



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARIYLA
ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İstanbul İli Sancaktepe Örneği)**

Rahşan AYATA

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2013



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARIYLA
ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İstanbul İli Sancaktepe Örneği)**

Rahşan AYATA

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR**

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2013

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

09 / 04 / 2014

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Rahşan AYATA, 09 / 04 / 2014 tarihinde yapılan
"İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışları ve
Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki
(İstanbul İli Çanakkale İlçesi Örneği)"

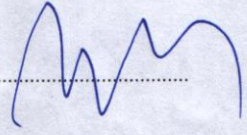
başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından ~~oyçokluğu~~ oybirliği ile

- ☒ Başarılı bulunmuştur.
☐ Başarısız bulunmuştur.
☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

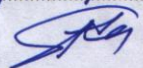
Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Adil CAZLAR

İmzası : 

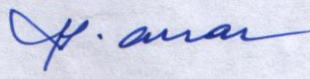
Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: PROF. DR. SEFER ADA

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. İsmet ANAR

İmzası : 

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ	xviii
ABSTRACT.....	xix
ÖZET	xx

BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi	8
1.2.1.Alt Problemler	8
1.3.Araştırmanın Amacı	10
1.4.Araştırmanın Önemi.....	10
1.5.Sayıtlılar	10
1.6.Sınırlılıklar	11
1.7.Tanımlar	11

BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI.....	13
2.1. EĞİTİM.....	13
2.2. ÖRGÜT	13
2.3. OKUL.....	14
2.4. İLKÖĞRETİM.....	15
2.5. ETİK KAVRAMI.....	15

2.5.1. Etik Türleri ve Dayandığı Temeller	17
2.5.2. Meslek ve Meslek Etiği	19
2.6. ETİK LİDERLİK	26
2.6.1. Etiksel Olgunluk ve Başarılı Liderlik.....	28
2.6.2. Okul Yöneticisinin Etik Liderliği	28
2.6.3. Okul Yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma Sorumluluğu	32
2.6.4 Okul Yöneticilerinin Etik Karar Verme Rollerini	34
2.6.5. Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme Görevi	36
2.6.6. Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma Sorumluluğu.....	37
2.6.7. Okul Yöneticilerinin Etik Liderler Olarak Toplumsal Sorumlulukları	38
2.7. ETİĞİ OLUŞTURAN BAŞLICA UNSURLAR	39
2.7.1. Ödev ve Sorumluluk.....	39
2.7.2. Vicdan.....	40
2.7.3. Kültür.....	40
2.7.4. Değerler	40
2.7.5. Normlar.....	40
2.7.6. Görgü Kuralları	41
2.8. ETİKLE İLGİLİ ÇALIŞMA ALANLARI.....	41
2.8.1. Betimsel Yaklaşımlar	41
2.8.2. Kavramsal Etik (Metaetik) Yaklaşımı	42
2.8.3. Kuralsal (Normatif) Etik Yaklaşımı	42
2.8.4. Uygulamalı Etik Yaklaşımı	43
2.9. ETİK KURAMLARI	43
2.9.1. Teleolojik (Gayeci-Sonuççu) Teoriler.....	43
2.9.2. Egoizm Teorileri.....	44
2.10. İŞ TATMİNİ	48

2.10.1. İş Tatmininin Tanımı	48
2.10.2. İş Tatmininin Önemi.....	52
2.11. İŞ TATMİNİNİ ETKİLEYEN TEMEL FAKTÖRLER	53
2.11.1. Bireysel Faktörler	53
2.11.2. İŞ TATMİNİNE ETKİ EDEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER	59
2.12. ÖĞRETMENLERDE İŞ TATMİNİ	67
2.13.İŞ TATMİNİ TÜRLERİ	68
2.13.1. Sürekli Artan İş Tatmini	68
2.13.2. Dengede İş Tatmini	68
2.13.3. Kabullenilen İş Tatmini	69
2.13.4. Olumlu İş Tatminsizliği.....	69
2.13.5. Sabit İş Tatminsizliği.....	69
2.13.6. Sahte İş Tatmini.....	69
2.14. İŞ TATMİNİ VE TATMİNSİZLİĞİNİN SONUÇLARI	69

BÖLÜM 3 İŞ TATMİNİ VE MESLEKİ ETİK İLE İLGİLİ YAPILAN

ARAŞTIRMALAR	71
3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
3.1.1 İş Tatmini İle İlgili Araştırmalar	71
3.1.2. Etik İle İlgili Araştırmalar.....	74
3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	80

BÖLÜM 4 YÖNTEM

4.1.Araştırmanın Modeli	85
4.2.Evren	85
4.3.Örneklem.....	86

4.4. Veri Toplama Araçları	87
4.4.1. Anket	87
4.4.2. Etik Davranış Ölçeği:	87
4.4.3. Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ).....	88
4.5. Verilerin Uygulanması	89
4.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	89
 BÖLÜM 5 BULGULAR VE YORUMLAR	91
5.1. Araştırmaya Katılanların Demografik ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bulgular	91
 BÖLÜM 6 SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	132
6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER	132
6.2. ÖNERİLER	134
 KAYNAKÇA.....	137
 EKLER	144
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	144
EK-2: MİNESOTA İŞ TATMİN ÖLÇEĞİ.....	145
EK-3: MÜDÜRLERİN ETİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ.....	147

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

x : Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

Shx : Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası

f: Frekans

% : Yüzde

% geç: Geçerli Değer

% yığ: Toplam Değer

MSQ: Minnesota İş Tatmini Ölçeği

p: Anlamlılık Derecesi

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 5.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	91
Çizelge 5.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	91
Çizelge 5.3. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	92
Çizelge 5.4.Öğrenim Durumu Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	92
Çizelge 5.5. Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerler.....	92
Çizelge 5.6. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	93
Çizelge 5.7. Etik Davranış Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	93
Çizelge 5.8. Etik Davranış Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	93
Çizelge 5.9. Minnesota İş Tatmin Ölçeğine (MSQ) Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	94
Çizelge 5.10. Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ) Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	94
Çizelge 5.11. Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 5.12. Etik Davranış Ölçeği Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 5.13. Etik Davranış Ölçeği Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 5.14. Etik Davranış Ölçeği Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 5.15. Etik Davranış Ölçeği Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96

Çizelge 5.16. Etik Davranış Ölçeği Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 5.17. Etik Davranış Ölçeği Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 5.18. İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 5.19. İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 5.20. İş Tatmini Ölçeği Dışsal Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
Çizelge 5.21. Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
Çizelge 5.22. Hoşgörü Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 5.23. Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 5.24. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 5.25. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 5.26. Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Çizelge 5.27. Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Çizelge 5.28. Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	

Sonuçları.....	102
Çizelge 5.29. Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	102
Çizelge 5.30.Minnesota İş Tatmini Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	103
Çizelge 5.31. Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	103
Çizelge 5.32.İçsel Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	104
Çizelge 5.33.Dışsal Tatmin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	104
Çizelge 5.34. Dışsal Tatmin Alt Boyutu Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	105
Çizelge 5.35. Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	105
Çizelge 5.36.Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	106
Çizelge 5.37.Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	106
Çizelge 5.38.Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	106
Çizelge 5.39.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	

Sonuçları.....	107
Çizelge 5.40.Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	107
Çizelge 5.41.Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	108
Çizelge 5.42.Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	
Sonuçları.....	108
Çizelge 5.43.Minnesota İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	108
Çizelge 5.44.Minnesota İş Tatmini Dışsal Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 5.45.Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	109
Çizelge 5.46.Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	110
Çizelge 5.47.Adalet İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	110
Çizelge 5.48.Sorumluluk İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	111
Çizelge 5.49.Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	111
Çizelge 5.50.Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	

Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	112
Çizelge 5.51.Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	
Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	112
Çizelge 5.52.Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	
Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	113
Çizelge 5.53.İçsel Tatmin Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	
Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	113
Çizelge 5.54.Dışsal Tatmin Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	
Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	114
Çizelge 5.55 . Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine	
Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	
(ANOVA) Sonuçları	114
Çizelge 5.56 . Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi	
Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü	
Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	115
Çizelge 5.57. Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi	
Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü	
Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	115
Çizelge 5.58. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi	
Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü	
Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Çizelge 5.59. Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi	
Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü	
Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Çizelge 5.60. Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi	
Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü	
Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	117

Çizelge 5.61.Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	117
Çizelge 5.62.Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118
Çizelge 5.63.Minnesota İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118
Çizelge 5.64.Minnesota İş Tatmini Ölçeği Dışsal Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119
Çizelge 6.65.Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 5.66.Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 5.67.Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 5.68.Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 5.69.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 5.70.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 5.71.Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	

Sonuçları.....	122
Çizelge 5.72.Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	123
Çizelge 5.73.Minnesota İş Tatmin Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	123
Çizelge 5.74.Minnesota İş Tatmin Ölçeği Dışsal Tatmin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	
Sonuçları.....	124
Çizelge 5.75. Etik Davranış Ölçeği toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	124
Çizelge 5.76. Etik Davranış Ölçeği toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	124
Çizelge 5.77. Etik Davranış Ölçeği toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği Dışsal Tatmin alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	125
Çizelge 5.78. Hoşgörü İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	125
Çizelge 5.79. Hoşgörü İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	125
Çizelge 5.80. Hoşgörü İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	126
Çizelge 5.81. Adalet İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	126
Çizelge 5.82. Adalet İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki	

İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	126
Çizelge 5.83. Adalet İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	127
Çizelge 5.84. Sorumluluk İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	127
Çizelge 5.85. Sorumluluk İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	127
Çizelge 5.86. Sorumluluk İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	128
Çizelge 5.87. Dürüstlük İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	128
Çizelge 5.88. Dürüstlük İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	128
Çizelge 5.89. Dürüstlük İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	129
Çizelge 5.90. Demokrasi İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	129
Çizelge 5.91. Demokrasi İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	130
Çizelge 5.92. Demokrasi İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	130

Çizelge 5.93. Saygı İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	130
Çizelge 5.94. Saygı İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	131
Çizelge 5.95. Saygı İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	131

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile İstanbul Sancaktepe’de görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin iş tatminleri ile müdürlerinin etik davranışları arasında ki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde görüş ve önerileriyle çalışmama yardımcı olan,değerli hocam Dr.Adil Serdar SAÇAN ‘a ve tezimin tamamlanmasında yardımını ve desteğini esirgemeyen danışmanım Prof.Dr. Adil ÇAĞLAR’a sonsuz teşekkür ederim.

Aynı zamanda geliştirdiği Etik anketini kullanmama izin veren Prof.Dr İnayet Aydın’a ve Minnesota İş Tatmini anketini türkçeye uyarlayan değerli Nur hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisansa başlamamda ,anketleri okullara uygulamamda ve her aşamada desteğini ve yardımını esirgemeyen değerli müdürüm Adnan ÖZDEMİR ‘e ,anketleri içtenlikle cevaplayan tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca anketlerin okunması ve değerlendirilmesinde benden desteğini ve yardımını esirgemeyen tüm dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm yüksek lisans ve tez çalışmam süresince her türlü desteğini ve yardımını esirgemeyen sevgili eşim Yıldırım AYATA’ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul 2013

Rahşan AYATA

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether there is a relationship between the ethical behaviour of head teachers in primary schools and of job satisfaction of the teachers working within these schools.

The study was conducted in Sancaktepe in the academic year 2011-2012. The study population in the province of Istanbul are teachers working in 30 official primary schools. The study sample taken from the 30 primary schools due to the department of education, in the district of Sancaktepe perceive coincidence disproportioned social-economic levels, 11 of these primary schools were determined using the cluster sample method. Teachers of these schools will be selected at random.

Taking into consideration of any time loss and faulty questionnaires which may be submitted by the teachers, which will then not be included within the research, means a total number of 593 teachers are thought to constitute the sample group.

The questionnaire for the study being used consists of three parts: In the first section, teachers were asked to fill a form regarding their personal information. In the second section 79 parts consisting of the ethical behaviour questionnaire developed by Prof.Dr Inayet Pehlivan Aydin (1997) were used. In the third section 20 items from the Minnesota Job Satisfaction questionnaire are included. Data collection forms have been used by the researcher on the teachers... Firstly the teachers were asked to complete the questionnaire to collect information about their demographic knowledge. Then the head teachers were asked to answer the ethnic behaviour and the Minnesota job satisfaction questionnaires. The answers have been analyzed using coded data 'SPSS for windows package program to which the analyses have been transferred to. Comments about the analysis tables have been made, taking into consideration order of the sub-problems further comments were made.

Head teachers of the primary schools perceived ethical behaviour that the gender of teachers' variable pointed towards a significant result in favour of male teachers. Responsibility for ethical behaviour subscale scores showed lower for the age group 31-35 years of age variable. Job satisfaction is still lower in the 31-35 group than the satisfactory score calculated according to other age groups. Finally all the sub-dimensions of ethical behaviour scales and subscale scores of job satisfaction scores increase with rise being observed.

Key words: ethics, job satisfaction.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ,ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etik davranışları ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini Sancaktepe İlçesi MEB'e bağlı 30 tane resmi ilköğretim okulundan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 11 ilköğretim okulu tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu okulların öğretmenleri random yöntemi ile seçilecektir. Anket ve ölçekleri hatalı dolduranlar araştırmaya dâhil edilmeyeceğinden geri dönüş kaybı dikkate alınarak toplam 593 Öğretmen örneklem grubunu oluşturması düşünülmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde Prof.Dr. İnayet Pehlivan Aydın(1997) 'ın geliştirdiği 79 maddeden oluşan Etik Davranış Ölçeği , üçüncü bölümde ise 20 maddeden oluşan Minnesota İş Tatmin Ölçeği yer almaktadır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır.. Öğretmenlerden öncelikle demografik bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilmiş anketi doldurmaları istenmiş ardından Okul Müdürünün Etik Davranış Ölçeğinin ve Minnesota İş Tatmini Ölçeğini cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir; Veri toplama araçları olan ölçekler kodlanmış,veriler 'SPSS for Windows' paket programına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Ardından analiz tabloları yorumlanmıştır. Alt problemlerin sırası göz önünde bulundurularak yorumlar yapılmıştır.

İlköğretim okul müdürlerinin algılanan etik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir sonuç gösterdiği görülmüştür.Etik davranışların sorumluluk alt boyutunun yaş değişkeninde 31-35 yaş grubu için puanlarının düşük olduğu görülmüştür.Yine iş tatmininde de 31-35 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre daha düşük bir iş tatmini puanı hesaplanmıştır.Son olarak; Etik davranış ölçeği ve tüm alt boyutlarının puanının yükselmesi ile iş tatmini ve alt boyut puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Etik,İş tatmini

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim sistemi içinde “meslek” olma özelliğini kazanmış ilk uğraş alanı öğretmenliktir. Uğraşların meslekleşmeye yönelik adımları, etik değerlerinin de gelişmesini zorunlu kılmaktadır (Aydın;2006). Tepe’ye göre günümüzde meslek etiğine olan ilginin giderek artmasının nedeni, kimi mesleklerde karşılaşılan etik sorunların artması ya da artan sorunların farkına varılmasıdır (Aydın; 2006). Meslekte baş gösteren doğru veya yanlış davranışların getirisi olarak her meslek sahibi gerek kendisinin gerekse diğer meslektaşlarının doğru, dürüst ve adil davranmasını ister. Dolayısıyla kişinin mesleğinden aldığı doyum; etik davranışları göstermesi ve görmesi ile mümkün olabilir.

Bu amaçla gerçekleştirilecek olan çalışmada; ilköğretim okul müdürlerinin mesleki etik ilkeleri ile öğretmenlerin iş tatminleri arasındaki ilişki ile ilgili problem durumu, alt problemler,araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılacak olan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. (Taymaz, 2003,). Yetiştirme, eğitim yoluyla gerçekleşecektir.Eğitim, daha çok tavır, davranış, karakter ve bunlara esas olan değerler düzeniyle ilgilidir. Eğitim, insanın davranışlarını etkileme sanatıdır (Seyyar, 2003). Eğitim insana doğruyu, iyiyi, güzeli aramasına yardım edecek yolları,yöntemleri göstermek ve bilimsel yöntemlerle elde edilmiş doğruları, iyileri, güzelleri öğretmekle yükümlüdür (Başaran, 2000).

Eğitimin temel sistemi okuldur ve çok önemli bir toplumsal ihtiyaç olan eğitim,okullar vasıtasıyla gerçekleştirilir. Okulun bu amacına ulaşabilmesi için etkili bir biçimde yönetilmesi gereklidir. Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak okul yönetiminin görevidir (Bursalıoğlu, 2002). Toplumsal değişmeler ve gereksinmelerle basa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak, toplumun gereksinmelerini karşılamak için okulun

işlevlerini yerine getirecek örgütsel etkililiği sağlayarak okulun toplam niteliğini artıracak olan kişi okul yöneticisi, yani müdürdür (Başaran, 2000).

Okul müdürünün, okulun toplam niteliğini artırabilmesi ve örgütsel etkililiği sağlayabilmesi için okulun, hem öğrencilere, hem iş görenlere, hem de topluma karşı görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesini sağlaması gerekmektedir. Okulun, öğrencilere karşı etkili bir öğrenme ortamı sunma ve nitelikli bir eğitim verme sorumluluğu vardır. İş görenlere karşı, öğretmenlerin ve diğer personelin iş doyumlarını sağlama ve güzel bir örgüt iklimi sunma sorumluluğu vardır. Okulun topluma karşı sorumlulukları ise iyi vatandaşlar yetiştirme ve ekonomiye nitelikli iş gücü sağlamadır. Okulun farklı kesimlere karşı farklı sorumlulukları olduğundan dolayı okul müdürü toplumun bir çok kesimiyle ilişki içerisinde bulunmaktadır. Formal veya informal olan bu ilişkilerde birçok farklı kesimin okul müdüründen değişik beklentileri ve istekleri olabilmektedir. Bu noktada okul müdürünün beklenti ve isteklere hangi ölçütlere göre öncelik vereceğini nasıl belirlediği akla gelmektedir. Bu beklenti ve istekler okul müdürlerini sürekli olarak etik sorunlarla yüz yüze getirmektedir. Yöneticinin gösterdiği davranışlardan bazıları yasa hükümlerine uygun, ancak etik anlamda doğru olduğu kabul edilmeyebilir. Okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken varolan yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir (Taymaz, 2003). Mesleki etik ilkeleri, toplumdan topluma değişebilen yasalar ve kültürel değerler dışında evrensel özellikler taşıyan, genel olarak herkes tarafından kabul edilen doğruları ve iyileri içeren davranış ilkeleridir. Okul müdürünün farklı kesimlerle olan ilişkilerinde, kararlarında ve davranışlarında mesleki etik ilkelerine uygun davranmasının, okulun etkililiğinin ve toplam niteliğinin artması adına önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Eğer etik bir örgüt yaratmak istiyorsak, öncelikle etik davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir örgüt gerekmektedir. Bu bireylerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirirken, örgütün etik havasını dikkate almaları gerekmektedir (McCurdy, David, 1998). Aslında ahlaki yada etik bir yaşam her insanın varoluşsal bir zorunluluğudur. Tüm dinler, felsefi öğretiler hatta siyasal ideolojiler insanlar için iyi, güzel ve doğru ilkeler doğrultusunda düşünmeyi ve yaşamayı öngörürler. Bu temelde insanlar, yaşamlarının tüm boyutlarında iyi, güzel ve doğru kavramların biçimlendirdiği bir

kişilik doğrultusunda davranmak durumundadır. Bu anlamda etik değerlerle örülmüş bir kişiliğe tam olarak sahip olmayan bireyler bulundukları örgüt ortamında çeşitli yasal sınırlamalara rağmen etik dışı davranabilmektedirler (McCurdy,David, 1998). Etik davranış, sadece bir takım etik yasalarla değil insanların evrensel etik değerlerle oluşmuş kişilikleri ile oluşturulmalıdır. Etik yönetiminin denetçisi yasalardan çok bireylerin kendi kişilikleri olmalıdır (Yaylacı, 1997).

