadır.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının bütün boyutları ile (etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik, ilke merkezli liderlik) okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde korelasyonunun ise ilke merkezli liderlik boyutu ile olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışlarında ilke merkezli bir anlayışı benimsemeleri, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir.

2. ÖNERİLER

1. Okul yönetiminde tarafsızlık ve eşitlik konularına önem verilmelidir. Eğitim örgütleri birçok açıdan diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Çağdaş okul yönetimi anlayışı okulu entellektüel bir toplum olarak açıklamaktadır. Topluma tarafsızlık, eşitlik, hakkaniyet gibi değerlerin kazandırılmasında okullar ve okulların yönetimi büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, gerek toplumsal ve gerekse evrensel etik ilkeleri içselleştirmiş kişilerden seçilmeli ve yetiştirilmelidir.
2. Farklı görüşlere açık olmamak ve yaptığı hataları kabul etmemek liderin izleyenler üzerindeki etki derecesini ve inandırıcılığını düşürebilmektedir. Bu nedenle, entellektüel bir okul toplumuna liderlik eden okul yöneticilerinin farklı görüşlere açık olmaları ve hata yaptıklarında bunu açık yüreklilikle kabul etmeleri gerekmektedir.
3. Okul, yapısı itibariyle etik ikilemlerin ve çatışmaların sıkça yaşanabildiği bir kurumdur. Okul yöneticilerinin bu kurumlara liderlik edebilmesi için çok iyi bir yetiştirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin geliştirilmesi için genelde eğitim bilimlerindeki ve özelde liderlik alanındaki çağdaş anlayışlar dikkate alınarak yenilikçi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitim programları, okul yöneticilerinin gerek hizmet öncesinde ve gerekse hizmetiçi eğitimine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.
4. Okul yönetiminde etik ikilemleri çözmek ve etik karar vermek için rehber ilkelere ihtiyaç vardır. Bu nedenle, okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleği için ülke çapında kabul edilen etik ilkeler geliştirilmeli ve yasal metinlere yerleştirilmelidir.

5. Etik liderliğin bir boyutu da etik bir okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasıdır. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik ve etik liderlik davranışları bu noktada kesişmektedir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterebilmeleri için kültürel liderlik davranışlarını da kazanmaları gerekmektedir. Bu yüzden, okul yöneticileri, pozitif okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasına yönelik olarak da yetiştirilmelidir.
6. Öğrencilere güven, itimat ve samimiyet gibi toplumsal açıdan çok önemli tutumların kazandırılabilmesi için her şeyden önce okulun güven odaklı bir kurum olması gerekir. Bunun sağlanabilmesi için ise, hem öğretmenler ve hem de yöneticiler güvene dayalı liderlik davranışlarını göstermelidirler.
7. Okulların ahlaki imajı, gerek velilerin ve gerekse çevrenin okula bakışının ve güveninin en önemli belirleyicisidir. Son yıllarda artan şiddet olayları bu imajı olumsuz etkilemektedir. Okul ve toplum bütünleşmesinin sağlanması için okulların ahlaki imajının çevre tarafından olumlu karşılanmasına ilişkin etkinlikler düzenlenmelidir. Bu konuda okul yöneticilerine ve okulların bağlı olduğu kurumlara büyük görevler düşmektedir. Okullarda yapılacak ve çevrenin de dahil edildiği sosyal etkinlikler bu konuda önemli katkılar sağlayabilir.
8. Sosyal sorumluluk ve kamu yararı kavramları, okullar kritik bir önem taşımaktadır. Okul çalışanlarının sosyal sorumluluğa sahip olmaları ve kamu yararı ilkesini önde tutmaları, okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle yakından ilişkilidir. Okul yöneticileri sahip oldukları sosyal sorumluluk anlayışlarını davranışlarında göstermeli ve liderlik rollerini yerine getirerek okul çalışanlarını da bu konuda etkilemelidirler.