Ayrıca okulun öğrencilere iyiyi, güzeli öğretmesi, davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirmesi, okulda bu yönde bir havanın oluşmasına bağlıdır.Öğrencilerin doğru davranışları görüp benimsemeleri için okuldaki is görenlerin ve yöneticilerin bazı evrensel etik ilkelerini davranışlarına rehber edinmeleri gereklidir.Bunu sağlayacak kişi ise en basta okul müdürüdür. Okul müdürü, etik davranışlarıyla hem is görenlere, hem öğrencilere hem de topluma rehber olacaktır. Yani okulun amaçlarına uygun olarak yaşatılmasında müdürün etik ilkelere uygun davranışlar sergilemesi önemli bir etkindir.

Topluman ilerlemesine öncülük eden öğretmenlerin huzurlu ve verimli çalışabilmeleri için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Ancak içinde yaşadığımız koşulların zorluğu, öğretmenlerin mesleklerini ikinci bir iş olarak yapmaya zorlamaktadır. Eğitimde çağdaş anlayışa göre yeni düzenlemelerin yapılması ihtiyacı oluşmuştur. Bu yüzden öğretmenlerin içinde bulundukları durumu yansıtabilecek akademik düzeyde temel ve uygulamalı pek çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmenlerin tatmin kaynakları belirlendiğinde daha verimli olmaları için gereken yeni tedbirlerin alınması yoluna daha kolay gidilebilir (Özdayı, 1990). Ayrıca öğretmenlerin iş tatmininin arttırılması bireyi toplum içerisinde mutlu bir insan haline getirecek ve böylece toplumun mutluluğu da sağlanabilecektir.

Ülkemizde bazı okul müdürlerinin etik ilkelere uymayan davranışlar sergiledikleri olaylarla sık sık karşılaşmaktadır. Bu olaylardan bir kısmı medya organları aracılığıyla topluma duyurulmaktadır. Son yıllarda karşılaşılan, okul müdürlerinin etik dışı davranışlarının iddia edildiği bazı olaylar gazete haberlerine yansımaktadır.

Bu haberlerin birinde bir ilköğretim okulu müdürünün okuldaki kız öğrencilere elle ve sözle sarkıntılık ettiği iddia edilmektedir. Okul velilerinin büyük öfkesine sebep olan olay

kız öğrencilerin okul müdürünün kendilerine sarkıntılık yaptığını ailelerine söylemeleri üzerine ortaya çıkmıştır. Olayın ortaya çıkmasından sonra savcılığın başlattığı soruşturma kapsamında gözaltına alınan okul müdürü mahkemeye sevk edilmiş ve tutuklanmıştır (<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=5812375>). Bir başka olayda bir ilköğretim okulunda zengin ve yoksul öğrenciler arasında ayırım yapıldığını iddia eden veliler, okula yüksek bağış yapan ailelerin çocuklarının özel sınıflara alındığını öne sürmüştür. Okul müdürünün veli toplantısında okula yapılacak bağış miktarını öğrenci basına 30 YTL olarak belirlediğini ifade ettiği iddia edilmiştir (<http://www.milliyet.com/2006/10/07/guncel/agun.html>).

Başka bir haberde ise bir ilköğretim okulu müdürünün fakir çocuklara dağıtılan önlükten almak isteyen bir öğrenciyi döverek ayağını kırdığı ve müdür hakkında soruşturma başlatıldığı belirtilmektedir. Çekilen röntgen sonucu öğrencinin sağ ayağında dört kırık saptanmıştır. Daha sonra okul müdürü hakkında soruşturma açılmıştır. (<http://www.milliyet.com/2003/03/05/yasam/yas07.html>).

Bir ilköğretim okulu müdürünün okulun 10 ton kömürünü sattığı iddia edilen bir başka olayda müdür açığa alınmıştır. Haberde okul müdürünün okula Milli Eğitim Müdürlüğü'nce verilen kömürlerin 10 tonluk bölümünü sattığı iddiasıyla kaymakamlığa ihbar yapıldığı belirtilmektedir. Kaymakamlık tarafından yapılan araştırmada iddiaların ciddi olduğu anlaşılmış ve soruşturma başlatılmıştır. (<http://www.zaman.com.tr/webapp-tr/haber.do?haberno=501817> 18 Şubat 2007).

Yukarıdaki örnek haberlerde konu edilen okul müdürlerinin öğrencilere cinsel tacizde bulunmak, öğrenciler arasında ayırım yapmak, öğrencilere şiddet uygulamak, kişisel çıkar sağlamak gibi etik olmayan davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu tür davranışların etik açıdan yanlış olduğu herkesçe kolaylıkla anlaşılabilir. Ancak etik açıdan yanlış olduğu açık ve net bilinmeyen bazı durumlarda okul müdürleri, aldıkları kararların veya yaptıklarının etik açıdan doğru olduğunu düşünebilmektedirler. Bu bakımdan okul müdürlerinin uymaları gereken etik ilkelerin detaylı bir şekilde tanımlanması ve bu ilkelerin okul toplumuna duyurulması büyük önem taşımaktadır. Dünyanın bir çok ülkesinde eğitim yönetimi dernekleri veya eğitimle ilgili resmi kurumlar tarafından okul

yöneticilerinin mesleki etik ilkelere uymasını sağlamak amacıyla çalışmalar yapılmış, okul müdürlerinin uymaları gereken etik ilkeler açıkça tanımlanmış ve duyurulmuştur.

Türk Eğitim Sistemi'nde uzun yıllar boyunca okul yönetiminde etik konusuyla ilgili çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Milli Eğitim Şuraları incelendiğinde okul yönetiminde etik konusuna odaklanan bir gündem maddesi veya karar bulunmamaktadır (Milli Eğitim Şuraları, 2006). 2006 yılında yapılan 17. Milli Eğitim Şurası'nda 27. maddede "Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri oluşturulmalıdır." ifadesi yer almıştır. Yine aynı şurada okullarda kurum kültürünün oluşturulmasına ilişkin 92. maddede "Kurum kültürünün oluşturulmasında insan haklarına dayalı davranış, şeffaflık, hesap verilebilirlik, nesnellik, katılımcılık, demokratik lider ve yönetim, meslek etiğine bağlılık, mesleki dayanışma, yetki ölçüsünde sorumluluk gibi temel değerler büyük önem taşımaktadır." denilmiştir. Ancak bu maddeler okul yönetiminde etik konusuna odaklanmamış, eğitim öğretimde etik gibi daha genel bir çerçevede kalmıştır.

Kamu kurumlarında çalışanlarla ilgili 2004 yılında 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun çıkarılmıştır. Daha sonra ise bu kanunun 3 ve 7. maddelerine dayanılarak "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik"te kamu görevlilerinin uymaları gereken etik ilkeler belirlenmiştir. Ancak bu ilkeler, tüm kamu çalışanlarını kapsayacak şekilde genel olarak hazırlanmıştır. Okulların ve okul yönetiminin kendisine has özel durumları mevcuttur. Okullar toplumun kültürünü oluşturan ve gelecek nesillere taşıyan örgütlerdir. Okullarda etik bir havanın oluşturulması ve etik ilkelerin davranışlara yansımaları tüm toplumu olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle okul müdürünün tüm diğer alanlarda olduğu gibi, okuldaki iş görenlere ve öğrencilere etik davranışlar açısından da örnek olma zorunluluğu vardır. Bu açıdan, okul yönetimine has etik ilkelerin belirlenmesi ve uygulanması okul yönetiminde etik davranışların geliştirilmesinde önemli bir boşluğu dolduracak, toplum kültürüne olumlu katkılar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

İş yaşamında neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin inançlar bazı örgütlerde ciddi bir sorun haline gelmiştir. Mesleki etik ilkeleri ahlaki bir boyut içeren ve örgütün içinden ve dışından kaynaklanan sorunların çözümünde, örgüt ve iş görenlerin

gereksinim duydukları bir çerçeve çizer. Bu çerçeve iş görenleri etik ilkelere uygun davranmaya güdüleyici bir etkiye sahiptir ve aynı zamanda örgüt kültürünü de önemli ölçüde etkileyerek örgüt içinde bireylerin gerçekleştirmesi istenen davranışları tanımlar (Pehlivan, 2001). Eğer etik bir örgüt yaratmak istiyorsak, öncelikle etik davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir örgüt gerekmektedir. Bu bireylerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirirken, örgütün etik havasını dikkate almaları gerekmektedir (McCurdy, David, 1998).

Aslında ahlaki yada etik bir yaşam her insanın varoluşsal bir zorunluluğudur. Tüm dinler,felsefi öğretiler hatta siyasal ideolojiler insanlar için iyi, güzel ve doğru ilkeler doğrultusunda düşünmeyi ve yaşamayı öngörürler. Bu temelde insanlar,yaşamlarının tüm boyutlarında iyi, güzel ve doğru kavramların biçimlendirdiği bir kişilik doğrultusunda davranmak durumundadır. Bu anlamda etik değerlerle örülmüş bir kişiliğe tam olarak sahip olmayan bireyler bulundukları örgüt ortamında çeşitli yasal sınırlamalara rağmen etik dışı davranabilmektedirler (McCurdy,David, 1998).

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt sistemidir. Eğitim yönetimi ve bunun bir alt sistemi olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve bu politikalar doğrultusunda saptanan genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür. Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir. Eğitim yönetiminde etik ilkeler, yönetici ve öğretmenlerin davranışları ile yansımaktadır. Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü kazanabilmelerinde sahip oldukları etik değerlerin büyük rolü vardır (Pehlivan, 2001). 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(Turhan, 2007). Okul yöneticisi okul ortamında olduğu kadar, okulun dışında da tutarlı bir etiksel liderlik davranışı sergilemek zorundadır. Çünkü toplum, öğretmenden beklediğinden daha fazlasını okul yöneticisinden beklemektedir. Aynı toplumsal çevre, okul yöneticisinin toplumun ahlaki kurallara göre hareket etmesini istemektedir (Çelik, 2007). Toplumu etkileyen okul

yöneticileri adil olma ve ahlaki kurallara uyma konusunda çok hassas olmalıdır. Haklar ahlaki, eşitliğe dayanır ve merkezinde adalet anlayışı vardır (Haynes, 2002).

Okul yöneticisi, etik bir lider olabilmek için sürekli araştırma ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını aramalıdır. Çünkü mesleği ile ilgili yeterli bilgi ve beceriyle donanık olmayan, gelişmelerden haberdar olmayan bir yönetici o mesleğin gerektirdiği etik ilkeleri de uygulayamayacak , mesleğiyle ilgili, etik konularda karar vermekte güçlük çekecektir.Okul yönetiminin başarılı olması için yönetici mesleksel bir değerler sisteme sahip olmalıdır. Aksi durumda yöneticinin olan ile olması gereken arasındaki farkı görüp ona göre davranış göstermesi olanaklı değildir (Bursalıoğlu, 1994).

İş tatmini kavramı, insanların yaptıkları işe karşı tutumları olup, bilgi, inanç, duygu, davranış ve değerlendirmelerini içerir (Aydınay, 1996). Erdoğan'a (2008) göre iş tatmini, iş görenlerin işe ve iş ortamına karşı genel tutumlarıdır. İş tatmini, genellikle iş görenin iş ortamındaki deneyimlerinin onun üzerinde bıraktığı olumlu etki olarak düşünülür. İş görenin iş tatmini bulması demek, işine karşı olumlu tutumunun ortaya çıkması demektir. Kısacası, kişi işinden gerekli tatmini buluyorsa, işine iş ortamına karşı olumlu bir tutuma sahip olacaktır. Bu ilişkinin belirli sınırlar içerisinde tersi de doğrudur. Bireyin işine karşı tutumu ne ölçüde olumlu ise, iş tatmini o ölçüde fazla olacaktır.

Bireyin iş tatminini, çalıştığı işle ilgili olarak girdi-çıkı dengesi ile açıklayan Adams(1963), kişinin işinden çıktı olarak ücret, statü, yükselme ve etkin denetim gibi bazı sonuçlara ulaşmak için, kendisinden bireysel olarak zekâ, eğitim, yaş, deneyim, sağlık ve çaba gibi bazı girdiler vermekte olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin iş tatmininin, yapmakta olduğu işe verdikleri ile aldıkları arasında dengeyi nasıl algıladığı ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Birey, bir dengesizlik ve eşitsizlik görüyorsa yada bir referans grup ile kendisini karşılaştırdığında bu eşitsizliği hissediyorsa işinden doyumсуuz olmaktadır (Eren, 2007).

İş tatmininin yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler iş görenlerin iş tatminleri ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi, tatminsiz kişi işten kaçır ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın, başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu da

örgüte büyümlü zarar verir. İkincisi, iş tatmini yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü, iş tatmini yüksek olan birey bu mutluluğunu iş dışına da taşır ve yansıtır. Doyumlu olan kişi işe zamanında gelir ve devamsızlık yapmaz. Ayrıca işten ayrılma isteğı çok düşüktür. Bu olgu araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Çalışanların iş tatminlerindeki değışiklikler; bireysel özellikler ve iş ortamının etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Bu yüzden iş tatmini çalışmalarında yalnızca bireysel farklılıklar değil; aynı zamanda iş ortamının çeşitli yönleri de (yaptığı işten beklentileri, iş arkadaşlarıyla ilişkileri, amirleriyle olan ilişkileri, çalışma koşulları, işindeki ilerleme olanağı, ücretten tatmin olma) dikkate alınmalıdır (Özcan, 2006).

İnsanı geliştirme, doyumlu kılma, zenginleştirme çabası tarih boyunca süren bir etkinliktir. Tüm bu çabaların belki de en önemlisi insanın diğer insanla ilgili görevlerini, sorumluluklarını belirlemek ve yaşam pratiğine aktarmaktır. Sonuç olarak iş tatminine; örgütsel, toplumsal ve psikolojik pek çok etmen etkide bulunmaktadır. Dolayısı ile bu etmenlerin tümü öğretmenlerin çalıştığı ortamla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenleri de çalıştıkları ortamda mutlu kılacak kişi birinci derecede okul yönetimi, yöneticisi ve onların göstermiş oldukları performanstır.

1.2.Problem Cümlesi

İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile olan ilişkisi nasıldır?

1.2.1.Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı ,ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etik davranışları ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır.Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin (cinsiyet,yaş, medeni durum,öğrenim düzeyi, mezun olduğu fakülte ,branş) demografik özellikleri değişkenine göre dağılımı nedir?

2. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları etik davranışları ne düzeydedir?

- a. İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının algılanması öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b. İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının algılanması, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c. İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışların algılanması, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d. İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışların algılanması, öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e. İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışların algılanması, öğretmenlerin o okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f. İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışların algılanması, öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları ne düzeydedir?

- a. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları o okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri algıları ile okul müdürlerinin etik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ;ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etik davranışları ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Bir eğitim kurumu, bulunduğu çevreyi sosyolojik ve toplumsal açıdan etkileyen en önemli ögedir. Bu öge, öncelikle kaynağı olan öğrencileri etkiler, öğrenciler vasıtasıyla da diğer bireyleri ve bulunduğu çevreyi etkiler. Bu etkileme eğitim kurumunun örgütsel özelliğine göre olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin, okuldaki müdür-öğretmen (yönetici-yönetilen),öğretmen-öğrenci (yönetilen-yönetilen) arasındaki ilişkiler aynen öğrencilere yansıyabilir. Bu yüzden bir okulun örgütsel durumu çok önemlidir. Okul örgüt olarak bir bütündür. Bu bütünün bir parçasında ya da bir kısmında aksama olduğu zaman tamamını etkiler. Örneğin, bir okulun yöneticisi ile öğretmenleri arasındaki iletişim eksikliği tüm okulu etkiler.

Görülüyor ki okulda en büyük görev yöneticilere düşmektedir. Bu yüzden bir eğitim kurumuna yönetici tayin ederken o yöneticinin hangi özellikler taşıyacağı çok önemlidir.Bunun için yönetici seçiminin daha bir titizlikle yapılması gerekmektedir. İşte, bu araştırma ilköğretim okullarındaki müdürlerin etik davranış ilkelerinin incelenmesi, sorgulanması ve ilgililere bir okul müdüründe bulunması gereken etik davranış ilkelerinin neler olması gerektiğini ve müdürlerin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini açıklanması bakımından önemlidir.

1.5.Sayıtlılar

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankete ve ölçeklere öğretmenlerin verdikleri cevaplar, onların gerçek algılarını, görüşlerini ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan iki ölçme aracı (Etik Davranış Ölçeği ve Minnesota İş Tatmin Ölçeği) Okul müdürlerinin etik davranışları, öğretmenlerin iş tatminlerini saptamak için

yeterli ölçme araçlarıdır.

3. Çalışılan örneklem evreni temsil etmektedir.

1.6.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

2. Bu araştırma İstanbul İli Sancaktepe İlçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

3. Ayrıca bu araştırma, anket sorularına verilen cevapların içtenliği ile de sınırlıdır

1.7.Tanımlar

Etik: Etik doğru ve yanlış davranışları tanımlayan kurallar bütünüdür. Bu etik kurallar bizlere davranışlarımızın kabul edilebilirliğini, kabul görmezliğini ve yanlışlığını söyler (William, Davis ve Post, 1988).

Etik Liderlik: Etik liderlik, liderin etik karar vermesi, etik değerleri sistem yapısına dahil etmesi ve davranışlarını etik değerlerle ilişkilendirerek ifade etmesidir (Cuilla,1998).

İlköğretim Okulu: Örgün eğitim sistemimizin birinci basamağını oluşturan ve öğrencilere gerekli temel becerilerin kazandırılmasını amaçlayan okullardır. 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Sekiz yıllık ilköğretim okullarında yapılır. Bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (1739 Sayılı, Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 22).

İş Tatmini: İş tatmini; çalışanın işine karşı sergilediği genel tutumdur. Bu tutumun olumlu hali “İş Tatmini”; olumsuz hali ise “İş Tatminsizliği”dir. (Özgüven 2003).

MSQ: Minnesota Satisfaction Questionnaire (Minnesota İş Tatmin Ölçeği).

Mesleki Etik: Belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel

eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Aydın; 2002).

Okul Müdürü: Okul müdürü, millî eğitimin temel ilkelerine bağlı olarak millî eğitimin genel amaçları doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek üzere kurumun,yönetiminden sorumlu eğitim lideridir. Müdür görevinde; sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu,güven verici, örnek davranışlar içinde bulunur ve görevini yerine getirirken toplam kalite yönetimi anlayışına uygun, mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır. (MEB 2001).

Öğretmen: İlköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini ifade eder.

Örgüt: Örgüt, belli amaçlara ulaşmak için, bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimler veya toplum kümeleridir (Genç, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. EĞİTİM

İnsan, dünyaya biyolojik bir varlık olarak gelmiş, çevresiyle ve bu çevrede yaşayan diğerin sanlarla etkileşerek birçok şeyler öğrenmiş; öğrendiklerini organize ederek ve uygulayarak yeryüzünde daha iyi yaşama yollarını araştırmış, değişik kültürler geliştirmiş, bir yandan bir canlı oluşunun gereği olan fizyolojik gereksinimlerini öte yandan toplum içinde diğer insanlarla birlikte yaşamının gereği olan sosyal ve psikolojik gereksinimlerini en iyi şekilde karşılamak için çeşitli bilim dalları geliştirmiştir. Bu bilim dallarından ve teknolojilerinden kendinden sonra gelenlerin yararlanabilmeleri için eğitim denilen aracı oluşturmuştur (Ulusavaş; 1997).

Bu bilgilerden hareketle eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinde kişilerin davranışlarında meydana gelebilecek değişmelerin istenilen yönde olması beklenir. Ertürk (1975), eğitimi ‘bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade eder ‘(Demirel ve diğerleri;2001). Eğitim tanımında geçen anahtar kelimeler ise birey, yaşantı, kasıtlı kültürleme, davranış ve süreçtir (Demirel; 2004). 18. yy.’da yaşamış Fransız filozofu Helvetius “Aldığımız eğitim ne ise o kadar oluruz” demiştir. Gerçekten de insan geçmişte yaşamış ve öğrenmiş olduklarının ürünüdür. Eğitim insana belirli konularda bilgi sağlar, değer sistemlerini ve inançlarını etkiler ve her açıdan hayata bakışını belirler. Belki bütün bunlardan daha da önemlisi eğitim, kişinin mesleğini ve toplumdaki statüsünü, kendi ailesine sağlayacağı imkan ve itibarı belirler (Baltaş; 1995).

2.2. ÖRGÜT

Bernard (1938) örgütü, “iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi” olarak tanımlarken; Schein (1970) örgütü; “iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç yada amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin

akılcı eşgüdümü” olarak tanımlamaktadır. Geniş anlamında örgüt; belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bireylerin çabalarının eş güdümlendiği bir yönetim işlevi, amaç, birey ve teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem, kendine özgü bir kültüre sahip olan, işleri, görevleri, makamları, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Arslan;Kurum;Satıcı;2005).

Şişman (1994)’a göre örgütler, insanlar tarafından oluşturulan kurumlardır. Çağcıl yaklaşımlarda örgütler insanların oluşturduğu, sosyalleştirme süreçleri, sosyal değerler,sosyal normlar ve sosyal yapılarla donatılmış sosyal sistemler olarak görülmektedir. Eğer örgütler, içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak düşünülürse, dünyadaki farklı toplum ve kültürlerle benzer biçimde, örgütlerin de farklı kültürel özelliklere sahip oldukları söylenebilir (Taş; 2002). Örgütler, semboller, anlamlar, mitler ve ideolojilerden oluşan ve örgütte neyin ve kimin önemli olduğunun belirlenmesine temel teşkil eden bilişsel bir şemadan oluşan derin bir anlam yapısına sahiptirler (Gizir; 2007).Pozitivist açıdan yaklaşıldığında örgütler; amaç, yapı, yönetim, kontrol, teknoloji vb. öğelerden oluşan sistemler olarak görülmektedir (Şişman ve Turan;2004).

2.3. OKUL

Okullar, genel olarak bir istikrar ve bütünleşme aracı olarak görülür. Oysa okul, hayatın sürekli inşa edildiği ve iyileştirildiği bir müzakere ve çatışma alanıdır. Okullar, sosyal gerçeğin sürekli değişkenliğine bağlı olarak değişen toplumu bütün yönleriyle yeniden inşa etme aracıdır (Açıkalın ve diğerleri; 2007). Okul “ bilgi ve aydınlanma yeri” veya “yol gösterici ve yönlendirici” olarak algılanabileceği gibi, aynı zamanda, bir “kültürleme ve şekillendirme” aracı veya bir “disiplin ve kontrol merkezi” olarak da görülebilmektedir (Saban; 2008).Başaran (2006)’a göre okul, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) planlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüttür (Taymaz; 2007).

2.4. İLKÖĞRETİM

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre; İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (MEB;1961).İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağındaki bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır (MEB;1961).Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın, öğretim yılı sonunda biter (MEB;1961).Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmi veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmakla mükelleftir (MEB;1961).5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası 4306 Sayılı İlköğretim İçin Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun'da "İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir" (MEB;1997) şeklinde değiştirilmiştir.İki kademededen oluşan bu kurumların birinci kademesinde beş yıl; ikinci kademesinde ise üç yıl bulunmaktadır. Birinci ve ikinci kademesi ile bütünlük içinde eğitim yapan ve başlangıçta "temel eğitim" adı ile kurulan sekiz yıllık bu okulların isimleri "ilköğretim Okulları"na dönüştürülmüştür.

2.5. ETİK KAVRAMI

Etik sözcüğü her geçen gün günlük hayatımızda daha fazla yer işgal etmektedir. Tüm insan eylemlerini etik değerler kapsamında değerlendiremeyeceğimiz gibi etik değerlerle ilgisi olmayan herhangi bir insan etkinliğinden de söz etmek bir hayli güçtür. Batı dünyasında son onlu yıllarda çok değişik uğraş ve etkinlik alanlarında etik konusu irdelenmeye başlamış ve bu alanlardaki tutum ve davranışlar etik değerler açısından ele alınmaya,tartışılmaya başlamıştır. Ülkemizde de son yıllarda etik alanına yönelik çalışmalarda dikkat çekici bir hızlanma gözlenmektedir (Aydın, 2006).

Etik, bir etkinlik alanı olarak felsefenin bir dalı, bir ahlak felsefesi alanı; ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliğidir. İnsanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu, 1998).Diğer yandan etik, ahlaki

nitelikteki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefenin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanı olmuştur. Ahlak yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem ve kusur ile davranışları ve davranışların sonuçlarını değerlendirme ile ilgilidir. Kullanılan ahlak terimlerini ve ahlaki yargıların statüsünü analiz eden etik, takınılan ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele alır (Nuttall, 1997).

Etik ve ahlak sözcükleri günlük yaşamda aynı anlamda kullanılabilirler bile gerçekte aralarında ihmal edilemeyecek derecede önemli farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe’de ahlak kavramı, Latince moral sözcüğünün karşılığıdır. Arapça’dan dilimize giren ahlak sözcüğü, “hulk” sözcüğünden türemiştir ve huy, mizaç, karakter anlamlarına gelmektedir (Cevizci, 2002). Ahlak, toplumların gereksinim ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmelerdir (Aydın, 2006). Bu anlamda ahlak görelidir ve toplumdan topluma değişebildiği gibi, aynı toplum içindeki farklı grupların benimsediği ahlak kuralları arasında bile farklılıklar vardır (Mengüşoğlu, 1997). Ahlak, genellikle insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, bir kurallar toplamı anlamına gelir. Ahlak felsefesi yada etik ise ahlaktan farklı olarak, bu tür davranışları felsefi olarak inceleyen, onları açıklamaya ve değerlendirmeye çalışan felsefe dalıdır (Aslan, 2002). Bir başka ifade ile etik, “ahlak üzerine söz söyleme etkinliğidir”. Etik sözcüğü, Yunanca “karakter”, “adet”, “usul”, veya “gelenek” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Latince “morality” kavramı ise Türkçe’de “ahlak” olarak kullanılmaktadır. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırmasıdır (Mengüşoğlu, 1997).

Etik iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla nesne ve olayların insanca önemini inceler (Haynes 2002). Pieper, etiği bir pusulaya benzetmektedir. Nasıl ki, pusula gidilecek yeri tarif etmez ancak gidilecek yerin yönünü belirtir ise etik de kişiye belirli bir eylem yada davranışı değil doğru olduğu kabul edilen davranışı gösterir ve izlenmesini ister. Bireyi bu davranışa zorlamaz ancak birey kendi özgür iradesiyle bu davranışı uygular (Pieper, 1999).

Etik, hangi hareketler ahlakça doğru, hangi hareketler doğru değil gibi sorulara temas eden

felsefenin bir dalıdır ve değer yüklü bir tanımlamadır (Fain, 1992). Kuçuradi ise etiği, belli gruplarda belli zamanlarda geçerli olan, kişilerin birbirleriyle ilişkilerinde değerlendirmelerini, eylemlerini, tutum ve davranışlarını belirlemeleri beklenen değişik ve değişken norm sistemleri ve felsefenin bir araştırma alanı olarak tanımlamıştır (2000). Etik neyin değerli olduğunu belirlemek, davranışlarımızda adaletli olanı sergileyebilmektir (Kretchmar, Morgan ve Meier, 1994). Etik bir yaklaşım tutarlılık, ve önemsemeyi içermelidir (Haynes, 2002).

Billington ‘a (1997) göre etik doğru ve yanlış davranış teorisi, ahlâk ise onun pratiğidir. Ahlâk kavramı, kısmen doğal olarak maddi norm ve değer anlayışlarından oluşarak, bir toplumun gereksinimlerini nasıl karşılayacağını söyleyen kurallara sahip bir düzeni ifade ederken, ahlâkilik kavramı, ahlâk kavramından farklı olarak, düzen değil, bir ilke kavramıdır. Bu noktada etik ahlâk ve ahlâkilik arasındaki ilişkiyi yansıtarak eleştirel olmayı hedefler, bir aydınlatma sürecini harekete geçirerek, önyargıları ve eylem zorunluluklarını aydınlatıp çözer (Pieper, 1999). İnal’a (1996) göre etik, insanların bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temellerini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru- yanlış yada iyi-kötü gibi ahlâksal açıdan araştıran felsefe disiplini (Aydın, 2003).

Ahlâk yanlış ve doğru, iyi ve kötü, erdem ve kusur ile yaptıklarımızı ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgilidir. Ahlâk felsefesi yada etik, ahlâki yargılarımızın statüsünü analiz ederek, ahlâki tutumlarımız ardında yatan yargılarımızı ele alır’ (Nuttall, 1997).

Etikle ilgili yukarıda yapılan tanımların çoğunun ortak noktaları şunlardır; etik felsefenin bir dalıdır, iyi yada kötü olarak bir değerlendirme vardır, birtakım değerlere ve normlara dayalıdır. Kısaca etik, insanların eylemlerinin, birtakım değerlere ve normlara dayalı olarak iyi veya kötü olarak değerlendirilmesidir.

2.5.1. Etik Türleri ve Dayandığı Temeller

Etik kavramına temel oluşturan ve etikle ilgili standartların oluşturulmasına da yardımcı olan birtakım yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir (SCU,2007).

- Yararcı Yaklaşım, etik hareketten etkilenenler için, azami yararın elde edilmesi önemlidir.
- Hak Yaklaşımı, bir kimsenin ne tür bir yaşam süreceği hakkında moral hakları ön planda tutar.
- İyilik ve Adalet Yaklaşımı, etik hareketin tüm insanlara eşit davranmasını önemser. Eşit olmayan bir davranış söz konusu olduğunda, bu eşitsizlik savunulabilir birtakım ölçütlere dayanmalıdır.
- Herkesin İyiliği Yaklaşımı, hukuk, eğitim, sağlık vb. toplumun tümünü ilgilendiren konularda herkesin iyiliğinin göz önüne alınmasını önemser.
- Değer Yaklaşımı, etik hareketin, tüm insanlığın gelişmesinde katkısı olan dürüstlük, cesaret, hoşgörü vb. değerlerle uyumlu olmasına ağırlık verir. Bu yaklaşımlar yanında, etik, kapsamı içindeki inceleme alanına göre, kozmolojik, teolojik, antropolojik, ve sosyolojik olarak birtakım temellere de dayandırılmaktadır (Cevizci, 2002).
- Kozmolojik Temellendirme, daha çok ilkçağın teolojik dünya görüşüne dayanır. Ahlâklılık olgusuna kozmolojik düzen açısından yaklaşılarak, evren canlı, iyi ve düzenli bir bütün olarak görülür. İnsan da dahil olmak üzere, doğanın bütün unsurları düzenli ve anlamlı bir evren içindeki yerlerine göre anlaşılır. İyi ve ahlaklı yaşam kozmik düzenle uyum içinde yaşamak olarak görülür.
- Teolojik Temellendirme, özellikle Ortaçağ'da, ahlâklılık olgusuna dini bir bakış açısından yaklaşır. 'İyi', Tanrının kutsal iradesi ile uyum içinde olan; 'kötü' ise Tanrının istemine aykırı düşen, onu unutup maddeye tapan olarak düşünülür.
- Antropolojik Temellendirme, insandan yola çıkılarak ahlâkî hayatın hümanist bir düzlemde insanın özüne uygun yaşamak olduğu görüşüne dayanır. İnsan, ruh ve bedenin düzenli ve ahenkli bir biçimde bütünlüğü; ve insanı bütün olarak değil de, ya akıl varlığı yada doğal bir varlık olarak değerlendiren ikili bir anlayış görülmektedir.
- Sosyolojik Temellendirme, ahlâkın kaynağı yada temelinde toplum sözleşmesi bulunur, ahlâklılık sosyal uzlaşımlara, insanın sosyalleşebilirliğine ve genel duygulara dayandırılır. Etik davranışla ilgili olarak, bilginin doğası, ahlâk felsefesi ve tarihsel açıdan, aralarında belli ilişkiler bulunan üç ayrı etik türünden de söz edilmektedir. Bunlar, betimleyici, normatif ve meta etik şeklinde gruplanmaktadır (Cevizci, 2002).
- Betimleyici etik, bilimsel yada tanımlayıcı yaklaşımın ahlâk alanına uygulanmasını ifade etmiş olup, bu etik anlayış norm bildirmek yada kural koymak yerine, sadece insan eylemlerini gözlemleyerek, eylemlerin sonuçlarını betimler.

- Normatif etik, insanın ahlâki eylemleri için kural ve düzenleyici ilkeler getiren etik türüdür. Nasıl yaşanılması gerektiğini belirten ahlâki ilkeler araştırılır. Hayatta en yüksek değere sahip olan şeylerin neler olduğu; âdil bir toplumun hangi unsurları içermesi gerektiği; bir insanı ahlâki yönden iyi kılan şeylerin neler olduğu tartışma onurlarıdır. Normatif etik, ahlâki talep ve normların betimlenmesinden çok gerekçelendirilip temellendirilmesini hedeflemiş olup, kendisine uyulması istenen en üst düzeyde ahlâk ilkesine dayanır yada gerçekleştirilmesi herkesi bağlayan ‘en üst iyi’ye gönderme yapar’ (Pieper, 1999).

- Meta etik, felsefenin biricik görevinin dilin mantıksal analizi veya kavram çözümlemesi olduğunu öne süren, yirminci yüzyılda dünyada oldukça etkili yeni bir felsefe tarzı olan analitik felsefenin etik alanındaki tavrını veya yaklaşımını ifade eder. Meta etiğe göre, bir filozofun görevi, ahlâk alanına giren kavramları ve yargıları analiz etmek, ahlâkî davranış ölçütlerini tartışmak ve bu kavramların anlamlarını açıklığa kavuşturmasıdır. Yukarıda sıralanan etik türleri dışında, belirli özel alanlarda ortaya çıkan sorunların tartışılması, ölçüt oluşturulması ve bu ölçütlerin insan davranışlarına uygulanması amacıyla, 1970’li yılların başında ‘uygulamalı etik’ olarak adlandırılan bir etik türü de geliştirilmiştir (Aydın, 2003,18). Uygulamalı etik alanına tıbbi etik, biyo etik, sosyal etik, iktisat etiği, bilim etiği, ekoloji etiği, barış etiği gibi inceleme alanları vardır (Pieper,1999).

2.5.2. Meslek ve Meslek Etiği

Meslek, (profession) ve mesleki (profesyonel) terimleri birden fazla anlama sahiptir. Bir anlamda mesleklilik yada profesyonellik amatörlüğün karşıtıdır. Bir işi para karşılığı beklemeden zevk için yapmak amatörlüktür. Profesyonellik ise hayatını o işten kazanmayı gerektirir. Bir meslek sahibi olmak sosyolojik olarak çeşitli sonuçlar doğurur. Toplumda tanınan bir meslek sahibi olmak birçok prestiji beraberinde getireceği gibi üyelerine pek çok ayrıcalık, sosyal, ekonomik, yasal ve politik üstünlükler sağlar. Bu yüzden yeni ortaya çıkan iş grupları bir meslek olarak tanınmak için çok çabalarlar.

Meslek kişinin salt kendi doyumunu için değil aynı zamanda başkalarının yararı için de yaptığı bir uğraştır (Aydın, 2002). Bir toplumda meslekler, insanların yararlanacakları mal ve hizmeti üretirler. Ancak her meslekte insanlara zararlı olabilecek girişimleri

önlemek amacıyla, konmuş, üyelerin etkinliklerini sınırlayan bazı ilkeler vardır. Bunların bir kısmı yasa koyucu organlar tarafından saptanmış yazılı kurallardır. (Kuzgun, 2000) Meslek, İnsanın toplumda bir hizmet ilet amacına yönelik olarak gösterdiği sürekli çaba ve insanın varlığı için sürdürülmesi zorunlu bir geçim kaynağıdır. Meslek Günümüz insanının sosyal yaşantısında ilişkilerinin ve kişiliğinin ağırlık noktası bu nedenle kişinin toplumdaki durumunu belirleyen başlıca etkenlerden biridir (İzveren, 1980). Alkan'a göre meslek,bireysel ve toplumsal bir iş bölümü ve temel gereksinimleri karşılama ile ilgili bir uğraş alanıdır (Özbek 2003).

Klasik olarak meslek denince genellikle hukuk, tıp, ilahiyat ve akademisyenlik kapsanır.Ancak zamanımızda diğer başka iş grupları da meslek kapsamında değerlendirilmektedir(Arslan; 2005). Kuzgun'a göre meslek; insanlara yararlı mal ve hizmetler üretmek ve bunun karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı,kuralları toplumca belirlenen ve etik değerleri kapsayan etkinlikler bütünüdür (Aydın;2006).

Çelikkaya'ya göre meslek; bir amaç için benimsenen yol demektir. Kavram olarak ise; belirli bir süre genel ve uzmanlık eğitimi gerektiren, toplumsal görevlerin yapılabilmesi için zorunlu olan ve kendine ait ahlak kuralları ile yönetilen kendine özel, eğitimi ve kuralları oluşmuş iş,çalışma alanlarıdır (Başel;2007) Bir mesleği meslek yapan genel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bir meslek, toplumun kaçınılmaz olan bir gereksinimini karşılar (Aydın;2006). Meslekler, mensupları için özgeci yani fedakârca davranışlar beklerler. Başka bir deyimle bir mesleğin mensuplarının amacı birinci olarak kendilerine ihtiyaç duyanlara hizmet etmektir (hastalar, öğrenciler, müvekkiller). Başkalarına ve topluma hizmet etmek meslek olmanın esasını teşkil eder (Arslan; 2005).
- Meslekler maddi kazanç elde etmek için yapılan uğraşlardır.Meslek üyeleri yaşamlarını mesleklerinden elde ettikleri yasal gelir ile sürdürürler. Ancak insanlar sadece para için çalışmazlar. Mesleki etkinlikler içerisinde insanlar bir şeyler üreterek kapasitelerini kullanma ve geliştirme olanağı bulurlar, bundan haz duyarlar. İşte bu

nedenledir ki yaşamak için paraya ihtiyacı olmayan insanların da bir meslek sahibi olup çalıştıklarını yada geliri az bir mesleği geliri çok olan bir mesleğe tercih ettiklerini görmekteyiz (Aydın;2002).

- Meslek, kişinin salt kendi doyumu için değil aynı zamanda başkalarının yararı için de yapılan bir uğraştır.Örneğin; bir doktor mesleğini sadece hizmetinin karşılığında aldığı para için değil, insanlara sağlıklarını kazandırmak için de yapmalıdır. Bir öğretmen okuma- yazma öğrettiği öğrencilerin yaşamlarını yönetme becerilerinden mutluluk duyar (Aydın; 2006). Mesleklerin entelektüel bir boyutu vardır ve belli bir akademik eğitim süresini gerektirirler.Bu akademik eğitim ihtisaslaşmayı da gerektirir(Arslan; 2005).

- Meslek, sistemli bir eğitimle kazanılmış özel bilgi ve becerilere dayalıdır.Bir mesleğin meslek olabilmesi için mesleğe girmeden önce kişilerin bu mesleği icra edebilmeyi sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olmaları gereklidir. Burada meslek elemanı toplum tarafından bir “uzman” olarak görülmekte ve o hizmette kişiye tam bir güven duymaktadır. Örneğin; bir doktora gittiğimizde onun bu mesleğin gereklerini eksiksiz ve kusursuz olarak bildiğini kabul ederiz. Bu nedenle meslek elemanlarının iyi bir eğitimden geçmiş olmaları gerekmektedir (Aydın; 2002).

- Meslekler araştırma ve deneylerle geliştirilerek zamanla kendine özgü tekniklere sahip olurlar. Meslekler de insanlar gibi araştırma ve deneyler sonucu belli bir bilgi ve kültür birikimine sahip olur. Eğitim yolu ile kuşaktan kuşağa aktarılan bu bilgi birikimi zaman içinde mesleğe özgü tekniklerin gelişmesine yada süreç içinde yeni tekniklerin keşfedilmesine yol açar (Aydın; 2006).