9. Hizmete yönelik liderlik anlayışı, devlet okulları için büyük önem taşımaktadır. Çünkü devlet okulları kar amaçlı kurumlar olmadıkları için, okul çalışanlarında topluma hizmet etme duygusu geliştirilmelidir. Bu konuda okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Hizmete yönelik liderler olarak okul yöneticileri, kendilerinde bulunan hizmet aşkıyla diğer okul çalışanlarını etkilemelidir. Bu nedenle, okul yöneticileri yaptıkları hizmetin kutsallığına inanmış, okulun başarısı için canla başla çalışabilecek ve bu hizmet ruhunu öğretmenlere aşılayabilecek kişilerden seçilmeli ve yetiştirilmelidir.
10. Toplumun sosyal sermayesinin güçlendirilmesinde okulların ayrı bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerde güveni geliştirme görevi okullarıdır. Bu nedenle okulların güvene dayalı kurumlar olması gerekir. Okulları güvene dayalı kurumlar haline getirmek için okul yöneticileri güvene dayalı liderlik rollerini yerine getirmelidir.
11. Okullarda ilke merkezli liderliğin kurumsallaştırılması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için ise, genel kabul görmüş etik ilkeler belirlenmeli ve bunlar ilke merkezli liderlik davranışının temel çerçevesini oluşturmalıdır.
12. Okullarımızda zeki olduğuna inanılan ve derslerinde daha başarılı olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi, önemli bir sosyal adalet sorunudur. Bu sorun başarısız öğrencilerin, başarı düzeylerinin artırılmasına olumsuz etkide bulunmaktadır. Bu sorununun önüne geçilebilmesi için başarısız öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya yönelik özel önlemler alınmalıdır. Bu öğrencilerle akranları arasındaki açığı kapatmak için öğretmen ve yöneticiler özveride bulunmalıdır.

13. Öğrencilerin farklı kültürel ve ekonomik çevrelerden gelmeleri, onların okullarda karşılaştıkları muamelelerin bir belirleyicisi olmamalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler öğrencilere eşit davranma konusunda çok dikkatli olmalı ve bu tür öğrencileri dışlamaktan kaçınmalıdırlar.
14. Öğretmen ve yöneticiler herhangi bir nedenle dezavantajlı olan öğrencilerin sorunları karşısında duyarlı olmalıdırlar. Bu tür öğrencilerin eğitimi okulda ve sınıfta bazı özel düzenlemeleri gerektirebilir. Bu düzenlemelerin yapılması sosyal adaletin sağlanması açısından çok önemlidir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitimsel ve gelişimsel problemleri öğretmen ve yöneticiler tarafından iyi gözlenmeli ve gerekirse bu tür öğrenciler özel eğitim kurumlarına yönlendirilmelidir.
15. Okullarımızda, öğretmenler arasında sosyal ve dağıtımsal adaletin sağlanmasında ödül ve cezaların adil şekilde dağıtılması gerekir. Okul yöneticileri, yetkilerini ödül ve ceza adaletini sağlayacak şekilde kullanmalıdırlar.
16. Ders ve iş yükünün öğretmenler ve okul çalışanları arasında adil dağıtılması sosyal adaletin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler ve diğer okul çalışanları arasında etik ikilemlerin ve çatışmaların önüne geçebilmek için okul yöneticileri ders ve iş yükünü adil bir şekilde dağıtmalıdırlar.
17. Okul entelektüel sermayesi yüksek bir kurumdur. Bu nedenle demokratik bir yönetim biçiminin benimsenmesi gerekmektedir. Okulların iklimi, herkesin fikrini rahatlıkla ortaya koyabileceği hale getirilmeli ve kadın veya erkek olduğuna bakılmaksızın herkesin görüşü dikkate alınmalıdır.

18. Okul yöneticileri, herkesin farklılıkları bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak gördükleri bir okul toplumu oluşturma vizyonunu benimsemelidir. Küreselleşen dünya okulların demografisini de farklılaştırmaktadır. Artık dünyanın herhangi bir yerindeki bir insanın, kendi yurdundan çok uzak bir noktada eğitim görmesi, olağan bir hale gelmiştir. Bu nedenle okullarımız kültürel çeşitliliğe hazır hale getirilmelidir.
19. Mesleki liselerde, her öğrencinin öğrenebileceğine olan inanç güçlendirilmelidir. Bazı sorunlardan dolayı, mesleki liseler, genellikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin devam ettiği okullar haline gelmektedir. Bu durum, mesleki liseler ve genel liseler arasında bir sosyal adalet sorununu oluşturmaktadır. İlgili makamlarca, mesleki liselerin saygınlığını ve öğrenci potansiyelini artırıcı, daha etkin önlemler alınmalıdır.
20. Okul yöneticilerinin gösterdikleri etik liderlik davranışları ile okullarda sosyal adaletin sağlanması birbiriyle çok yakından ilişkilidir. Bu yüzden, okul yönetiminde etik liderlik kurumsallaştırılmalıdır. Okul yöneticilerinin seçimine ve yetiştirilmesine gerekli özen gösterilmelidir. Yetişkin eğitimi alanının bulgularından yararlanılarak okul yöneticilerinin eğitimi için yenilikçi eğitim programları hazırlanmalıdır.

3. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Bu araştırma genel ve mesleki liselerde yürütülmüştür. Etik liderlik ve sosyal adalete ilişkin benzer bir araştırma ilköğretim okullarında da yapılabilir.
2. Ülkemizin coğrafi bölgeleri arasında sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin farklılıkları analiz etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Okullarda sosyal adalet ve şiddet olayları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Okul yöneticilerinin, okullarda çeşitlilik ve sosyal adalet problemleriyle başa çıkabilecek şekilde yetiştirilmesinde kullanılacak, yeni eğitim anlayışlarını ve programlarını geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktan, C. C. (1999). **İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk Kavramı**. 18.10.2004'de indirildi: <http://www.canaktan.org/din-ahlak/ahlak/meslek-ahlaki/is-ahlaki-kavram.htm>
- Alsbury, T.L. and Shaw, N.L. (2005). Policy Implications for Social Justice in School District Consolidation. **Leadership and Policy in Schools**. 4(2). Pp.105-126.
- American Association of School Administrators. (1996). **Statements of Ethics of the American Association of School Administration**. 19.11.2004'de indirildi: www.aasa.org.tr
- Association of School Business Officials International (ASBO). (1996). **Standards of Conduct for the Association of School Business Officials International**. 07.12.2004'de indirildi: <http://asbointl.org>
- Aydın, İ. P. (2002). **Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Balatti, J. and Falk, L. (2001). **Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective**. Centre for Research and Learning, Launceston.
- Bass, B. Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership. **Leadership Quarterly**. 10(2), pp.181-217.
- Baudot, B. S. (2002). **Candles in the Dark: A New Spirit For A Plural World**. University of Washington Press, Washington.

- Bogotch, I. E. (2002). Educational Leadership and Social Justice: Theory into Practice. **Journal of School Leadership**. Vol.12, No.2, pp.138-156.
- Bolman, L.G. and Deal, T.E. (1995). **Leading with Soul: An Uncommon Journey of Spirit**. Jossey-Bass Publisher, San Fransisco.
- Brown, M.E. and Trevino, L.K. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions. **The Leadership Quarterly**. 12, pp.595-616.
- Bülbül, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetsel Yeterliliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep**.
- Caldwell, C. And others. (2002). Four Umpires: A Paradigm For Ethical Leadership. **Journal of Business Ethics**. 36, pp. 153-163.
- Cevizci, A. (2002). **Etiğe Giriş**. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Ciulla, J. B. (1998). Leadership Ethics: Mapping the Territory. **Ethics: The Heart of Leadership**. (Edited by Joanne B. Ciulla). Pp. 3-25.
- Cohen, D. ve Prusak, L. (2001). **Kavrayamadığımız Zenginlik: Kuruluşların Sosyal Sermayeleri**. Mess Yayınları, İstanbul.
- Connock, S. And Johns, T. (1995). **Ethical Leadership**. Cromwell Pres, London.
- Covey, S. R. (2005). **Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı**. (Çeviren:Osman Deniztekin ve Filiz Nayır Deniztekin). Varlık Yayınları, İstanbul.
- Crawford, G. And Nicklaus, J. (2000). **Philosophical & Cultural Values: Applying Ethics in Schools**. Eye On Education Inc. New York.
- Cunningham, W. G. and Cordeiro, P. A. (2003). **Educational Leadership: A Problem-Based Approach**. Pearson Education Inc., Boston.

- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. **Eğitim Yönetimi**. Yıl.4, Sayı.16, ss.423-442.
- Çelik, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dampster, N. and Berry, V. (2003). Blindfolded in a Minefield: Principals' Ethical Decision-Making. **Cambridge Journal of Education**. Vol.33, No.3. pp. 457-477.
- Dempster, N., Freakley, M. and Parry, L. (1998). **A Study of the Ethical Decision Making of School Principals**. 11.12.2004'de indirildi: <http://www.aare.edu.au/98pap/fre98168.htm>
- Dilek, H. (2005). Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. **Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Kocaeli**.
- Evans, R. (2000). The Authentic Leader. **Jossey Bass Reader on Educational Leadership**. Pp. 287-308.
- Ferrel, L. (1999). **The Role of Ethical Leadership in Organizational Performance**. 23.10.2004'de indirildi: <http://www.e-businessethics.com/lf/lead.html>
- Fulmer, R. M. (2004). The Challenge Of Ethical Leadership. **Organizational Dynamics**. Vol.33, No.3, pp.307-317.
- Furman, G.C. and Shields, C.M. (2003). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools. **Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago.

- Furman, G. C., & Starratt, R. J. (2002). Leadership for democratic community in schools. In J. Murphy (Ed.), **The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century** (pp. 105-133). National Society for the Study of Education, Chicago.
- Furman, G.C. and Starratt, R.J. (2002). Leadership for Democratic Community in Schools. **The LSS Review**. 1(2). Pp.14-15.
- Gahey, V. M. (2001). Establishing Moral Community Within Schools: Sensing the Spirit. **University of Western Sydney PhD Thesis. Sydney.**
- Gale, T. (2000). Rethinking Social Justice in Schools: How Will We Recognize When We See It? **International Journal of Inclusive Education**. 4(3). Pp.253-269.
- Greenleaf Center For Servant Leadership. (2002). **What is Servant Leadership?**. 11.02.2004 tarihinde indirildi:
<http://www.greenleaf.org/leadership/servant-leadership/What-is-Servant-Leadership.html>
- Harvey, E. (2004). Liderlik ve Etik. **Executive Excellence**. Yıl.8, Sayı.87, ss.22
- Havernik, J.J. and others. (2002). **Ethical Issues in ESL Faculty: Social Justice in Practice**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Hedges, P.M. (1995). Leadership and Culture: International Perceptions of Organizational Leadership. **Curtin University of Technology, School of Management and Marketing Master Thesis**. Perth.
- Hitt, W. D. (1990). **Ethics and Leadership: Putting Theory into Practice**. Batelle Memorial Institute, America.
- Hoff, D. L. and others. (2006). Preparing Educational Leaders to Embrace the "Public" in Public Schools. **Journal of Educational Administration**. Vol.44, No.3, pp.239-249.

- Jossey-Bass, (2000). Leadership as Stewardship: Who's Serving Who?. **The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership**. Jossey-Bass, San Francisco.
- Kahne, J. and others. (2001). Leveraging Social Capital and School Improvement: The Case of a School Network and a Comprehensive Community Initiative in Chicago. **Educational Administration Quarterly**. Vol.37, No.4, pp.429-461.
- Kanungo, R.N. and Mendonca, M. (1996). **Ethical Dimensions of Leadership**. Sage Publications, California.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. **Eğitim Yönetimi**. Yıl.4, Sayı.16, ss.443-465.
- Khuntia, R. and Suar, D. (2004). A Scale to Assess Ethical Leadership of Indian Private and Public Sector Managers. **Journal of Business Ethics**. 49. pp.13-26.
- Larson, C.L. and Murthadha, K. (2002). Leadership for Social Justice. **The LSS Review**. 1(2). Pp.16-17.
- Lashway, L. (1996). **Ethical Leadership**. 17.11.2004'de indirildi:
<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest107.html>
- Marshall, C. (2004). Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue. **Educational Administration Quarterly**. Vol.40, no.1, pp.5-15.
- May, D. R. and others. (2003). Developing the Moral Component of Authentic Leadership. **Organizational Dynamics**. Vol. 32, No.3, pp.247-260.
- McCabe, N. and McCarthy, M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. **Educational Policy**. Vol.19, No.1, pp.201-222.