- Bir meslekte bütün meslek üyelerinin yer aldığı organize bir meslek örgütünün varlığı gereklidir. Bu meslek örgütü, özerk ve kendi kendini yöneten kolektif bir özelliğe sahip olmalı ve ehliyet sahibi üyelerini kontrol etmek, mesleki eğitim için rehberlik yapmak,mesleki uygulamalar için kabul edilebilir standartlar geliştirme gibi sorumluluklar taşınmalıdır (Arslan; 2005).

- Meslekler toplumda çok özel bir ilişki içindedirler. Bu özel ilişki, belirli meslek

sahiplerine bazı güç ve ayrıcalıklar verir. Bu tür ayrıcalıkların ardında yatan neden, genellikle tekel özelliği taşıyan bu mesleklerin topluma karşı görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri ve mesleklerinin gereklerini yapabilmeleri için bu tür ihtiyaçlara ihtiyaç olduğudur. Bunun yanında toplum bazı meslekler için ek imkanlar da sunar; eğitim yardımları, kütüphaneler, hastaneler, araştırma faaliyetleri gibi. Bir mesleğin toplumdan sağladığı avantajlarla, toplumun o meslekten sağladığı avantajlar, bir meslek ile toplum arasında bir tür sosyal sözleşmenin varlığına işaret etmektedir. İşte bu sözleşme belli bir meslek ile toplum arasındaki ilişkilerde ahlaki bir altyapı oluşturmaktadır ve meslek sahiplerinin topluma karşı özel bir ahlaki sorumlulukları olduğunu göstermektedir (Arslan;2005).

- Mesleklerin toplumca kabul edilmiş etik değerleri ve ilkeleri vardır. Meslek olarak kabul edilebilecek bütün uğraş alanlarının kendine özgü değer ve etik ilkeleri vardır ve bu mesleğin üyeleri bu değer ve ilkeler doğrultusunda davranırlar. Örneğin; hekimlik mesleğinin temel değeri insan yaşamı; hukukçuluğun temel değeri adaletin yerine gelmesi; öğretmenliğin temel değeri öğrencilerin gelişimi; polisliğin temel değeri toplumun güven ve huzurunun sağlanmasıdır. Bu temel değerleri iyi kavrayan meslek üyeleri mesleklerini icra ederken bunun dışına çıkmazlar ve mesleğin etik ilkelerine göre davranırlar. Buna uymayan meslek elemanları meslektaşları tarafından bazı yaptırımlara çarptırılırlar (Aydın;2002).

2.5.2.1. Meslek Etiği

Meslek etiği, iş dünyasındaki davranışlara yön veren, onlara rehberlik eden etik prensipler ve standartlar toplamıdır. Meslek etiğindeki temel prensip içinde bulunulan çevreyle ilişkide bulunularak eşit çalışma fırsatı yaratmak ve çalışanlar arasında ücretlerin adil dağıtılmasını sağlamaktır (Başel; 2007). Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1988). Mesleki etiğin temelinde insanlar ile ilişkiler yatar. Aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğinin gereğidir

(Aydın,1993).

Genel anlamda etiğin bir bölümünü oluşturan meslek etiğini kendi içinde bölümlere ayırmak mümkündür. İcra edilen mesleğin türüne göre tıp etiği, bilim etiği, ticaret etiği, yargı etiği,sanat etiği vb. adını alan meslek etiği genellikle o mesleğe mensup kişilerin, meslekleri ile ilgili eylemlerde dikkat etmesi gereken kuralları içermektedir. Bu bağlamda, meslek etiğinin, genel anlamda etikten ayrılması veya ondan bağımsız olarak düşünülmesi mümkün değildir (Şen, 1998).

Mesleki etiğin en ayırt edici özelliği, mesleği yerine getirirken işlenen kusurların, meslek çevresi dışında çok fazla tepki görmemesi, kamu vicdanının bu tür kusurlara ilgisiz kalmasıdır. Kamu vicdanının bu kusurlara ilgisiz kalmasının nedeni ise bu ilkelerin toplumun bütün organları arasında ortak olmamasıdır. Etik ilkeler, herkesin görmediği görevleri düzenler, onun için herkes bu görevlerin ne olduğunu, ne olması gerektiğini, bu görevleri yerine getiren bireylerin özel ilişkilerinin ne olması gerektiğini bilemez (Durkheim, 1949). Her meslek için geçerli olan yükümlülükler vardır. Bunların en önemlisi, bu mesleğin sürdürülmesi için varlığı zorunlu olan fiziksel ve ussal yetenek ve yeterliliktir.Bir mesleği icra etmeyi düşünene kişinin, bu mesleğin gereği olan yeteneğin yeterliliğin kendisinde bulunup bulunmadığını düşünerek karar vermesi ahlaki bir gerekliliktir (İzveren , 1980). Bu ahlaki gerek, mesleki sorumluluk duygusu olarak ifade edilebilir. Mesleki yetenek, meslek onurunun korunması açısından da son derece önemlidir. (Şen, 1998).

Meslek etiği; toplumsal işbölümünün ortaya çıkması ve dolayısıyla bazı işlerin bazı kişiler tarafından daha ustalıkla yapılabilmesi sonucunda gelişen meslekleşme süreci ile birlikte doğmuştur (Aydın; 2006). Meslek etiği; eğitim, emniyet, medya gibi belirli meslek faaliyetlerine yönelik olarak belirlenmiş ve genel etik kabullerden yola çıkarak hazırlanmış yol gösterici ilkeler bütünüdür.Meslek etikleri oluşturulurken mesleğin çıktılarından çok, meslek çalışanlarının insanlara nasıl davrandığı önemlidir. Meslek etik ilkeleri, mesleklere ve örgütlere göre farklılık gösterir.Meslek etiği ya var olan bir uygulamayı tarif ederek yapar ya da yeni bir uygulamayı gösterir.Meslek etik ilkeleri tüm üyelerce bilinir (Arslan, 2005).

Kuçuradi (1988) 'ye göre meslek etiği doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri, aynı meslekten çalışanların, dünyanın her yerinde aynı davranış kurallarına uygun davranılmalarının gerektiğidir. Aydın'a göre, meslek etiğinin temelinde insanlarla ilişkiler yatar. Aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğinin gereğidir (Akyıldız; 2007).

Mesleki etik, her zaman bir grubun eseridir. Mesleki etik; grup onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emreden, onları şu yada bu şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardan oluşmuştur (Akt:Aydın;2006). Mesleki etik, iş dünyasında hüküm süren doğru ve yanlış davranışları ele alır. Mesleki etik, bütün ilişkilerde dürüstlük, sözünde durmak, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakça davranmak ve haksızlıklara karşı çıkmayı gerektirir. Ayrıca sağduyulu seçimler yapmada bireylere yol gösteren ilke ve değerleri inceler (Akt:Aydın; 2006).

Şen (1998)'e göre bir mesleğin genel kültürüne alan bilgisine ve formasyonuna sahip olacak nitelikte yetişmiş elemanların; hizmet alanlarında, mesleki konularda, ilgili kurum ve kuruluşlara, meslektaşlarına, mesleğine ilişkin değer, tutum ve davranışlarını belirleyen ilke ve standartların toplamına mesleki etik denmektedir. Genel anlamda etiğin bir bölümünü oluşturan meslek etiğini kendi içinde bölümlere ayırmak mümkündür. İcra edilen mesleğin türüne göre tıp etiği, bilim etiği, basın etiği, ticaret etiği, yargı etiği, eğitim etiği, çevre etiği, tıp etiği, sanat etiği vb. adını alan meslek etiği genellikle o mesleğe mensup kişilerin, meslekleriyle ilgili eylemlerde dikkat etmesi gereken kuralları içermektedir. Bu bağlamda, meslek etiğinin, etikten ayrılması veya ondan bağımsız olarak düşünülmesi mümkün değildir (Kahraman; 2003).

Sonuç olarak meslek etiği, meslek çalışanları (örgütleri) tarafından oluşturulan, meslek hayatında hüküm süren doğru ve yanlışları ele alıp üyelerin uymaları gereken kurallar bütünü şeklinde tanımlanabilir. Meslek etiği, etiğin uygulamalı bir alanı olarak meslek hayatında karşılaşılan tüm ahlaki sorunlarla ilgilenir. Meslek etiği, normatif ve betimleyici meslek etiği olmak üzere ikiye ayrılır:

Normatif meslek etiği, meslek etiğindeki uygun davranışların ne olması gerektiği ile ilgilenir ve meslek etiği ilkelerinin belirlenmesi üzerinde çalışır.

Betimleyici meslek etiği ise meslek dünyasında var olan ahlaki sorunları ve bu konudaki tutum ve davranışları ortaya çıkarmak üzerinde yoğunlaşır (Başel; 2007).

Meslek etiğini 10 temel maddeye dayandırabiliriz. Bunlar;

- Meslek etiği kişisel etiğe dayanır: Bireyin kişisel hayatındaki etik kurallara uyması ile iş hayatında doğru olanı yapmayı ve dürüst olmayı istemesi arasında kesin çizgilerle belirlenmiş bir ayırım bulunmamaktadır.
- Meslek etiği dürüstlüğe dayanır: Bir anlaşmada yada işlem halinde her iki tarafın da birbirlerine aynı derecede ilgi ve alaka göstermesi, pazarlıklarını iyi niyet çerçevesi içerisinde sürdürmesi ve işlemlerini bu esasa göre devam ettirmeleri durumunda yapılan ya da yapılacak olan iş, etik kurallara uygun ilerlemektedir.
- Meslek etiği namus gerektirir: Namus; bütünlük, güvenirlilik ve tutarlılık demektir. Meslek ahlakı içerisinde davranışlarda bulunmak demek ise saygılı, dürüst ve namuslu olmak, sözlerin ve taahhütlerin arkasında olmak demektir.
- Meslek etiği doğru söylemeyi gerektirir: Satılan bir ürün yada hizmet her zaman birinci sınıf olmak zorunda değildir. Önemli olan bu ürün yada hizmeti kalitesinin üzerinde göstererek müşteriyi aldatmamaktır.
- Meslek etiği güvenilir olmayı gerektirir: Çalışılan şirketin daha yeni, geleceğinin belirsiz yada iflasa sürüklenmesi gibi herhangi bir olumsuz durumu var ise müşterinin bundan haberdar edilmesi gerekmektedir. Meslek ahlakı sorunları çözmede çok etkili olabilir; sorulan sorulara hiç beklenmedik derecede faydalı yanıtlar alınabilir ve de en önemlisi destek kazanılabilir.
- Meslek etiği bir iş planı gerektirir: Bir şirketin mesleki ahlakı, onun toplum karşısındaki görüntüsüne, vizyonuna ve toplum içerisindeki rolüne bağlıdır.
- Meslek ahlakı hem içsel hem de dışsal olarak uygulanır: Meslek ahlakını uygulayan işletmeler, hem müşterilerine hem de personeline karşı dürüst ve saygılı bir yaklaşımda bulunurlar.
- Meslek etiği kâr gerektirir: Mesleki ahlaka uygun davranışlarda bulunan şirketler doğru ve düzgün işletilen, dolayısıyla hem güçlü bir yönetime sahip hem de otokontrol sistemine

sahip ve geleceğini görebilen ne kadarlık bir büyüme sağlayabileceğini belirlemiş işletmelerdir. Etik, geleceğe hazır olabilmek için şu anda nasıl yaşadığımızın analizidir, içinde bulunduğu zamanda kâr yapmayan bir işletme,gelecek için bir hazırlıkta bulunamaz.

- Meslek etiği değerler üzerine kurulur: Hukuk yazılı ve esnek olmayan kurallara dayanır, oysa etik en alt düzeydeki kuralları belirler. Etik değerler, idealler ve özlemler üzerine kurulur.

- Meslek etiği bir işletmenin tepe noktasından başlar: Bir işletmede tüm davranışlar en üst kademedeki yöneticinin tutumuna göre şekillenir. Etik kurallara uyan bir idarecinin yönetiminde çalışan personel de bu kurallara uymak durumunda kalır (<http://www.philiphumbert.com/Articles/10BusinessEthics.html>).

2.6. ETİK LİDERLİK

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 tutkusu vs.) seslenir.(Akt:Çelik, 2007) Liderlerin başarılı olmaları için, etik değerlere uyma konusunda hassas davranmalı ve izleyenlerinin de etik değerlerini yükseltmek için arayış içerisinde olmaları gerekir.

Etik liderlik, yeni liderlik kuramları ve yaklaşımları arasında giderek daha fazla tartışılmaya başlamıştır. Etik liderlik, özellik kuramları ve durumsallık kuramlarıyla benzerlik taşımaktadır. Etik liderin öncelikle bir takım etik değer ve ilkeleri taşıması zorunluluğu, etik liderliği özellik kuramıyla bütünleştirmektedir. Ancak etik liderlikte liderlik özelliklerinden sadece etiksel özellik ön plana çıkmaktadır. Etiksel liderin davranışını sergileyebileceği uygun bir örgüt ortamının olması gerekir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürüyle ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Etik değerlerin iş görenler tarafından benimsenmesi güçlü bir örgüt kültürüne bağlıdır. Örgüt kültürünün güçlü yada zayıf olması, etik liderin etkililiğini belirleyen temel faktördür (Çelik, 2000).

İnsanların çoğunun etik konusuna özen göstermek ve etik kurallar çerçevesinde davranmak

istedikleri bilinmektedir. Ancak insanlar doğru olanı yapmaya özen gösterdikleri halde, nasıl oluyor da yanlış olanı yapabiliyorlar? Bunun cevabı, etik davranmanın genelde kısa vadede birtakım bedeller ödenmesini gerektirmesinde yatmaktadır. Yaşamımızda karşılaştığımız güç etik seçimler, gündelik kararlarımızda kendisini gösterir. Kısa vadede hemen bir bedel ödememiz gerekir. Uzun vadedeki kazançlar, çoğu zaman net olarak görünmez. İşte etik davranışlardan vazgeçmenin kısa vadede getireceği bu bedel, tüm etik denklemin en önemli parçasını oluşturmaktadır. Anlamamız gereken tek şey, bugün etik kurallara uygun davranmanın bedelini ödeyerek uzun vadede daha iyi olmak için yatırım yaptığımızdır (Akt:Çelik, 2007).

Etiksel etkinin temelinde altı ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler liderin karar verme sürecindeki referans noktalarını oluşturur. Liderin bilmesi gereken etik ilkeler şunlardır (Çelik, 2007) Yüksek etiksel şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.

- Etiksel gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.
- Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etiksel davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.
- Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması gereken rehber ilkedir.

Etiksel liderlik konusunda yapılan çalışmalarda bu liderlik biçimi modelleştirilmeye çalışılmıştır. 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).

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 açmıştır.(Çelik 2007). Bu etik baş dönmesi, örgüt yöneticilerine etik lider olma sorumluluğunu yüklemektedir.

2.6.1.Etiksel Olgunluk ve Başarılı Liderlik

Olgunluk kelimesi, bir kişinin aynı yaştaki diğer insanlarla karşılaştırıldığında görülen yetenekleridir. (Örnek:Sosyal konum, fiziksel kabiliyet). Bu genelde, yeni yürümeye başlayan bir çocuğun davranışı yada ergenlik çağındaki bir gencin sosyallik düzeyini göstermektedir. Yaşına göre olgu kavramı o çocuğun yada gencin diğer insanlarla ilişki kurma yeteneğini göstermektedir. Olgunluk bir kişinin belirli bir yönde tam anlamıyla gelişmiş olma durumudur (Duffield, McCuen, 2000).

Etik olgunluk doğru ve yanlış hakkında hüküm verme yeteneği olup aynı zamanda; kişinin sosyo-teknik kararlar alırken değerlerin birbirleri ile karşılaştırılması gereken durumlarda doğru seçimi yapabilmesidir. Etik olgunluk kavramını tanımlayan evrensel bir ölçek bulunmamasına rağmen, Kohlberg'in çalışmalarına dayanan mesleki ahlak gelişim ölçeği,izleyenlerin etik olgunluğunun analiz edilmesinde yararlıdır (Duffield, McCuen, 2000).

Etik olgunluk kavramı aynı zamanda, kişilerin meslek hayatlarındaki etiksel boyutlarını sistematik şekilde geliştirmesini ve izleyenlere örnek olmasının yollarını göstermektedir (Duffield, McCuen, 2000). Liderlerin başarılı olmaları için, etik yönden olgun olmaları ve izleyenlerini de etik olgunluk düzeyini yükseltme yönünde arayış içerisinde olmaları gerekir. Etik olgunluktan yoksun bir lider örgütün başarısızlığının sonuçlarına katlanmak zorunda kalacaktır (Duffield, McCuen, 2000).

2.6.2. Okul Yöneticisinin Etik Liderliği

Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim hizmeti sunma ve kamu görevi sağlama sorumluluğunda olan kamu görevlileridir. Son zamanlarda kamu güveninin

yitirildiği,mesleki davranışların sorgulandığı örneklerin arttığı söylenebilir. Bu örneklerle okullarda olduğu gibi diğer devlet kurumlarında da rastlanmaktadır. Bu sorgulamanın sonucunda,yurttaşlar ve okul personeli etik konusuna daha özenli bakar hale gelmiştir. Etik, okulda ve okul sistemlerinde yaşamsal bir konudur. Etik davranış, kamu güveninde önemlidir, kamu güvenini destekleyici bir rol üstlenir. Etiğin uygulanması, devletin sunduğu eğitimin etkisini artırır. Bunun tersi de doğrudur. Etiğin uygulanmaması devletin sunduğu eğitimin etkisini azaltmakla birlikte eğitime ve devlete olan güveni de sarsar (Gözütok, 1999).

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.

Eğitim yöneticileri için mesleki etik kuralları, yöneticilere konumlarını, politik, toplumsal,dinsel, ekonomik yada başka türlü bir etki yoluyla kişisel çıkarlar için kullanmaktan kaçınma uyarısında bulunur (Haynes, 2002). Aşağıdaki beş madde okul yöneticilerinin etik bir lider olmasını gerektirmektedir (Sergiovanni, 2001).

- 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.

- Okulun görevi, öğrencilere bilgi ve becerilerle birlikte, dengeli bir kişilik ve erdem

aşılacaktır. 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.

- 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.

- 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.

- 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. Drake ve Roe'ye göre eğitim yöneticisi, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi temsil etmektedir. Eğitim yöneticisinin liderlik biçimi ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarda sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Günlük kararlarda bilinçaltında yer alan ahlaki eğilimler davranışları etkilemektedir. Öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin moralini düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır. Dürüstlükten sapmalar, kısa sürede alt düzeydeki yöneticilerin de ahlaki bozulmaya uğramalarına ve örgüte yolsuzluğun girmesine neden olmaktadır. İşe yeni başlayan yöneticilere verilen en önemli öğüt, dürüstlüklerini korumak için kendi etik ilkelerini geliştirmeleri ve davranışlarında bu ilkeleri bir yol gösterici olarak kullanmalarıdır. Etik ilkeler, yöneticilerin tartışmaya açık eylem ve kararlarından uzak durmalarını, doğru olmayan ancak çekici gelen yaklaşımlardan kaçınmalarını sağlar. İş

arkadaşlarının ve astların, yöneticinin etik değerlerini kabul etmesi, yöneticiyi eylem ve işlemlerinde dürüstlüğünün tartışılması ve bazı imalardan korur (Akt:Aydın, 2006).

Okul yöneticisi, bütün bireylerin ve okulda bulunan tüm üyelerin aynı değerde olduğunu kabul etmeli ve okul toplumunun bütün bireyelerine saygılı davranmalıdır.

Bu günün okul yöneticileri, çoğulcu demokratik toplumun özgür bireyelerinden oluşan bir okulu yönetmekle yükümlüdürler. Okullar, farklı kültür ve düşünce sistemlerini benimseyen, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bireyelerden oluşmaktadır. Bu farklı gruplar, eğitimin nasıl olması gerektiği, eğitimin içeriğinin nasıl olması gerektiği ve eğitimin ne gibi sonuçlar doğurması gerektiği konusunda farklı beklenti ve düşüncelere sahiptirler. Okul yöneticisi, bu farklılıklara karşı hoşgörülü olmak, çok boyutlu yaklaşım ve tutumlara sahip olmakla yükümlüdür.Okul yöneticisi, okulun kaynaklarını öğretmenler arasında adil olarak dağıtmalı ve öğrenciler için en üst düzeyde yarar sağlayacak şekilde kullanılmalıdır (Aydın, 2006).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), 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 bireyeler yetiştiren bir kurum olarak görülmeye başlanmıştır.Pek çok kişi bireyelerin yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan “okul” denilen özel kurumda, “iyi” ve “doğru” kavramlarına gereken vurgunun yapılmamasından yakınlık, 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). 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.

2.6.3.Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Sorumluluğu

Etik yönetim değerlere dayanır. Bu değerler kişisel veya paylaşılan ahlaki kodların bir parçası olabilir ve yöneticinin karar vermesinde yapılandırılmış bir gerekçe oluşturur. Okul yönetiminde karar verirken, gücün kötüye kullanımı, ayrımcılık, güveni kötüye kullanma, kişisel çıkarlar için politika yapma vb. kaygılar dile getirilebilir. Etik bir çerçevede yöneticiler, güçlü bireylere, gruplara veya karar vericilere hoş gelen politik kararlardan ziyade, toplumun, öğretmenlerin, öğrencilerin, ve genel olarak örgütün çıkarlarını dengelemeye çalışmalıdırlar. Dengeli karar verebilmek için, bir yöneticinin “Verilen karar yasal mıdır?”, “Karar dengeli midir?”, ve “Karar verici, verdiği karardan ötürü vicdani hesaplaşma yapmakta mıdır?” sorularını yanıtlaması gerektiği önerilmektedir (Kowalski,2003).

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. Amerika’da 1973’te Okul İşletme Görevlileri Derneği, Amerikan Personel Yöneticileri Derneği ve Ulusal kadın Eğitim Yöneticileri Konseyi, yöneticileri için aşağıdaki etik ilkeleri kabul etmişlerdir (Akt:Aydın, 2006).

Eğitim yöneticisi;

- Bütün karar ve eylemlerinde temel değer olarak öğrencilerin başarısını göz önünde bulundurur.
- Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirir.
- Tüm bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektiği şekilde korur.
- Yerel ve ulusal yasalara uyar ve doğrudan veya dolaylı olarak devlet yönetimini yıkmaya çalışan örgütleri bile bile desteklemez ya da katılmaz.
- Eğitim kurulunun yönetim politikalarını, yönetsel kurallarını ve düzenlemelerini uygular.
- Eğitimsel amaçlarla tutarlı olmayan kanunları, politikaları ve yönetmelikleri, düzeltmek için uygun önlemleri alır.
- Politik, sosyal, dinsel, ekonomik yada diğer etkilerle konumunu kendi kişisel çıkarı için kullanmaktan kaçınır.
- Sadece, uygun olarak akredite edilmiş kurumlardan mesleki sertifika yada akademik dereceleri kabul eder.
- Standartları korur ve araştırma ve sürekli kişisel gelişim yoluyla mesleğin etkililiğini artırmaya çalışır.
- Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar yada sona erdirilinceye kadar uygun davranır (Aydın, 2006).

Okul yönetimi mesleğinde başarılı olmak için geleceğin eğitim yöneticilerinin iyi bilinmesi

gerekir. Ancak okul yönetiminde başarı, sadece yeterliğe bağlı değildir. Okul yönetiminde başarılı olmak için, yeterliklere uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin belirlenmesi gerekir. İnançlar dikkate alınmadığı zaman, kişinin yeterlikleri yanlış kullanılabilir. Oysaki okul yöneticisi en iyi liderlik biçimini uygulamak zorundadır. Bununla birlikte her okul yöneticisi okuldaki eğitimi geliştirmek için yüksek etiksel ölçütlere bağlı kalmalıdır. Okul yöneticilerine rehberlik edecek ve ihtiyaçlarına cevap verecek etik ölçütler geliştirilmiştir (Akt:Çelik,2007). Okul yöneticileri için geliştirilen etik ölçütler şunlardır:

- Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde, en iyi temel değerlere uyulmalıdır.
 - Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirme.
 - Bütün bireysel hakları, insan haklarını ve vatandaşlık haklarını koruma ve bu haklara uygun ilkeleri destekleme.
 - Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmek, devlet yönetimini doğrudan veya dolaylı olarak hedef alan yıkıcı eylemlerde bulunmamak.
 - Eğitim yürütme kurulunun aldığı yönetsel karar ve düzeltmeleri uygulamak.
 - Eğitsel hedeflere ulaşmayı engelleyecek kanun, politika ve düzenlemelerin doğru ölçütlere dayandırılması için gerekli çabayı göstermek.
 - Politik, sosyal, dini ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmak.
 - Sadece denklik belgesi veren kurumlara uygun olarak mesleki sertifikaları ve akademik dereceleri kabul etmek.
 - Standartları korumak, sürekli olarak mesleki gelişmeye katkı sağlayıcı araştırmalar yapmak ve mesleki etkililiği geliştirmek.
 - Bütün örgütsel sözleşmelere onuruyla uymak ve bağlılığını göstermek.
- Ülkemizdeki okul yöneticilerinin uyması gereken etik ilkelerden söz edebilmek için, evrensel etik değerlerle birlikte, sosyal ve örgütsel koşullar da dikkate alınmalıdır.

2.6.4 Okul Yöneticilerinin Etik Karar Verme Roller

Etik dışı davranışların ussallaştırılması ve çeşitli gerekçelerle haklı kılınmasının kolaylaştırılmasını önlemede en temel araç etik karar verme süreçlerini

kullanılmasıdır.Aşağıda kısaca etik karar verme aşamalarının neler olması gerektiği açıklanmıştır(JIE,2002);

1.Dur ve Düşün:Daha doğru karar verebilmek için en bilinen ve eski aşama durup konu üzerinde iyice düşünmektir.böylece karar verilecek konunun sakın bir şekilde analizinin yapılması olanaklı olacaktır. Bunun yapılması kötü seçimlere karşı hem bir önleyici rol oynar hem de bir disiplin getirir. Özellikle kızginken ani ve hızlı karar vermeyi önlemek için ona kadar saymak, hem tepkisel hem de sonradan pişmanlık duyulabilecek davranışları önler.

2.Amaçların tanımlanması:Seçeneklere karar vermeden önce kısa ve uzun erimli amaçların tanımlanması gerekir. Bu noktada istediğimiz yada istemediğimiz şeylerin vereceğimiz karar tarafından nasıl etkileneceğini ve bunların içinde en önemli olanın ne olduğuna karar verilmesi gerekmektedir. Karar vermede en büyük tehlike acil istekleri gerçekleştirecek ancak buna karşılık uzun vadede bütün yaşamımızı etkileyecek önemli beklentilerimizin karşılanmasını engelleyecek seçimler yapılmasıdır.

3.Gerçekleri bilmek:Akıllı seçimlerin yapılabilmesinin en önemli destekleyicisi yeterli bilginin toplanmasıdır. Gerçekleri bilmiyorsa iyi kararlar veremeyiz. Gerçeklerin belirlenmesi için öncelikle, neyi bildiğimize ve neyi bilmemiz gerektiğine karar vermek gereklidir. Daha sonra bilinmeyen bilgilerin varsayımları doğrulayacak ek bilgiler toplama hazırlıklarına girişilmelidir.

4.Seçenekler geliştirmek:Bu aşamada neyi ulaşmak istediğimizi iyi bilerek doğru yargılarda bulunup, almak istediğimiz kararla ilgili bir seçenekler listesi oluşturmak ve eylem yolları belirlemeliyiz. Eğer vereceğimiz karar çok önemli bir karar ise güvendiğimiz kişilerle konuşup bakış açımızı genişletebilir ve yeni seçenekler üzerinde de düşünme şansını yaratabiliriz. Eğer elimizde yalnızca bir yada iki seçenek varsa muhtemelen çok fazla düşünmemiz gerekmeyecektir.

5.Sonuçları gözönüne almak:Kararımızın yaratacağı muhtemel sonuçları görebilmek için iki teknik bize yardımcı olacaktır. Düşüncelerimizin ilkeleştirilmesi bunlardan biridir.Örneğin karakterin altı temel direği olarak kabul edilen güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adil olma, özenlilik ve yurttaşlık, seçimlerde bir filtre olarak kullanılabilir.

6.Seçmek ve karar vermek:Bu aşamada artık karar vermenin zamanı gelmiştir. Eğer seçiminiz hala belirginleşmemişse, aşağıdaki aşamaları kullanabilirsiniz:

a) Saygı duyduğunuz kişilerle karara ilişkin yargınızı konuşunuz.

b) Tanıdığınız en dürüst kişi kimdir? Gerçek yada hayali olarak yaratacağınız en dürüst ve etik yargılamalar yapabilen kişinin, sizin yerinde olsa nasıl davranacağını kendinize sorunuz.

c) Eğer bu yapacağınız şeyi başkaları bilseydi ne hissederdiniz? Eğer herkesin verdiğiniz kararı onaylayacağı konusunda kendinizi rahat hissedebiliyor ve kendinizle gurur duyabiliyorsanız sorun yoktur.

d) Altın kural; “ Başkalarına sana davranmalarına istediğin gibi davran “ kuralı etik karar vermede çok eski ve etkili bir altın kuraldır. Başkalarının bize nasıl davranmasını istiyorsak bizde başkalarına böyle davranmalıyız.

7.Gözden geçirmek ve değiştirmek: Kestirimler konusunda büyük bir çaba gösterilmesine ve yeterli bilgi toplanmasına rağmen bazı kararlar kaçınılmaz olarak yanlış olabilir. Etik karar verme sürecinde, kararların sonuçları izlenmelidir. Eğer karar istenen sonuçlara ulaştırmadıysa yada beklenmeyen ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarttıysa karar yeniden değerlendirmeli ve duruma göre yeni kararlar alınmalıdır (Aydın, 2006).

2.6.5. Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme Görevi

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.

2.6.6. Okul Yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma Sorumluluğu

Bireylerin davranışlarının etik standartlara uygunluğu büyük ölçüde içinde yaşadıkları toplumun kültürü; sahip oldukları değerler sistemi, inançlar ve normlar tarafından belirlenmektedir (Aydın, 2002).

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, 2007).

Bugün dünyanın karşı karşıya olduğu en önemli liderlik sorunu , güven eksikliğidir. Liderin karakter özellikleri, insanların uzun vadede kendilerine bağlanması ile yalnızca kısa vadede boyun eğmeleri arasındaki farkı oluşturur. Dürüstlük, sadakat, adalet, sabır ve güven bilinci gibi temel ilkelerden ayrılmayan liderler, başlattıkları girişimlerin örgütü ileriye götürecek dürüst çabalar olarak algılandığını görürler. Eğer lirdin karakterinden kuşku duyuluyorsa liderlik davranışının altında hangi dürtülerin yattığı, izleyenlerin merak konusu olacaktır. Liderin arkasından gidenler, kendi yollarını çizebilmek için liderin tutarlılığına bakarlar (Pennington, 1998).

Okul yöneticisi öğretmenlerden etik değerlere uygun davranmasını bekliyorsa, verdiği öğütleri önce kendisi tutmalıdır. Etik ilkeleri okul kültürüne yerleştirmeye çalışan okul yöneticileri, bu ilkeleri yüksek sesle dile getirirler. Etik liderlik açısından okul yöneticisini bekleyen en önemli bir zorluk, bağlılığı her gün yaşamak ve okul kültürü içinde canlı tutmaktır. (Çelik, 2002).

Erdemli okulun ne olduğunu kesin çizgileriyle belirlemek mümkün değildir. Ancak erdemli okul ile okul etkililiği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır (Akt:Çelik, 2007).

Erdemli okulun özellikleri şunlardır:

- 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.

- Erdemli okulda, uygun şartlar sağlandıktan sonra her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır. Öğrenmeye engel olan şartlar, kaynağı ne olursa olsun, çözülmesi gereken problemler olarak görülür.
- 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.
- 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.
- Erdemli okulda aileler, öğretmenler ve toplum işbirliği içinde çalışır. Eğer okulun öğretim işlevini gerçekleştirmesi isteniyorsa, ailelerin tavsiye ve desteğine başvurulur. Aynı şekilde, eğer ailelerin görevlerini yerine getirmesi isteniyorsa, okulun destek ve tavsiyesine başvurulur (Sergiovanni 1992).

2.6.7. Okul Yöneticilerinin Etik Liderler Olarak Toplumsal Sorumlulukları

Toplumsal yaşamı giderek karmaşılaşması toplumsal bir iş bölümü yapılması gereğini de ortaya çıkarmıştır. Bu iş bölümü içerisinde tek tek bireylerin üstesinden gelemeyeceği karmaşıklıkta görevler ortaya çıkmış ve karmaşık görevlerin daha iyi yerine getirilmesi için kurumsallaşma gerekliliği doğmuştur. Bir kişinin başaramayacağı işleri başarmak için birden fazla kişinin bir araya gelerek güçlerini ortak amaçlar doğrultusunda birleştirmeleri gerekmiş ve oluşturulan bu yapıya da örgüt denmiş. Örgütler toplumu gereksinimlerini karşılamak ve topluma yararlı olmak için kurulan sistemlerdir. Örgütlerin işlevlerini belirleyen en temel etmen ise kuruluş amaçlarıdır (Aydın, 2006).

Okullar toplum yararı için hizmet vermesi beklenen kurumlardır. Bir kurumun toplumsal sorumluluğundan söz edildiğinde, kurumun topluma verdiği zararların en aza indirilmesi

buna karşın topluma olan yardımların en üst düzeye çıkarılması yükümlülüğü anlaşılmalıdır. (Aydın, 2006) .

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). 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.

2.7.ETİĞİ OLUŞTURAN BAŞLICA UNSURLAR

Bireylerin davranışlarının etik standartlara uygunluğu büyük ölçüde içinde yaşadıkları toplumun kültürü; sahip oldukları değerler sistemi, ödev ve sorumluluk, vicdan, normlar ve görgü kuralları tarafından belirlenmektedir:

2.7.1. Ödev ve Sorumluluk

Akarsu (1998)'ya göre ödev, yapmak zorunda olduğumuz yapmamız gereken, ahlakça yükümlü olduğumuz şeydir. Ödevle ele alınması gereken sorumluluk ise kişinin kendi eylemlerinin yada kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.

2.7.2. Vicdan

Vicdan, insanın ahlak değerleri üzerinde dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapma gücü,yetisine denir. Billington (1997)'a göre vicdan, herhangi bir anda algıladığımız kadarıyla,ahlaki meseleler hakkındaki görüşümüz demektir. Yeni görüşler ve yeni basınçlar oluşana kadar, benzer bir sorunla her karşılaşmamızda onaylanmak üzere, vicdanımızın sesine kulak veririz (Kınay; 2006).

2.7.3. Kültür

Kongar (1982)'a göre kültür; maddi ve manevi olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır.İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler maddi kültüre; yine insanın yarattığı bütün anlamlar,değerler, kurallar manevi kültüre örnektir. Bir nc grup ise sanat, edebiyat ve düşün yapıtlarından oluşur.

zen (1996) ise; örgütlerin ve üyelerinin paylaştıkları bir örgütsel kültüre sahip olduğunu ve bu anlamda kültürün, bir iş görenin örgüt yesi olarak bilmesi gereken sembolleri,davranışları, inançları, değerleri ve varsayımları nitelediğini belirtmektedir.

2.7.4. Değerler

Etik alanında değer, özne-nesne ilişkisinin özel bir yanını temsil eder; bu ilişkide nesnelerin,olayların, süreçlerin, belli başlı niteliklerin insan hayatındaki yerleri ve önemleri dile gelir.Genelde, toplumsal hayatta “değer sorunu” iki biçimde karşımıza çıkar:

a)Belli başlı maddi ve zihinsel (manevi) rnlerin (zenginliklerin) değeri, toplumsal ilişkilerin, olayların değeri, estetik değer, kişinin, ahlaki ve öteki niteliklerinin değeri olarak,

b)İdeallerin, idollerin, insan ilkelerinin değeri olarak. (Atayman; 2007).Değerler, ideolojik hedef noktaları ve yol gösterici fikirler olarak, insan eylemlerinin,düşüncesinin ve duygusunun yönlendirilmesinde büyük bir rol oynarlar. Değerler, insanların toplumsal ilişkilerinin ve görevlerinin bilincine varmalarını sağlayan özgün birer biimidirler (Atayman; 2007).

2.7.5. Normlar

Normlar, genellikle değerlerin yansımasıdır ve bir grubun tüm üyelerince paylaşıldığı için

kolektiftir. Mc Kenna (1994)'ya göre grup içinde gelişen toplumsal normların bazı amaçları vardır:

- 1) Normlar, grubun temel değerlerini yansıttığı için, üyelerin diğer bireylerden ayrılıklarını yansıtır.
- 2) Normlar, grup üyelerinden beklenen davranışları basitleştirerek, kestirilebilir hale getirir. Böylece üyelerin davranışları önceden sezilebilir ve bu da grubun işleyişini kolaylaştırır.
- 3) Normlar, bireylerin sıkıntılı durumlara düşmelerini engellerler.
- 4) Normlar, grubun yaşamasına yardım ederler. Normlar aracılığı ile üyelerin sapkın davranışları reddedilerek, grubun varlığının sürdürülmesine çalışılır (Aydın; 2002).

2.7.6. Görgü Kuralları

Görgü kuralları, nezaket içeren davranış kalıplarıdır. Toplumda olduğu gibi iş yaşamında da kabul edilen bazı görgü kuralları vardır. Yöneticilerin uyması gereken bazı görgü kuralları, protokol kuralları olarak tanımlanmıştır ve yöneticilerin bu kurallara uygun davranmaları beklenmektedir. Genellikle görgü kuralları, etik ile ilgili değildir. Bunlar toplumsal kabul gören ve toplumda insan ilişkilerini güzelleştiren davranış kalıplarıdır. Görgü kuralları ihlal edildiğinde, insanlar bu tür davranan bireylerin görgüsüz ve ilkel davrandıklarını düşünürler. Bazı görgü kuralları, etik sorunların kamufle edilmesi için de kullanılabilir (Aydın; 2002).

2.8. ETİKLE İLGİLİ ÇALIŞMA ALANLARI

Etik konusunda yapılan çalışmaları dört kategoride toplamak mümkündür:

- 2.8.1. Betimsel Yaklaşımlar
- 2.8.2. Kavramsal Etik (Metaetik) Yaklaşımı
- 2.8.3. Kuralsal (Normatif) Etik Yaklaşımı
- 2.8.4. Uygulamalı Etik Yaklaşımı

2.8.1. Betimsel Yaklaşımlar

Çeşitli topluluk ya da kurumlardaki ahlaki davranışları ve inançları inceler. Birinin diğerine üstünlüğü var mı, yok mu konusuna girmez; sadece bunları sergiler.

2.8.2. Kavramsal Etik (Metaetik) Yaklaşımı

Temel etik kavramlarını ele alarak ahlaki sistemlerin temellerini ve ahlakın sosyal sistemler içindeki fonksiyonlarını anlamaya çalışır. Bir takım varsayımları açıklığa kavuşturmaya ve değerlendirmeye çalışır. Etik mütalaların anlamını ve ne derece ispatlanabilir olduğunu inceler (Tevrüz; 2007). Etiğin görelî olup olmadığı ya da insanın hep kendi çıkarları için davranıp davranmadığı gibi tartışmalar meta etiğin kapsamına girer. Aslında meta etik; normatif etik ve uygulamalı etik arasında bir sınır çizme tartışmaları da meta etik açıdan yapılan bir analizin kendisini oluşturur (Aydın; 2006).

Meta etiğin metafizik, psikoloji ve dilbilim konularıyla ilgilenen alt alanları vardır. Metaetiğin Metafizik Konuları; ahlaka uygunluğun insanlarda kendiliğinden var olup olmadığı ile ilgilenir. Ahlak gerçekçiliği iki görüşe dayanır. Birincisi Plato'ya dayanan, matematikten esinlenen, ahlak değerlerini mutlak değerler olarak kabul eden görüştür. İkincisi ahlak değerlerini dine dayandıran ahlak değerlerini dini emirler olduğunu, iyi ve kötüyü Tanrı'nın belirlediğini savunan görüştür. Metaetikte Psikolojik Konular; ahlaklı olmanın neden gerekli olduğu üzerinde duran görüştür. Dört alanı vardır. Aristo'nun savunduğu görüşe dayanan ahlak, yeteneğimizi, "pratik akıl" denen akılcı yetenek kabul eden görüştür. Daha sonraları Thomas Aquinas, aklın ahlaki zorunluluklar üzerinde sezgi gücünü sağladığı görüşünü savunmuştur. Metaetikte Dilbilim İle İlgili Konular; 20. yy başlarında İngiliz ve Amerikalı felsefeciler, ahlakın tam olarak anlaşılabilmesi için, öncelikle bu alanda kullanılan terimlerin tanımlanması gerektiğini savunmuşlardır.