Midillili, A. (2004). **Etik Liderlik**. 29.10.2004' de indirildi:

<http://www.elegans.com.tr/68/haber036.html>

Minnesota Office of the Revisor of Statutes. (2003). **Code of Ethics For School Administrator**.

29.11.2004 tarihinde indirildi:

<http://www.revisor.leg.state.mn.us/arule/3512/5200.html>

Moorhouse, J. R. (2002). Desired Characteristics of Ethical Leaders in Buiness, Educational, Political and Religious Organizations From East Tennessee: A Delphi Investigation. **East Tennessee State University, Department of Educational Leadership and Policy Analysis PhD Thesis. Tennessee.**

National School Boards Association (NSBA). (1999). **Code of Ethics for School Board Members**. 05.12.2004' de indirildi: www.nsba.org

Nolan, F. L. (1992). **Ethical Leadership and School Culture: An Exploratory Study in Nine Middle-Level Schools**. Doctoral Dissertation, University of Minnesota Graduate School.

Norris, C. J. and others. (2002). **Developing Educational Leaders: A Working Model**. Teachers College Press, New York.

Pitt, J. (1998). **Social Justice in Education in New Times**. (29.04.2005' de indirildi). <http://www.aare.edu.au/98pap/pit98177.htm>

Özdamar, K. (1999). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-II (Çok Değişkenli Analizler)**. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Öztürk, H. (1993). **Eğitim Sosyolojisi**. Hatiboğlu Yayınları, Ankara.

Petin, C. G. and others. (2006). Utilizing an "Ethic of Care" in Leadership Preparation. **Journal of Educational Administration**. Vol.44, No.3, pp. 250-263.

- Rebore, R. W. (2001). **The Ethics of Educational Leadership**. Prentice-Hall Inc, New Jersey.
- Ruder, G. J. (2003). The Relationship Among Organizational Justice, Trust and Role Breadth Self-Efficacy. **Virginia State University Polytechnic Institute PhD Thesis. Virginia.**
- Santin, Y. (1998). A Study of the Relationship Between Leadership Style and Selected Demographic Characteristics of Principals and Their Predisposition to Use Creative Insubordination in Decision Making. **West Virginia University, College of Human Resources and Education, Educational Leadership Department PhD Thesis. Virginia.**
- Sergiovanni, T.J. (1992). **Moral Leadership: Getting To The Heart of Scholl Improvement**. Jossey-Bass Inc., California.
- Sergiovanni, T.J. (2001). **The Principalsip: A Reflective Practice Perspective**. Pearson Education Company, Boston.
- Sergiovanni, T.J. (1994). **Building Community in School**. Jossey-Bass, San Francisco.
- Speight, S. L. and Vera, E. M. (2004). A Social Justice Agenda: Ready, or Not? **The Counseling Psychologist**. Vol.32, No.1, pp.109-118.
- Starratt, R.J. (2003). Grounding Moral Educational Leadership in the Intrinsically Moral Enterprise of Learning. **Educational Leadership: A Problem-Based Approach**. (edited by William G. Cunningham and Paula A. Cordeiro). Pearson Education Inc. Boston.
- Strike, K.A. (1999). Can Schools Be Communities: The Tension Between Shared Values and Inclusion. **Educational Administration Quarterly**. 35(1). Pp.46-70.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Tan, Ç. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.**
- TDK. (2004). **Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük.** 10.10.2004'de indirildi:
<http://www.tdk.gov.tr>
- Töremen, F. (2002). Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme. **Eğitim Yönetimi.** Yıl.8, sayı.32, ss.556-573.
- Töremen, F. and others. (2006). Influence of Managers' Empathic Skills on School Success. **International Journal of Educational Management.** Vol.20, Issue.6, pp.490-499.
- Turner, B. (1997). **Eşitlik.** (Çeviren: Bahadır Sina Şener). Dost Kitabevi, Ankara.
- Whetstone, J. T. (2002). Personalism and Moral Leadership: The Servant Leader With a Transforming Vision. **Business Ethics: An European Review.** Vol.11, issue.4, pp.385-392.
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Elazığ.**

EKLER

EK 1- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan alınan araştırma izni.

EK 2- Okullara gönderilen zarf içerisinde bulunan, okul yöneticilerine hitaben yazılan yazı.