Etik ile ilgili ifadelerin tanımlayıcı yönüne bilişsel anlam denilmektedir. Ancak zamanla kelimelerin tanımlanmalarında küçük anlam farklılıkları olmuştur. Etik ile ilgili kelimelerin başarma ve mesaj iletme yönü de vardır ki buna da bilişsel olmayan anlam denilmektedir (Örenel; 2005).

2.8.3. Kuralsal (Normatif) Etik Yaklaşımı

Ahlaki yaşamı yönlendiren temel ahlaki normların belirlenmesi ve korunması ile ilgilidir. İnsanlara yaşamlarında iyilik getirecek prensipleri ve standartları belirtir. Ahlak

sistemindeki temel ahlaki değerleri veya prensipleri açığa çıkarmaya, geliştirmeye ve doğruluğunu göstermeye çalışır. Bu bakımdan nötr ve tarafsız bir yaklaşım olduğu söylenemez (Tevrüz;2007). Normatif etik kuramları, eylemlere rehberlik sağlamayı amaçlar ve “Ne Yapmalıyım?” sorusunun yanıtını verecek süreçleri tanımlamayı hedefler. Kant ve Bentham’ın kuramları,eylemlere rehberlik edecek yaklaşımları içeren normatifrneklerdir (Aydın; 2006).

2.8.4. Uygulamalı Etik Yaklaşımı

Kuralsal etiğin bir türüdür. Ahlaki sorunlarla karşılaşma durumunda olan kimselerin sorumluluklarını belirleyip netleştirmek için kuralsal etiğe başvurulur. İş ve meslek hayatında karşılaşılabilecek ahlaki sorunlara, kuralsal etik prensiplerinin uygulanmasıyla ilgilidir. İş etiği uygulamalı etik olup, karar verme durumunda olan yöneticilerin ve çalışanların ahlaki sorumluluklarının ve yükümlülüklerinin incelenip netleştirilmesini içerir (Tevrüz; 2007). Bir başka deyişle uygulamalı etik; bellizel alanlarda ortaya çıkan etik sorunların tartışılması için kriterler yaratma ve buzel alanlarda bu kriterlerin insan davranışlarında uygulaması ile ilgilendir. Uygulamalı etiğin ağdaş dünyada ortaya çıkmaya başlaması 1960’ların sonu ile 1970’lerin başına denk düşer. İş Etiği, Bilişim Etiği, Mühendislik Etiği, Eğitim Etiği gibi konularla ilgili olarak bu tarihlerden itibaren pek çok kitap yazılmış ve Web sayfaları düzenlenmiştir (Aydın; 2006).

2.9. ETİK KURAMLARI

İnsanların etik yargılarının ya da etik değerlerinin altında yatan nedenleri açıklamak için çeşitli teoriler ortaya çıkmıştır. Bu teoriler iyinini veya doğrunun ne olduğu, ne olması gerektiği kararına nasıl varıldığını açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu teorileri teleolojik etik ve deontolojik etik olmakzere iki genel başlık altında toplanabilir.

2.9.1. Teleolojik (Gayeci-Sonuççu) Teoriler

Teolojik teoriler, bireyin eylemlerinin sonularızerinde odaklanır. Yani, bir eylemin iyiliğini veya kötülüğünü, doğruluğunu veya yanlışlığını sonuçlarıyla saptarlar. Teoloji terimi temelde bir gayeye yönelik yönlendirmeyi ima eder. Teolojik teorilere göre, bir

eylem istenen sonucu ortaya çıkarıyorsa, o zaman ahlaki açıdan doğru veya iyidir (Özgener; 2004).

Kornblau ve Starling (1999)’a göre “En iyi sonucu hangi eylem sağlayacaktır?” bu soruya net bir yanıt verilemediği durumlarda bu teori bize, en iyi ve en az zarar veren eylemin seçilmesini önermektedir. Bu teoriyi benimseyen kişiler, eylemin özünde yararlı olduğu ve kimseye zarar vermediği sürece paternalistik (Babacıl: Başkası adına onun için en iyi olana karar verme yetkisini kendinde görme) davranışı da onaylamaktadırlar (Aydın; 2006).Sonuçsalcılık açısından bir kişi hangi değerleri benimserse benimsesin bu değerleri iletirmek ve geliştirmek için çalışmalıdır. Sonuçsalcılar; değerlerle kişiler arasındaki ilişkiyi araçsal bir ilişki olarak görürler. Bu teoriye göre bir eylem kendi başına iyi veya kötü değildir. O eylemi iyi veya kötü yapan eylemin sonuçlarıdır. Örneğin; bir insana acı vermek eğer acı verici eylem tedavi ile sonuçlanıyorsa iyi; yaralanmayla sonuçlanıyorsa kötüdür. Bu yaklaşıma göre bir şeyin iyiliğine karar verilirken o eylemin sonucunda ortaya çıkacak iyiliğin kötülüğe oranına bakılır. Doğru eylem en çok iyiliği üretecek olan eylemdir (Arslan;2005).

Teleolojik teoriler;

Egoizm Teorileri,

-Hazcılık (Hedonizm)

-Ahlaki Egoizm

Erdem Ahlakı ve

Faydacılık Teorileri olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Özgener; 2004).

2.9.2.Egoizm Teorileri

Teleolojik etiğin öncü akımlarından birisi, Machiavelli ve Weber’ in lideri olduğu ve bireyin çıkarını ahlakın temeli olarak ele alan egoizm düşüncesidir (Köprü; 2007).

Mengüç (1998)’e göre egoizm, birey için doğru ve kabul edilebilir davranışları sonuçlarına göre tanımlamaktadır. Bireyin kendisi için iyinin en yüksek miktarıyla sonuçlanan eylemleri seçmesi gerektiğini ileri sürer.Shaw (1991)’ e göre egoizm, bireyin yaşamında kişisel çıkarların kapsama alanını rolünü analiz etmektedir. Çünkü her birey kendine göre farklı bir şekilde tanımladığı kişisel çıkarlarını maksimize edecek kararlar alma eğilimindedir.Egoizm, “herhangi bir bireyin, başkalarına karşı ne bir yükümlülüğe mecbur

olduğunu, ne de bir fedakârlığa katlanmak zorunda olduğunu ileri sürerek, davranışlar bireyin kendisi için en yüksek iyiye müsaade ediyorsa sergilenmeli” düşüncesini kabul etmektedir.Egoistler, bir davranışın doğruluğunu ölçmek için kendilerinin en iyi ve uzun vadeli kazançlarını esas almaktadırlar. Eğer bir davranış, uzun dönemde bireyler için kötüye oranla “en yüksek iyi”yi ortaya çıkarıyorsa ya da muhtemelen çıkaracaksa, o zaman doğrudur ve bireyler bu davranışı sergilemelidir (Özgener; 2004). Ahlak filozofları egoizmi kişisel ve kişisel olmayan egoizm olmak üzere ikiye ayırmışlardır.Kişisel egoistler, kendi uzun dönemli çıkarlarını önde tutarken diğerlerinin ne yapması gerektiği hakkında sessiz kalırlar.Kişisel olmayan egoistler ise, herkesin kendi uzun dönemli çıkarlarını kollaması gerektiğini ileri sürerler.

Egoizm söz konusu olunca bazı yanlış anlamalar da gündeme gelmektedir. Çünkü günlük dilde kullanılan egoizm ya da bencillik ile felsefik egoizm ayrılmaktadır. Örneğin; yanlış anlamalardan biri, egoistlerin yiyip içip gününü gün eden insanlar oldukları yolundaki genel kanıdır. Oysa uzun dönemli amaçlarını gerçekleştirmek için kısa dönemli amaçlarından vazgeçen bir insan da egoist olabilir. Egoistler sadece zevk peşinde koşan insan olmak zorunda değildirler. Bazı egoistler zevk peşinde koşabileceği gibi bazıları da güç, bilgi ya da kendini gerçekleştirme gibi amaçların peşinden koşabilirler.

Egoistler hakkında diğer bir yanlış anlama da egoistlerin dürüst ve yardımsever olmadıklarıdır. Egoizm başkalarına yardım etmemeyi öğretmez fakat böyle bir ahlaki zorunluluk olmadığını söyler.

Psikolojik egoizme göre, tüm insan eylemleri özünde bencil güdülerden beslenir. Başka bir deyimle bencil olmayan bir eylem söz konusu olamaz. Buna göre kendi canını tehlikeye atarak başkasını kurtaran kişi dahi aslında bencilce hareket etmektedir, çünkü kişi bu hareketiyle fedakarlık hislerini tatmin etmektedir (Arslan; 2005).

2.9.2.1. Hazcılık (Hedonizm)

Hedonizm’e göre bütün çabalarımızın gayesi “hazza ulaşmak ve acıdan kurtulmak” olmalıdır.Haz veren davranış iyi, acı veren davranış ise kötüdür. Buradaki haz ve acı tümüyle bireyci olduğundan, Hedonizm “egoist” bir ahlak görüşüdür.Egoistik hedonizme

göre, bireyin her eylemi zevk arayışıyla motive edilmelidir. Hem Aristippos hem de Epikuros (341-271 BC) birer hedonist örneğidir. Aristippos'a göre en yüksek haz, en yoğun olan hazdır. Ayrıca iyi, hoş olanla ve hazla, kötü de hoş olmayan ve acı ile birlikte. Epikuros'a göre en yüksek haz, en fazla süreklilik gösteren hazdır. Ayrıca ahlaki iyi, haz ile, ahlaki kötü de acı ile aynı şeydir (Özgener; 2004).

2.9.2.2. Ahlaki Egoizm

Upchurch ve Ruhland (1996)'a göre bu görüş, bir bireyin zevk arayışından başka nedenlerle de hareket edebileceğini ve motive olabileceğini ileri sürmektedir. Ahlaki egoizm, bireyin kendisinin en büyük faydasını gözettiği düşüncesini benimseyen bir teoridir.

Frenken (1963) ahlaki egoizmin avantajlarını ve dezavantajları şu şekilde sıralamıştır:

- Diğer ahlakçıların aksine ahlaki egoistler, kendi kişisel çıkarlarından çok başkalarının kişisel çıkarlarının ne olduğunun en iyi şekilde bilinmesinin, bireyin kendi kişisel çıkarlarının ne olduğunu kavraması açısından kolaylık sağladığını düşünmektedirler.
- Bireysel söz özgürlüğü ve sorumluluğu teşvik ettikleri için egoistler, kapitalist ekonomiyle en iyi şekilde uyum gösterirler.
- Bireyler dar alanlarda birbirlerinden ayrı oldukları veya çatışmaları minimize edecek şekilde faaliyet gösterdikleri sürece başarılı olabilirler.

Dezavantajları ise;

- Kişisel çıkar çatışmalarını çözmede tutarlı bir yöntem sunamamaktadır.
- İzole edilmiş, kendi kendine yeten toplumlarda yaşamadığımız gibi ekonomik, sosyal ve ahlaki bağımlılığın gerekli olduğu ve kişisel çıkar çatışmalarının sürekli olarak ortaya çıktığı, aynı şekilde uzlaşmanın da gerekli olduğu kalabalık toplumlarda yaşadığımızdan ahlaki egoizm teorisi yetersiz kalmaktadır (Özgener; 2004).

2.9.2.3. Erdem Ahlakı

Bazı düşünürler etik konusunda sadece davranış ve eylemlere odaklanmanın eksiklik olduğunu, kişinin karakter olarak erdemli olup olmasının da önemli olduğunu belirtirler. Aslında biz de günlük yaşamımızda insanların sadece davranışlarının doğruluğu yanlışlığı hakkında değil, o davranışı gösteren kişinin karakteri hakkında da

değerlendirmeler yaparız. O kişinin dürüst, yalancı, haksever veya hak yiyen olduğunu söyleriz (Tevrüz; 2007). Peki erdem ne demektir?

Erdem, “ahlak ilkelerine uygun davranma, kabul edilmiş ahlak kuralları ve doğru davranış standartlarına gönüllü olarak uyma, ahlaki nedenlerle yanlış hareket ve kötülüklerden sakınmak” biçiminde tanımlanabilir (www.kamu.sakarya.edu.tr/Duyurular/.../etik.doc).

Erdemler, bireyin en yüksek potansiyelini gerçekleştirecek şekilde eyleme geçmesini sağlayan tutumlar ve karakter özellikleridir. Onlar sayesinde bireyler belirlediği amaçlara ulaşmaktadırlar (Özgener;2004).Erdemlerimiz bizi duygu, davranış ve arzularımızda aşırıya kaçmaktan ve noksan kalmaktan koruyan alışkanlıklarımızdır (Tevrüz;2007). Erdemli vasıflar bize doğuştan verilmez; bunlar sonradan öğrenmeyle kazandığımız üstün vasıflar olup alışkanlık halinde gösterilir; ahlaken iyi bir insanı temsil eder. Mesela dürüstlük erdemli bir vasıftır: Eğer kişi her zaman doğruyu söylüyor ve doğru olduğuna inandığı için bunu yapıyorsa, doğruluktan ayrılmadığı zaman huzurlu oluyor, yalana saptığında rahatsız oluyorsa, yani dürüstlük onda bir alışkanlık ise bu bir erdemdir (Tevrüz;2007).Önemli olan, insanların erdemli kabul edilen davranışları sergilemeleridir. Bu davranışların sonucunda kişinin kendisine ya da topluma fayda yada zarar gelmesi önemli değildir.Örneğin yanan bir evde mahsur kalan bir çocuğu kurtarmanın çok riskli olduğunu bile bile yangına dalıp çocuğu kurtarmadan kendisi de yanan bir kişi sonuçta faydalı bir eylem yapmamıştır. Üstelik bir yerine iki kişi ölmüştür ancak bu eylem toplum tarafından erdemli bir davranış olarak yüceltilir (Arslan; 2005).

Aristo erdemlerin uzun bir listesini yapmıştır;

-cesur kişi korkak gibi hareket etmez,

-cömert kişinin eli sıkı değildir,

-ılımlı kişi kavgacı değildir, gibi..

Ayrıca belli meslek dallarına ait erdemler de bu listede sıralanmaktadır,

-askerler cesur olmalıdır,

-çömlekçiler sabırlıdır,

-tüccarlar hakkaniyetli olmalıdır, vb... (www.akillisinif.anadolu.edu.tr/dosyalar/pdf).

Öztürk (1998)’e göre temelinde “erdem” kavramının yer aldığı bir ahlak öğretisi olan erdem ahlakı; bireyin eylemlerinin nihai amacının mutluluk olduğunu ileri sürdüğünden, mutluluk ahlakı olarak da bilinmektedir ve bireyci bir karakter taşımaktadır. Demokritos’la

başlayan Sofistler, Sokrates ve Sokrates sonrası felsefe okullarında egemen olan erdem ahlakı, daha çok ahlakı davranışı sergileyen bireyin erdem ve dürüstlüğü üzerinde durmaktadır. Bu nedenle, öncelikle bireyin karakteri, güduları ve niyetleri önemlidir, fakat kurallar, ilkeler ve sonuçlar da tümüyle göz ardı edilmemektedir (Özgener;2004).

Kornblau ve Starling (1999)'a göre erdem yada karakter temeline dayalı etik, erdem türleri yada birinin sergilemesi gereken karakter özelliklerini esas alır. Bu kuram, kişinin oynaması gereken rolleri ve bu rollerin teşvik etmesi yada gerekli kıldığı davranış beklentileri üzerinde çalışır. Bir kişi rolüne uygun davranışlar seçebilir ve kişinin bu role uygun davranması beklenir. Eğer çatışma ortaya çıkarsa kişi en ahlaki olacak karakter özelliklerini dışa vurur (Aydın; 2006).

Boatright (2007)'a göre erdem ahlakı teorisi üç şey yapmalıdır:

- Kavram olarak erdemi tanımlamalı,
- Erdemlerin ve bunların tam tersi olan kötü huyların neler olduğunu belirlemeli,
- Birtakım özelliklerin erdem olup olmadığına nasıl karar verdiğimizizi açıklamalıdır (Tevrüz;2007).

2.10. İŞ TATMİNİ

2.10.1. İş Tatmininin Tanımı

Bir iş görenin; çalışma hayatı boyunca, gördükleri, yaşadıkları, elde ettikleri, sevinç ve üzüntüleri olacaktır. Bu tür bilgi ve duygu birikimlerinin sonucu işlerine veya işletmelerine karşı tutumları oluşacaktır. İş tatmini bu tutumun genel yapısıdır. En basit şekliyle iş tatminini "iş görenin işine karşı gösterdiği genel tutumdur" şeklinde tanımlamak mümkündür. Kişinin işine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağına göre, iş tatminini "kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh halidir" şeklinde tanımlamak, iş tatminsizliği ise iş görenin işine karşı olumsuz tutumdur demek doğru olacaktır (Erdoğan, 1996).

Günümüz yönetim anlayışı; çalışanların tedarikini, yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmelerini, eğitilmelerini ve geliştirilmelerini sağlayacak bir içeriğin ve politikanın saptanmasını öngörmektedir. Çağdaş yönetim anlayışı, çalışanın tüm çabasını ortaya

koyacak biçimde isteklendirilmesini, iş ile çalışanın yaptığı işten en yüksek maddi ve psikolojik tatmini ve çıkarı sağlayabilmesini, onun başarısının ve örgüte olan katkısının değerlendirilmesini yansıtmaktadır. Bu yüzden çalışanların işlerinden aldıkları tatmin, geniş ölçüde işin, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama derecesine bağlıdır (Aksu, 1998). "İş tatmini" kişinin işine karşı genel tutumuna ilişkin bir terimdir. Bullock'e göre iş tatmini, işle bağlantılı çok sayıda arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin bütününden sonuçlanan bir tutum olarak göz önüne alınır. Çalışanların işten tatmini, örgütün amaçlarından biridir, örgütün bir diğer amacında kendi tatminidir. Başka bir deyişle etkin olmasıdır. Örgütte bireysel tatminin ve örgütsel etkinliğin sağlanması çalışanın ve örgütün gereksinmelerinin karşılanması, her ikisinin amaçlarının dengeli gerçekleşmesiyle sağlanacağını göstermektedir (Ulusoy, 1993). Çalışan kişi yaptığı işle bir takım ihtiyaçlarını (ekonomik, psikolojik ve sosyal) doyurur. İş tatmini ise, gelecekle ilgili olmaktan çok çalışanın içinde bulunduğu iş yaşamı ile ilgilidir. İşin çekiciliği, işten tatminin etkenlerinden biri olabilir. İş tatminini daha iyi anlayabilmek için, iş tatmini ile yakından ilgili kavramları kısaca açıklamakta yarar vardır. Çalışanların işiyle özdeşleşmesi, onun işine bağlı olmasını anlatır. Özdeşleşme, bir duygusal bağlanmayı, işten doyum ise haz duymayı yada olumlu duygusal bir durumda olmayı gösterir. Moral, tıpkı sağlık kavramı gibi, çalışanın örgüt içinde, tüm olumlu duygularının genel bir anlatımıdır. İşten tatmin, çalışanın moraline olumlu etkide bulunan bir etken olabilir. İşten tatmin ile güdülerin tatmini de birbirinden ayrı anlamlar taşır.

İnsanın güdülerinin tatmini, işten tatmininden daha geniş kapsamlı bir kavramdır. İşten tatmin sadece çalışanın işinden duyduğu olumlu duyguları içerirken, güdülerin tatmini, işi de içine alan, ama iş dışındaki yaşamla elde edilen tüm olumlu duyguları içerir. Bir işin, insanın tüm güdülerini doyurması beklenemez (Baysal, 1996). Çalışanın kendisi, işe bakış yöntemiyle işinden ne derecede tatmin sağladığını bilebilir. Bir çalışanın işten tatmini işinden ne istediği, onun geliştirdiği değerlerine ve ekonomik, psikolojik, toplumsal gereksinimlerine dayanır. Çalışan, kendisinin örgüte verdiği inandığı emeğe karşılık örgütten aldığını, kendine eş saydığı öteki çalışanların örgütten aldıklarıyla karşılaştırır. Bunun sonucunda, örgüte verdiği karşılık, örgütten aldıklarının denk olup olmadığını algılamaya çalışır (Başaran, 1992).

Eroğlu (1984)'na göre tatmin kavramı, bir başkası tarafından doğrudan gözlenemeyen ve

yalnızca ilgili birey tarafından hissedilerek tasvir edilen ve ifade edilebilen zevki veya iç huzuru anlatmak için kullanılır (Karaca;2001).

Hersen (2004)'e göre psikologlar genellikle “tatmin “ kavramını, bir kişinin ihtiyaç, beklenti,dilek, arzu veya gereksinimlerinin karşılanması sonucu oluşan duygulanım olarak tanımlamaktadır. Tatmin kelimesinin İngilizce karşılığı “satisfaction”dır. Satisfaction, Latince satis (yeterli) ve facere (yapmak) köklerinin birleşiminden gelmektedir. “Sözlük anlamı olarak satisfaction: (1) ihtiyaç, beklenti, arzu ve isteklerin karşılanması; (2) gereksinimlerin karşılanması anlamına gelmektedir (Şengül;2008).

İş tatmininde ise insan kaynağı verimliliğini arttırmak ve çalışanların motivasyonunu sağlamak amacıyla birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların birçoğu son 50 yıllık süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardaki çeşitli iş tatmini tanımları ise şöyledir (Saylan; 2008).İş tatmini en genel anlamda iş ortamına ilişkin olumlu yada olumsuz duyguların tümü şeklinde ifade edilmektedir. Locke iş tatminini, “bir kimsenin işini veya tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli veya olumlu hisleri” şeklinde tanımlamaktadır.Davis iş tatminini, “kişilerin işlerinden duydukları memnuniyet ya da memnuniyetsizlik” olarak tanımlarken Hackman ve Oldham (1975), “çalışanların işinden duyduğu mutluluk” olarak tanımlamışlardır. Vroom (1964) ise iş tatmini, “kişinin işini veya iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan hoş giden veya olumlu duygusal durumdur.” Şeklinde tanımlamaktadır (www.ikademi.com/orgutsel-davranis).

İş tatminini, çalışanların işine devamlılığı, bağlılığı, işini çekici bulması ve verimliliği için önemli bir unsur olmakla birlikte bireyin belirli bir işe karşı olan olumlu duygusal tepkileri şeklinde de ifade etmişlerdir (Baş ve Ardıç;2002). Balcı'ya göre iş tatmini, çalışanların örgütsel ortamda gösterdikleri faaliyetler sonucunda hem kendi bireysel amaçlarını, hem de örgütün işlevlerini gerçekleştirmenin bir işlevi olarak görülebilir. İş tatmini, iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluktur.İş tatmini, işten elde edilen yada işte yaşanan, personelin gereksinimlerinin doyurulması derecesinin bir işlevi olarak da tanımlanmaktadır. Bu durum, işin özellikleriyle iş görenlerin istekleri birbirine uydukları zaman gerçekleşir.İş tatmini; Blum ve Naylor tarafından bir bireyin sahip olduğu çeşitli tutumların bir sonucu olarak görülmektedir. Bu tutumlar, işle ilgili; ücret, denetim, çalışma şartları, gelişme olanakları, yeteneğin tanınması, iş değerlendirmesi, işteki sosyal ilişkiler ve benzeri değişkenlerle ilişkilidir (Kayıkçı;2005).

Bu yoğun araştırmalar ışığında, “iş tatmini”, en genel anlamda “bireyin belirli bir işe karşı olan olumlu duygusal reaksiyonları” şeklinde kavramsallaştırılabilir. Örneğın, Vroom (1964),Porter ve diğ. (1975), Locke (1976), Gruneberg (1979), Fincham ve Rhodes (1988),tarafından yapılan tanımlar bu kavramla uyumludur. İş tatmini sağlayan duygusal reaksiyon ise bireyin arzuladığı, beklediği ve hak ettikleri ile elde ettiklerini karşılaştırması neticesinde oluşmaktadır. Dolayısıyla iş tatminin sağlanabilmesi için, bireylerin ihtiyaç ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği söylenebilir (Baş ve Ardıç;2002).

İş tatmininin üç önemli boyutu vardır.

- 1- İş tatmini, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Böyle olunca gözlenemez, sadece ifade edilebilir.
- 2- İş tatmini, genellikle kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne kadar aşıldığının belirlenmesidir.
- 3- İş tatmini, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar işin kendisi, ücret, terfi olanakları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşı vb.dir (Ağın, 2002).

İş tatmini, yalnızca tekil olarak işten, bireyden veya çevreden bağımsız değildir. İş tatmini analizinde tüm bu etkenlerin bir bileşkesi söz konusudur (Kaynak, 1990).İş tatmini ile yaşam tatmininin yakından ilişkili olmasına "saçılma etkisi" denir ve birinin diğeri üzerine dökölüp saçılması anlamına gelir. Bundan değişik ve daha az rastlanan bir ilişki ise düşük iş tatmini olan bireylerin bunu yüksek yaşam tatmini elde etmeye çalışarak giderme yönünde çaba göstermesidir. Buna da "giderme etkisi" denir. İş tatmini hakkında kesin olan bir nokta, dinamik olduğudur. Yöneticiler bir kez iş tatmini sağlayıp, sonra, bu konuyu birkaç yıl gözden uzak tutmazlar. İş tatmini geldiği kadar çabuk gidebilir, bu nedenle iş tatmininin yıllık olarak, hatta aylık olarak dikkatlice izlenmesi ve korunması gerekir (Aydınay, 1996).

İş tatmini modern yönetim anlayışının önemli faktörlerinden ve bir kurumun başarısını değerlendirmede dikkate alınacak ölçülerdendir. Çalışmak bir ihtiyaçtır ve yaşamın önemli bir bölümü işyerinde geçtiğinden işyerinin ödüllendirici, en azından sıkıntısız ve insancıl halde olması zorunludur. İşi bireyin gereksinimlerini karşılıyor ve yanı sıra bireyin iş ve değer yargılarını olumlu etkiliyorsa, iş tatmini oluşuyor demektir.Tatmin olma durumu

bireysel mutluluğu artırıp, çalışanın işine bağlanmasını, hataların ve iş hareketliliğinin azalmasını sağlayabilecektir. Tatmin olan bireylerin işe zamanında gelip devamsızlık yapmadıkları, işten ayrılma isteklerinin düşük olduğu, daha az doktora gidip daha az rapor aldıkları belirtilmektedir. Dolayısıyla iş gücü kaybı ve sağlık masraflarının azalacağı savunulmaktadır. İş tatmini sağlandığı ölçüde bireyler işlerine katılmada gönüllü olabileceklerdir (Gürbüz, 1998).

2.10.2. İş Tatmininin Önemi

İş tatminin çalışanalarda ve işletmelerde önemli sonuçlar meydana getirdiği görölmektedir. İş ortamı çalışanın sağığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle iş tatmininin işletmeler tarafından ölçölmesi ve takip altına alınması gereklidir.

Ceylan (2002)'a göre çalışanın başarısı ile iş tatminleri arasında doğrudan bir etkileşim olduğu görölmektedir. Çalışanın tatminsizliğı, başarısızlığı beraberinde getirir. Bu nedenle hem kendisi için hem de bağılı olduğu işletme için olumsuz sonuçlar doğurur (Tanrıverdi,2008).

İş görenlerin fiziksel ve zihinsel mutluluğı iş tatmini ile karşılıklı ilişki içindedir. Tatmin düzeyi yüksek olan iş görenler zihinsel ve fiziksel sağık rekoruna sahiptirler.İş tatmini bireyler için olduğu kadar organizasyonun mutluluğı için de önemlidir. Çünkü tatminin olmadığı durumda şikayetler artacak, sendikal faaliyetler baş gösterecek, devamsızlık gibi problemler ortaya çıkacaktır.İş tatmininde önemli olan duygu ve düşüncelerin değeridir. İnsanlar zamanlarının büyük bir bölümünü iş yerlerinde geçirmektedirler. Dolayısıyla burada zamanlarını hoş, tatlı bir şekilde geçirmeleri sağılanmalıdır.Tatminle ilgili olan diğere bir önemli nokta ise zihinsel sağılıktır. Hayatımızın belirli alanlarındaki hoşnutsuzluk diğere alanlara da yansımaktadır. İşlerine karşı kötü hisleri olanlar diğere şeyler hakkında da olumsuz hissetmeye eğilimlidirler. Psikiyatristlerin yapmış olduğu açıklamaya göre hastalarının çoğı işlerinden şikayetçi ve işlerine karşı negatif duygular beslemektedirler.Diğere taraftan fiziksel sağık da iş tatmini ile ilgilidir. İşlerinde sürekli tatminsiz olanlar uzun süre verimli çalışamazlar, bunun yanında hastalık, izin veya rapor alma gibi nedenlerle iş ortamından uzaklaşma eğilimi göstermektedirler (Karaca;2001).

İş tatmini; insanların fiziksel ve zihinsel sağlıklarının (Smith ve diğ., 1985) yanı sıra, verimlilik, etkinlik ve üretkenlik gibi, iş ile ilgili davranışlar üzerindeki etkisi nedeniyle, sosyal bilimcilerin en çok ilgisini çeken konulardan biri olmuştur (Baş ve Ardıç;2002).

İncir (1990); organizasyon kuramları, iş tatminini genellikle katkı-karşılık dengesi olarak tanımlamaktadır. Bireyin organizasyona yaptığı katkıdan daha fazla karşılık aldığını algılaması halinde iş tatmininin ortaya çıktığını ve karşılıklar katkılardan ne kadar fazla ise iş tatmininin o kadar çok olacağı ifade edilmektedir. Organizasyon kuramlarında, iş ile ilgili tatminsizliğinin gerçek ile kişinin benlik ideali arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı ve uyumsuzluk büyüdükçe o durumdan kurtulma isteğinin şiddetleneyeceği varsayılmaktadır (Elbir;2006).

2.11. İŞ TATMİNİNİ ETKİLEYEN TEMEL FAKTÖRLER

İş tatminini oluşturan faktörler, bireysel ve iş ve iş ortamıyla ilgili ya da örgütsel faktörler olmak üzere ikiye ayrılır (Bakan ve Büyükbeşe;2004).

2.11.1. Bireysel Faktörler

İş görenin iş tatmini; yaş, cinsiyet, meslek ve eğitim düzeyi, gereksinimler, beklentiler, zeka, tutumlar, inançlar, değerler gibi bireysel faktörlerden etkilenmektedir. Literatürde, iş tatmini ile cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, gereksinimler, beklentiler, zeka, tutumlar, değerler, inançlar arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır.

2.11.1.1. Yaş

Yapılan çalışmalar yaş ilerledikçe işten duyulan tatminin arttığını göstermektedir. Araştırmalar genç iş görenlerin yaşlı iş görenlere oranla daha düşük iş tatmin düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Wringt, Hamilton (1978), A.Kalleberg ve A.Loscocco (1983) yaptıkları çalışmalarda yaş ilerledikçe ödüllerin de arttığını, bunun da gençlere göre yaşlılarda daha fazla tatmin yarattığını belirtmişlerdir (www.ikademi.com/orgutsel-davranis).

Duman (1997)' göre iş hayatına yeni başlayan bir iş görenin daha önceden hiçbir iş tecrübesi olmadığı ve iş hayatıyla ilgili olarak işe girmeden önce karşılaştırma yapma fırsatı olmadığı için, işten beklentisi de yüksek olmaktadır. Okul hayatının değişik sosyal aktivitelerle dolu renkli yanının işe girdiklerinde bulamayan gençler iş hayatında beklentilerini elde edemeyebilmektedirler. Bu durumun yarattığı hayal kırıklığı, genç iş görenlerin iş tatmini düzeyleri düşük olmaktadır. İş görenler işlerinde belirli bir süreyi geçirdikten sonra işe alışmakta ve beklenti düzeyleri düşmektedir. Yaşları ilerlemiş iş görenlerin ise, yeni iş bulma olanakları azaldığı için mevcut işlerini koruma eğiliminde olmaktadırlar. Kişilerin yaşları ilerledikçe ailevi ve parasal nedenlerden dolayı işlerini kaybetmeyi eskisi kadar göze alamamakta ve işlerinden tatmin olma düzeyleri de artmaktadır (Elbir;2006).

2.11.1.2. Cinsiyet

Hulin ve Smith (1967); iş tatmini yada tatminsizliği bakımından kadın ve erkek arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğunu, kadınların daha az iş tatminine sahip olduğunu vurgulamaktadır (Biçer;2005). Ancak Bektaş (2003); İş tatmini konusunda kadınların, erkeklere göre işin rahatlığı konusundan daha fazla etkilendiğini gösteren kanıtlar olduğunu ve Herzberg ve arkadaşlarına göre ise kadınların iş tatminlerinin daha yüksek olmasının nedeninin, kadınların ev dışında bir konum edinmeleri olduğunu vurgulamaktadır (Tanrıverdi;2008).

Verilen örneklerden de görülebileceği gibi literatürde iş tatmini ve cinsiyet arasındaki ilişkilerle ilgili çalışmaların birbiriyle tutarlı sonuçlar doğurmadığı görülmektedir. İş tatmini ve cinsiyet arasındaki ilişkilerle ilgili olarak yapılan çalışmalarda erkek ve kadınlar için ortaya çıkan iş tatmini düzey farklılığının birçok başka faktörle de ilişkili olabileceği unutulmamalıdır. Kadın ve erkeklere aynı iş düzeyinde verilen farklı ücretler, kadın ve erkeklerin farklı rolleri de iş tatmini düzeyindeki farklılığı yaratan faktörler olabilir. Bunun dışında, ailesinin geçimine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda olan bir kadın ile, çalışmayı kariyer elde etmek ve kendini gerçekleştirmek için seçen bir kadının iş tatminini etkileyen faktörler ve ağırlıklarının farklı olacağı da göz ardı edilmemelidir (Elbir;2006).

2.11.1.3. Kişilik

Yapılan araştırmalar, “iş tatmininin sadece çalışanların tüm ihtiyaçlarının karşılanmasıyla değil, çalışanların kendisi için neleri önemli gördüğü ve onları ne kadar çok istedikleriyle ilgili” olduğunu göstermektedir. Bu durum çalışanın istek ve beklentilerini şekillendiren kişilik faktörünün iş tatmini üzerindeki etkisine işaret etmektedir.

Watson ve Clark (1992)’a göre yapılan araştırmalarda, nevrotikliğin iş tatminiyle olumsuz;dışadönüklüğün ise olumlu yöndeki ilişkisi vurgulanmaktadır. Organ ve Lingl (1995) ise,sorumluluk boyutunun iş tatmini ile olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Demirci (2003), Judge vd. (2002) ile Organ ve Lingl (1995) geçimlilik ile iş tatmini arasında ilişki olduğunu belirtmektedirler. Yine Judge vd. (2002), deneyimlere açıklık kişilik boyutu ile iş tatmini arasında ilişki olmadığını ileri sürerken Demirci (2003) ve Demirkan (2006) bu iki değişken arasında olumlu yönde ilişki saptamışlardır (Şengül;2008).

Görülen o ki; iş tatmini insanların bireysel farklılıklarından etkilenmekte ve kişiliği oluşturan etmenler ile ilişkili olmaktadır. Bir iş göreni tatmin eden bir iş özelliği başka bir iş göreni tatmin etmeyip, sıkıcı gelebilir. Bu durum aşağıdaki maddelerde de açıklanacağı gibi İş görenin yeteneği, zekası, gereksinimleri, beklentileri, tutum ve inançları ile ilgili olabilir.

2.11.1.4. Yetenek

Eren (2004)’e göre çalışma yaşamında yetenek; bir bireyi herhangi bir işe yerleştirirken özel bir eğitimden geçirmeden önce sahip olduğu nitelikler olarak tanımlanabilir.

Ergün (2003)’e göre; örgütsel hiyerarşide yükseldikçe, işlerin daha çok yetenek gerektirdiği görülür. Konu ile ilgili olarak Walker ve Guest tarafından yapılan araştırmalar, yüksek seviyedeki işlerin, aynı zamanda, daha az tekrarlı, daha az rutin ve daha az bölünmüş olduğu için örgüt üyesine daha fazla seçme hakkı tanıdığını; bu nedenle bireyin gelişmesine ve kendini gerçekleştirmiş olmasına daha çok imkan sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durumun bireylerin iş tatminini olumlu yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Buna karşın az yetenek gerektiren, tekrarlamalı, rutin ve kitle üretiminde sosyal temas noksanlığı olan işlerin,çalışanın işine karşı tutumunu olumsuz yönde

etkilediği, devamsızlık, geç gelme ve nihayet tatminsizliğe neden olduğu görülmektedir. Sonuç olarak iş çeşitliliğinin olduğu, yetenek isteyen işlerde iş tatmininin daha yüksek olduğu görülmektedir (Yıldırım;2006).

Bir çalışan; becerileri, deneyimleri ve kişisel meraklarını karşılayan görevleri yerine getirmekten dolayı doyuma ulaşabilir. Bu doğrultuda ilgi alanları, yetenekleri ve ilerleme fırsatlarına dayanarak iş seçimi yapan bireylerin iş tatminlerinin, aile baskısı ve ücrete dayanarak iş seçimi yapanların tatminlerine oranla daha yüksek olduğu görülebilir.

2.11.1.5. Zeka

İş tatmini ve zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan araştırmalarda tek başına zeka düzeyinin iş tatmini üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı ancak kişinin zeka düzeyine uygun bir işi yapmasının ve işin zorluk derecesinin de bir faktör olarak göz önüne alındığı durumlarda zekanın, iş tatmininde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Birçok iş ve meslek için belirli bir zeka düzeyinin gerekli olduğu ve bu anlamda kendilerine uygun işlerde çalışan iş görenlerin daha hoşnut oldukları; bu yüzden sapmaların ise iş tatminsizliğine yol açacağı söylenebilir. Aynı şekilde işin zorluk derecesi de; zeka düzeyinin iş tatmini üzerinde olumsuz bir etki bırakmasına sebep olabilir. Çünkü işin zorluk derecesinin artması zamanla iş görenin motivasyonunu düşürmekte ve zihinsel kapasitelerine göre fazla zorlayıcı faaliyetlere katılan çalışanlarda, işlerinden hoşnutsuzluk ve tatminsizlik ortaya çıkmaktadır (Yıldırım;2006).

Her insan anlayabileceği işlerde çalışmak ister, anlamadığı görevleri yerine getirmek çalışan için işkence sayılabilir. Bu bağlamda kişilerin kapasitelerini de düşünmek gerekir. Çalışanlara zekalarının üzerinde görev verildiğinde kapasitesinin üzerinde efor harcayacağından ve yaptığı işi anlamadan yapacağından veya zekasının altında iş-görev verildiğinde kapasitesinin altında efor harcayacağından tatmin düzeyi düşebilir. Bu yüzden zeka ile yapılan iş dengeli olmalıdır.

2.11.1.6. Meslek ve Eğitim Düzeyi

Genellikle eğitim düzeyi ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki olması beklenebilir. Çünkü eğitim düzeyi arttıkça kişilerin işlerinden beklentileri de o oranda yükselmektedir.

Üniversite mezunu bir iş görenle lise mezunu bir iş görenin aynı işten tatmin beklentilerinin farklı olması beklenen bir durumdur (Elbir;2006).

Demir (2001)'e göre yapılan araştırmalarda iş görenlerin eğitim düzeyleri ile iş tatminleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonucunda eğitim düzeyleri düşük olanların tatmin düzeyleri yüksek, eğitim düzeyleri yüksek olan iş görenlerin ise iş tatminlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Tanrıverdi;2008).