EK 3- Yönetici Anketi

EK 4- Öğretmen Anketi

EK 5- Kanonik Korelasyon İçin SPSS Paket Programının Çıktısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-558/1904
Konu : Araştırma İzni

28..04/2006

Başvurunuz? (İltilaf yazınız)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 11.04.2006 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00.00.221-427/2750 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed TURHAN'ın "Genel ve Meslekî Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Elazığ, Malatya, Diyarbakır, Tunceli, Iğdır, Adıyaman ve Kahramanmaraş illerindeki genel ve meslekî liselerde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 168 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Recep IŞIK

Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER

EK-I: Anket Örneği (1 Adet-4 Sayfa)

2006	
2006	
2006	0005 FIRAT 20
2006	
GOMJISAY	
EĞİTİM BAKANLIĞI	

SAYIN HOCAM;

Bu araştırmanın temel amacı genel ve mesleki liselerimizdeki okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullarımızdaki sosyal adaletin gerçekleşme düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarının sosyal açıdan daha adil okulları oluşturmamıza katkıda bulunacağı umulmaktadır ve araştırma sonuçları başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın başarısı verdiğiniz cevapların titizliğine bağlıdır.

Bu dosyada Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış **araştırma izin belgesinin** yanı sıra, toplam 1 adet **yönetici anketi** ve adet **öğretmen anketi** bulunmaktadır. Her iki anket de iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin, ikinci bölümde ise okullarımızda sosyal adaletin gerçekleşme düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır. Yönetici anketinin okul müdürü tarafından, öğretmen anketlerinin ise farklı branşlardan öğretmenler tarafından doldurulması gerekmektedir.

Göstereceğinizi umduğum ilgiye şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Ayrıca sizlere yardımcı olabileceğimiz her türlü konuda aşağıdaki iletişim bilgilerinden bize ulaşabilirsiniz.

Arş.Gör. Muhammed TURHAN

İş Tel: 0 424 237 0000 / 4282

GSM: 0 537 7811122

E-posta: mturhan@firat.edu.tr

Adres: Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
23119-ELAZIĞ

Araştırma sonuç raporunun bir kopyasının okulunuza gönderilmesini ister misiniz?

Evet

Hayır

Cevabınız “Evet” ise lütfen okulun adını ve adresini aşağıdaki kutucuklara yazarak, zarfın içine koyunuz.

Okulun Adı:	
Okulun Adresi:	

YÖNETİCİ ANKETİ

Değerli Okul yöneticisi;

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin **etik liderlik** rollerinin, okullardaki **sosyal adaletin** gerçekleşme düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarının sosyal açıdan daha adil okulları oluşturmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçeneğe göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dilerim

Muhammed TURHAN
Fırat Üniversitesi

M A D D E N O	Cinsiyetiniz?		Görev yaptığınız il? (lütfen yazınız)		TAMAMEN KATILYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
	<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Kadın					
	Branşınız? (lütfen yazınız)						
	Görev yaptığınız okul türü?		Mesleki Kıdeminiz?					
	<input type="checkbox"/> Genel Lise	<input type="checkbox"/> Mesleki Lise	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl			
			<input type="checkbox"/> 16-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21-25	<input type="checkbox"/> 26 yıl ve üzeri			
	<u>I. BÖLÜM (OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN MADDELER)</u>							
1	Tüm astlara eşit olarak davranırım.							
2	Okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermem.							
3	Kamu parasını ya da kaynaklarını özel işlerim için kullanmam.							
4	Makamımı kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmem.							
5	Astlarımdan kendi kişisel işlerimi yapmalarını istemem.							
6	Astlarımdan, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücümü kullanırım.							
7	Hatalarımı kabul ederim.							
8	Farklı görüşlere açığım.							
9	İnsanlara alçak gönüllü davranırım.							
10	Fikirlerimi açıkça ifade ederim.							
11	Kendimden daha yeterli kişileri kıskanmam.							
12	Öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza ederim.							
13	Sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin veririm.							
14	Astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözerim.							
15	Başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşurum.							
16	Ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranırım.							
17	Okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermem.							
18	Verdiğim kararları ahlaki açıdan değerlendiririm.							
19	Okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluştururum.							
20	Ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştiririm.							
21	Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.							
22	Okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenlerim.							
23	Okulun değerlerini etik açıdan belirlerim.							
24	Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.							
25	Etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğümde, bu durumu düzeltmek için öne çıkarım.							
26	Okuldaki görevlerime ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul ederim.							
27	Yönetimsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katarım.							
28	Yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanırım.							
29	Verdiğim kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutarım.							
30	Ortak çıkarları kişisel çıkarlarımdan üstünde tutarım.							
31	Okulun çıkarları konusunda yapabildiğim en iyisini yaparım.							
32	Diğer okulların yöneticilerine yardım ederim.							
33	Okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştiririm.							
34	Topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görürüm.							
35	Söylediklerim ve yaptıklarım uyumludur.							
36	Başkalarına içten ve samimi olarak davranırım.							
37	Astlarım için örnek ve model olduğumu düşünüyorum.							
38	Okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamadığımı düşünüyorum.							
39	Okulumuzdaki herkesin bana güvendiğini düşünüyorum.							
40	Kişisel ve mesleki değerlere sahibim.							
41	Eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışırım.							

MADE NO	MADDELER	TAMAMEN KATILYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
42	Etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik ederim.				
43	1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergilerim.				
44	Ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamadığımı düşünüyorum.				
45	Öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik ederim.				
46	Öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yaparım.				
II. BÖLÜM (OKULLARDA SOSYAL ADALETİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN MADDELER)					
47	Okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.				
48	Okulumuzda, tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.				
49	Okulumuzda, başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.				
50	Okulumuzda, okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.				
51	Okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapılmaz.				
52	Okulumuzda, farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.				
53	Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.				
54	Okulumuzda, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.				
55	Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.				
56	Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır.				
57	Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir.				
58	Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.				
59	Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.				
60	Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.				
61	Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.				
62	Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.				
63	Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.				
64	Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.				
65	Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir.				
66	Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.				
67	Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır.				
68	Okulumuzda, öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.				
69	Okulumuzda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.				
70	Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.				
71	Okulumuzda, öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.				
72	Okulumuzda, öğrenci haklarına saygı gösterilir.				
73	Okulumuzda, herkes için öncelikli konu, okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.				
74	Okulumuzda, adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.				
75	Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.				
76	Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.				
77	Okulumuzda, demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.				
78	Okulumuzda, yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.				
79	Okulumuzda, yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.				
80	Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.				
81	Okulumuzda, herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.				
82	Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.				
83	Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır.				
84	Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.				

Başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.....

.....

.....

.....

YARDIMLARINIZ İÇİN TESEKKÜR EDİRİM...

ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin **etik liderlik** rollerinin, okullardaki **sosyal adaletin** gerçekleşme düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarının sosyal açıdan daha adil okulları oluşturmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dilerim

Muhammed TURHAN
Fırat Üniversitesi

M A D D E N O	Cinsiyetiniz?		Görev yaptığınız il? (lütfen yazınız)			TAMAMEN KATILYORUM	KISIMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM	
	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın								
	Branşınız? (lütfen yazınız)								
	Görev yaptığınız okul türü?		Mesleki Kıdeminiz?							
<input type="checkbox"/> Genel Lise <input type="checkbox"/> Mesleki Lise		<input type="checkbox"/> 1-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21-25	<input type="checkbox"/> 26 yıl ve üzeri			
<u>I. BÖLÜM (OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN MADDELER)</u>										
1	Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.									
2	Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.									
3	Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.									
4	Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.									
5	Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.									
6	Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.									
7	Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.									
8	Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.									
9	Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.									
10	Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.									
11	Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.									
12	Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.									
13	Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.									
14	Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.									
15	Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.									
16	Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır.									
17	Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.									
18	Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.									
19	Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.									
20	Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir.									
21	Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.									
22	Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.									
23	Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.									
24	Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.									
25	Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.									
26	Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.									
27	Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.									
28	Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır.									
29	Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.									
30	Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.									
31	Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.									
32	Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.									
33	Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.									
34	Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.									
35	Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.									
36	Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.									
37	Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.									
38	Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturamamaktadır.									

MADDE NO	MADDELER	TAM. KT.	KAT.	KSMN KAT.	KTLMYRM.	HIÇ KTLMYRM
39	Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.					
40	Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.					
41	Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır					
42	Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.					
43	Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Millî Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.					
44	Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.					
45	Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.					
46	Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.					
II. BÖLÜM (OKULLARDA SOSYAL ADALETİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN MADDELER)						
47	Okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.					
48	Okulumuzda, tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.					
49	Okulumuzda, başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.					
50	Okulumuzda, okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.					
51	Okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapılmaz.					
52	Okulumuzda, farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.					
53	Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.					
54	Okulumuzda, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.					
55	Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.					
56	Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır.					
57	Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir.					
58	Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.					
59	Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.					
60	Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.					
61	Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.					
62	Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.					
63	Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.					
64	Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.					
65	Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir.					
66	Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.					
67	Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır.					
68	Okulumuzda, öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.					
69	Okulumuzda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.					
70	Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.					
71	Okulumuzda, öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.					
72	Okulumuzda, öğrenci haklarına saygı gösterilir.					
73	Okulumuzda, herkes için öncelikli konu, okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.					
74	Okulumuzda, adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.					
75	Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.					
76	Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.					
77	Okulumuzda, demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.					
78	Okulumuzda, yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.					
79	Okulumuzda, yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.					
80	Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.					
81	Okulumuzda, herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.					
82	Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.					
83	Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır.					
84	Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.					

Başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.....
.....
.....
.....

YARDIMLARINIZ İÇİN TESEKKÜR EDERİM...

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA
OKULLARDAKİ SOSYAL ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİYİ
BELİRLEMeye YÖNELİK OLARAK YAPILAN KANONİK
KORELASYON ANALİZİ İÇİN SPSS ÇIKTISI**

Run MATRIX procedure:

Canonical Correlations		Test that remaining correlations are zero:				
		Wilk's	Chi-SQ	DF	Sig.	
1	,868	,016	4777,639	1748,000	,000	
2	,608	,064	3166,105	1665,000	,000	
3	,509					
4	,419					
5	,394					
6	,381	3	,101	2635,195	1584,000	,000
7	,362	4	,137	2290,421	1505,000	,000
8	,350	5	,166	2068,155	1428,000	,000
9	,323	6	,196	1874,360	1353,000	,000
10	,310	7	,230	1693,850	1280,000	,000
11	,301	8	,264	1531,877	1209,000	,000
12	,290	9	,301	1381,508	1140,000	,000
13	,282	10	,336	1254,306	1073,000	,000
14	,273	11	,372	1138,023	1008,000	,003
15	,267	12	,409	1028,960	945,000	,029
16	,255	13	,447	927,846	884,000	,149
17	,251	14	,485	832,515	825,000	,420
18	,239	15	,524	743,325	768,000	,732
19	,216	16	,565	658,170	713,000	,930
20	,214	17	,604	580,877	660,000	,988
21	,196	18	,645	505,717	609,000	,999
22	,194	19	,683	438,201	560,000	1,000
23	,180	20	,717	383,427	513,000	1,000
24	,163	21	,751	329,427	468,000	1,000
25	,155	22	,781	284,416	425,000	1,000
26	,151	23	,812	240,368	384,000	1,000
27	,132	24	,839	202,277	345,000	1,000
28	,123	25	,862	171,228	308,000	1,000
29	,120	26	,883	143,292	273,000	1,000
30	,111	27	,904	116,587	240,000	1,000
31	,109	28	,920	96,314	209,000	1,000
32	,089	29	,934	78,754	180,000	1,000
33	,078	30	,948	62,001	153,000	1,000
34	,075	31	,959	47,745	128,000	1,000
35	,068	32	,971	33,994	105,000	1,000
36	,054	33	,979	24,749	84,000	1,000
37	,042	34	,985	17,658	65,000	1,000
38	,021	35	,990	11,233	48,000	1,000
		36	,995	5,912	33,000	1,000
		37	,998	2,539	20,000	1,000
		38	1,000	,531	9,000	1,000

ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Kırıkkale’de doğdum. 1991 yılında ilkokulu, 1996 yılında liseyi bitirdim. 2000 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Talaşlı Üretim Öğretmenliği Bölümünden mezun oldum. 2002 yılında, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimimi tamamladım. Aynı yılda, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandım. 2003 yılında, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında doktora öğrenimime başladım. Halen Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışıyorum. Evli ve bir çocuk babasıyım.

Muhammed TURHAN

Elazığ, 2007