Klein ve Maher (1977), iş tatmininin bütün yönleriyle eğitim düzeyi arasında kesin bir negatif ilişki olduğu şeklinde genel bir yargının da oluşmadığını; buna rağmen, ücretten elde edilen iş tatmini ile eğitim düzeyi arasında negatif ilişki olduğu yönündeki çalışmaların epeyce fazla olduğunu vurgulamakla birlikte İncir (1990)'in Türkiye'deki KİT iş görenlerinin iş tatminleri üzerine yapılan çalışmasında ise, üniversite öğrenimi görmüş KİT iş görenleriyle ortaöğrenim görmüş KİT iş görenlerinin iş tatmini düzeyleri arasında eğitim düzeyinden kaynaklanan bir farklılık olmadığı da ortaya çıkmıştır (Elbir;2006). Dolayısıyla, eğitim düzeyi ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çalışmalarda ilişkinin pozitif veya negatif olduğunu kesin olarak söylemek güçleşmektedir. Roderick (1989), yaptıkları işte mesleki açıdan daha üst düzeyde bulunan ve toplumda kabul gören kişilerin işlerinden daha fazla tatmin olduğunu belirtmiştir (Biçer;2005). Bu bağlamda hiyerarşik yapı içinde daha üstlerde bulunan kişilerin ; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nın üst basamaklarındaki takdir edilme, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimleri karşılandığından bu durum kişinin tatmin seviyesini yükseltmektedir. İçinde yaşanan toplumun yücelttiği prestijli mesleklere sahip kişilerin iş tatmin düzeylerinin diğer mesleklerdeki iş tatmin düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

2.11.1.7. Gereksinimler

Dünyaya gelen her birey birbirinden farklıdır ve bireysel farklılıklara sahiptir. Bireysel farklılıklara sahip olan insanların gereksinimlerinin de birbirinden farklı olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumda iş görenlerin gereksinimleri iş tatminlerini etkileyen en önemli bireysel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İş görenlerin gereksinimlerinin farklı olması; işlerinden elde ettikleri tatmin düzeylerinin de farklı olmasına yol açacaktır. Hiyerarşik bir yapı içinde çalışan iş görenlerden üst düzeyde çalışan iş görenin gereksinimi ile alt kademede çalışan bir iş görenin gereksinimleri aynı

olmayacağı gibi yaptıkları işten duyacakları tatmin düzeyi de birbirinden farklı olacaktır.

2.11.1.8. Beklentiler

Beklenti; belli bir eylem sonunda belli bir sonucun elde edilme olasılığına ilişkin anlık bir inanç olarak tanımlanabilir. Buna göre; “çok çalışma çabuk yükselmeyi sağlar” ya da “işe erken gelme patronun sempatisini kazandırır”, birer beklentidir. Görüldüğü gibi, beklentiler yol göstericiler olarak işlev görebilirler. Birey, bireysel gereksinimlerini karşılamak için plan yapmada beklentilerinden etkilenir, planlarını beklentileri doğrultusunda yapar (Aydın;2007).

İncir (1990)’e göre Vroom, yalnız gereksinimlerin varlığının davranış başlatmada yeterli olmadığı ve kişinin davranışta bulunması için bu davranışın tatminle sonuçlanacağı yolunda bir beklenin de olması gerektiğini savunarak "beklenti kuramı"nı geliştirmiştir (Elbir;2006).Farklı niteliklere sahip kişilerin aynı iş ile ilgili olarak birbirlerinden çok farklı beklentileri olabilmektedir. Farklı eğitim ve kültür düzeyindeki, farklı cinsiyet ve yaştaki, farklı sosyal statüdeki kişilerin aynı işle ilgili olarak bambaşka beklentileri olabilmektedir. İş ile ilgili beklentilerin çok farklı olması farklı kişilerin aynı işten elde ettikleri tatmin düzeyini de farklılaştırmaktadır.

Ağan (2002)’a göre gerçekçi olmayan beklentiler zamanla değişime uğrar. Kimi insanlar iş deneyimleri arttıkça beklentileri de artar ve işlerinde tatmin olurlar, kimileri ise geçen yıllara rağmen beklentilerini değiştirmezler ve iş tatminsizliği yaşarlar. Bu tür duyguları artık onlar için hayat tarzı haline gelir (Tanrıverdi;2008).

2.11.1.9. Tutumlar

Tutumlar, belirli değer yargılarının ve inançların arkasında gizlidirler. Tutumlar yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler. Bu nedenle, tutumu şöyle tanımlayabiliriz: Tutum, bireyin kendi dünyasının (iç aleminin) bir yönü ile ilgili olarak,belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir.Bu anlamda, iş tatmini iş görenin işine karşı tutumlarına dayanmakta, ancak daha kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir, iş dışı doyumlar bu kavram içerisine girmemekte, ancak iş doyumunu etkileyebilmektedir (Şirin;2009).

İş görenlerin işe yönelik tutumları hem örgüt hem de iş tatmini açısından büyük önem arz etmektedir. Bunun nedeni ise iş görenlerin işe ve iş ortamına yönelik tutumlarının iş tatmini kavramını gündeme getirmesidir. Tutum ile iş tatmini arasındaki ilişki doğru orantılıdır. İş görenin işe yönelik tutumu olumlu ise iş tatmini artar, değilse iş tatmininde azalma görülür.

2.11.1.10. Değerler

Bireylerin bazı şeyleri veya durumları diğerlerine tercih etme eğilimleri olarak tanımlanan değerler ile iş tatmini arasındaki ilişki yapılan araştırmalarda şu şekilde açıklanmıştır. Birçok araştırmacı, insanın işindeki pozisyonu ile değer yargıları arasındaki ilişkinin, iş tatminini determine ettiğini kabul eder. Buna göre; ilk olarak kişinin istekleri ile ne elde ettiği ve istenilenin önemi arasındaki mevcut farklar ve ikinci olarak da idrak edilen ve tanınanla, onlara ait değer yargısı ve bu yargının önemliliği iş tatmini ve tatminsizliğinin derecesini tayin eder (Yıldırım;2006).

2.11.1.11. İnançlar

İnançlar; tutumların oluşmasına katkıda bulunan faktörlerdir. İş görenin yaptığı işe olan inancı onun iş tatmini veya tatminsizliği üzerinde önemli bir role sahiptir. İnançların oluşmasında gözlemler, tecrübeler, sosyal çevre, duygular ve zeka gibi olgular rol oynamaktadır. İş görenleri örgüt amaçlarına yönleltmek ve istenen sonuçları elde edebilmek için onları yaptıkları işe inandırmak gerekmektedir. İş görenler yaptıkları işi inanarak yapıyorlarsa ve yaptıkları iş sonucunda beklentilerinin karşılanacağını düşünüyorlarsa iş tatmininin ortaya çıkması olasılığı yüksek olacaktır (Elbir;2006).

2.11.2. İŞ TATMİNİNE ETKİ EDEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER

Çalışanların iş tatminlerini bireysel olmayan, örgüte dayalı birtakım örgütsel faktörler de etkilemektedir. Örneğin; meslek, işin nitelikleri ve rotasyonu, örgüt büyüklüğü ve kültürü, işin toplum için görünümü, yönetim biçimi, çevre ve kültür faktörleri, geri besleme ve kararlara katılma, ödüllendirme, çalışma koşulları ve olanakları, çalışma saatleri, iş gücü devri, yöneticiyle, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, iletişim, ekonomik güvenlik, gelişme ve yükselme olanakları, ücret, iş yükü ve strestir.

2.11.2.1. Meslek, İşin Nitelikleri ve Rotasyonu

Meslek ve iş tatmini ilişkisine bakılmak istendiğinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Çok çeşitli meslekler olduğundan her bir meslek grubunun iş tatminini belirlemek çok zordur. Bir meslek grubunda iş tatmini çok yüksek, diğer bir grupta çok düşük olabilir. Ancak farklı meslek gruplarının iş tatmin düzeylerinin ölçülmesi için Baycan (1985) tarafından yapılan bir araştırmada, yüksek seviyede çalışanların iş tatminlerinin, alt seviyede çalışanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca iş tatmininin yapılan görevlere göre de değiştiği ortaya çıkmıştır (Yıldırım; 2006).

Spector (1997)'a göre işleri daha ilginç hale getireceğine inanıldığı için, işleri yeniden dizayn etmek, iş tatminini artırma aracı olarak görülmüştür. İşleri yeniden dizayn etmek iş görenin iş ve görevlerinin niteliklerini değiştirmek suretiyle yapılmaktadır. Yapılan işin niteliklerinin iş göreni nasıl etkilediği ile ilgili en etkili teori, Hackman ve Oldham (1976, 1980)'ın "İşin Nitelikleri Teorisi"dir. İş görenler, işlerini eğlenceli ve anlamlı buldukları zaman işlerini iyi yapma yolunda motive olacaklardır. Teoriye göre yapılan işin temel nitelikleri; iş performansı, iş tatmini, motivasyon ve personel devrine yol açan psikolojik durumlar üzerinde etkili olmaktadır (Elbir; 2006).

Başka bir ifadeyle, çalışanlar istedikleri ve tercih ettikleri iş niteliklerine sahip oldukları bir işte çalıştıklarında iş tatminleri yükselmektedir. İş rotasyonu, çalışanın önceden belirlenmiş bir plana göre belli görevlerde çalıştırılması tekniğidir. İş rotasyonu uygulaması işe bir farklılık getirdiğinden çalışanın iş tatminini etkilediği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda iş rotasyonunun iş tatminini arttırdığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri de Nijerya Üniversitesi Kütüphanesi'nde uygulanan bir iş rotasyonu programıdır. Program sonunda kişilerin iş tatminlerinde bir artış tespit edilmiştir (Kılıç; 2008).

2.11.2.2. Örgüt Kültürü ve Büyüklüğü

İş görenin iş tatmini düzeylerini etkileyen faktörlerden biri de örgüt kültürü ve yönetimin niteliğidir. Örgüt kültürü; örgütte görevli insanların paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, varsayımlar, inançlar, gelenekler, adetler, semboller, tutumlar, normlar ve değerlerden oluşur (Taymaz; 2007).

Güçlü bir örgüt kültürü iş görenin iş tatmini düzeyini olumlu etkilerken zayıf örgüt kültürü de iş görende tatminsizliğe neden olur. İş tatmininin örgüt büyüklüğü ile orantılı olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir. Bu araştırmalara göre küçük örgütlerde arkadaşlık, küçük gruplarla çalışmak ve bireysel yakınlığın fazla olması nedeniyle iş tatmini daha yüksektir. Ayrıca küçük örgütlerde işe ve ortama uyum sağlamak da daha kolaydır. Dolayısıyla araştırmalar genellikle örgüt büyüdükçe çalışanların iş tatmininin azaldığına işaret etmektedir (Yıldırım; 2006).

2.11.2.3. İşin Toplum İçin Görünümü

Erdoğan (1996)'a göre işin toplum içindeki genel görünümü, doğrudan iş tatminini belirleyen faktörlerdendir. Toplumsal yapı tarafından yeteri kadar kabul görmeyen, kendisini iş hayatına hazırlarken birey tarafından hayal edilmeyen işlerin yapılması zorunluluğu iş tatminini azaltacaktır (Tanrıverdi; 2008).

Toplum tarafından yüceltilen, tanınmış, önemli bulunan, hizmet çevresi geniş işler; çalışanlara yüksek doyum sağlamaktadır. İşin saygınlığı, otoritesi, sorumluluğu yükseldikçe çalışanın da iş tatmini artacaktır.

2.11.2.4. Yönetim Biçimi

Yönetim biçimi (üslup), yönetmenin amaçları gerçekleştirmedeki görev davranışı ile iş görenlerle kurduğu ilişki davranışının etkileşiminin oluşturduğu bir davranış örüntüsüdür. Ast yönetmenler, yönetim biçimlerini örgütün en üst yönetmeninin yönetim biçimine uydurmak zorunda bırakılırlar. Ama yine de yönetim biçimi, yönetmene özgü yönetsel davranışlar olduğundan, yönetmenden yönetmene değişir (Başaran; 2000). Bir işyerinde veya kurumda yönetimin çalışanlara yönelik ve onları destekler nitelikte olması ve yönetimin aldığı kararlara çalışanların da katılımının sağlanması, çalışanların iş tatmin düzeylerini yükseltecektir.

2.11.2.5. Çevre ve Kültür Faktörleri(Rol-İş Uyumu)

Spector (1997)'a göre iş görenin iş yerinde üstlendiği rollerin yanında örgüt dışında, aile içinde, sosyal çevresinde üstlendiği roller de vardır. İş görenin iş yerinde üstlendiği roller ile sosyal çevresinde üstlendiği roller arasında büyük farklılıklar var ise, işten elde edilen tatmin bundan olumsuz etkilenecektir. İş görenin rolleri ile ilgili belirsizlikler ve çeşitli rolleri arasındaki farklılıklar, yani rol çatışması, iş görenin iş tatminini olumsuz

etkilemektedir.

Yapılan çalışmalarda, rol belirsizliği ve rol çatışması ile iş tatmini arasında genellikle negatif korelasyon olduğu ortaya çıkmaktadır. İş görenin işinden elde ettiği tatmin içinde bulunduğu toplumsal grubun özellikleri ve kültürü ile de ilişkilidir. Farklı kültürel ortamlarda yaşayan insanların farklı yiyecek, giyinme, barınma, çocuk yetiştirme, sorunları çözme şekilleri olmaktadır. İş görenlerin değişik kökenler, aile yapıları ve kültürel ortamlardan gelmeleri, işlerinden beklentilerinde, dolayısıyla da tatmin düzeylerinde farklılıklara neden olmaktadır. Değişik kültürel ortamlardan gelen iş görenler, sahip oldukları kültürel özelliklere bağlı olarak işleriyle ilgili olarak farklı beklentilere sahip olabilmektedirler (Elbir; 2006).

2.11.2.6. Geri Besleme ve Kararlara Katılma

Geri besleme ile iş tatmini arasında pozitif bir korelasyon olduğu düşünülmektedir. Çalışanlara yaptıkları işler veya tutum, davranışları ile ilgili geri besleme verildiğinde, çalışanlar önemli olduğunu hisseder ve bu doğrultu da iş tatminlerinin arttığı düşünülür (Kılıç; 2008). Aynı zamanda çalışanlara kararlara katılma olanağı verildiği zaman da kendi görüş ve fikirlerine önem verildiğini düşünerek gerçek bir tatmin elde edebilirler.

2.11.2.7. Ödüllendirme

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından, bilinmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından önemlidir (Şişman; 2004).

Ödüller ve teşvikler, çalışan davranışı üzerinde çok önemli olduğu için, ödül sistemleri çalışanın performansı ve örgütsel başarı için büyük önem taşır. Örgüt içinde ödüllerin dağıtılma biçimi, çalışan motivasyonunun tüm seviyelerinde gözle görülür bir etki yapar. Bu yönüyle ödül çalışanların motivasyonunu artırmada ve örgütün stratejik hedeflerine ulaşmasında en önemli faktördür (<http://blogmilliyet.com.tr>) Dışsal ya da içsel olarak kendilerine etki yapılmayan üyeler, örgütte uzun süre kalamazlar. Ödüllendirme, örgütün amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştırır (Yıldırım; 2008). Ücretler, maaşlar, emeklilik hakları, tatiller, izinler, ücret ve pozisyon terfileri, manevi ödül (takdir gibi) bir ödül sisteminin en temel araçlarıdır (Koç; 2007).

2.11.2.8. Çalışma Koşulları ve Çalışma Olanakları

Bozkurt (1999)'a göre iş yerinin ısı, nemi, havalandırması, ışık ve gürültü seviyesi, çalışma saatleri ve dinlenme araları, iş yerinin konumu, temizliği ve kalitesi, iş teçhizatı gibi çalışma ortamıyla ilgili unsurlar iş doyumuna etki etmektedir (Yılmaz; 2008).

Ayrıca iş yerinin güvenli bir ortamda bulunması da çalışanlar için tatmin düzeyini artırıcı etkenler arasındadır. Güvensiz bir ortamda çalışılması işe olan adaptasyonu ve tatmini azaltır.Yapılan işin gerçekleştirilebilmesi ve öğrenme için gerekli araç - gereç, kütüphane, bilgisayar gibi olanaklarla; kantin, yemekhane, spor ve dinlenme ile ulaşım gibi fizyolojik gereksinimleri karşılayabilecek olanakların yeterliliğidir (Çetinkanat; 2000).

2.11.2.9. Çalışma Saatleri

Spector (1997)'a göre iş görenlerin kendi sağlıklarını ve aile hayatlarını tehlikeye atmadan ve başka faaliyetlerle ilgilenmeden çalışabilecekleri sürenin bir sınırı vardır. Çalışma saatleri kavramının önemi buradan gelmektedir.İş görenlerin bazıları daha fazla çalışma saatini tercih ederken bazı iş görenler ise, çalışma saati olarak daha az çalışmayı tercih edebilmektedirler. Çalışma saatleri ile ilgili iki kavram ise;İş Vardiyaları: Birçok işyerinde iş görenler için belirlenen standart iş vardiyası, yaklaşık olarak haftanın 5 günü günde 8 saatten oluşmaktadır. İş vardiyası kavramı, belirli bir zaman döneminde bir veya daha fazla iş görenin önceden planlanmış işe başlama ve işi bırakma zamanlarını ifade etmektedir.

Esnek Çalışma Saatleri : "Esnek çalışma saatleri", iş görenlere günün değişik saatlerinde işe başlama ve işi bırakma imkanı veren bir işveren politikası olarak tanımlanabilir. Esnek çalışma saatleri programlarının çok sayıda çeşidi bulunmaktadır. Esnek çalışma programları,iş görene istediği saatlerde çalışma serbestisi getiren fazla özgürlükçü türlerden, işe 1-2 saat geç başlamayı 1-2 saat geç bırakarak telafi etme imkanı veren sınırlı özgürlükçü türlere kadar geniş bir yelpazede yer almaktadırlar.Esnek çalışma saatlerinin iş tatmini üzerindeki etkileriyle ilgili olarak literatürde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Pierce ve Newstorm (1982) ve Ralston (1989), esnek çalışma saatleri ile elde edilen iş tatmininin katı çalışma saatleri ile elde edilenden daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Krausz ve Freibach (1983) ise, aynı örgüt içinde esnek çalışma saatlerine tabi olan ve olmayan iş görenleri karşılaştırdıkları çalışmalarında çalışma saatleri ile iş tatmini arasında ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır (Elbir; 2006).Günümüz koşullarında çalışma saatlerine bakıldığında günün temposu ve ailevi şartlar nedeniyle esnek çalışma saatleri uygulaması yararlı görülebilir. Böylece kişisel faaliyetler planlanabilmekte ve

Çalışanlar ailelerine daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Bu durum da onların iş tatminlerini arttırmaktadır.

2.11.2.10. İş Gücü Devri

İş tatmininin azalması halinde iş gücü devir oranı artarken, iş tatmininin artması iş gücü devir oranını azaltmaktadır.

2.11.2.11. Yönetici - alışma Arkadaşları İle İlişkiler

Baysal ve Tekarslan (1996)'a göre Hawthorne araştırmalarında, üretimin yüksek olmasında,çalışma grubunun iş doyumuna sahip olmasına, çalışanların beklentilerine uygun bir çalışma grubunda yer almalarına bağlandığı bilinmektedir. İş ortamında çalışanlar arasındaki pozitif etkileşim, işin yarattığı olumsuz etkilerin ve kötü çalışma koşullarının çalışanlar üzerindeki psikolojik etkilerinin azalmasına, hatta yok olmasına neden olabilmektedir.

Bireyin, birlikte olduğu çalışma grubunun yapısı da iş tatmininde önemli bir etkindir. Bireyin içinde bulunduğu grup, birbirini destekleyen, dost canlısı ve iş konusunda yardımlaşan bir yapıda ise bu tür bir ortam iş tatminini olumlu yönde etkiler (Yıldırım; 2006)

İngiltere'de de iş tatmini konusunda akademisyenlere yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada arkadaş ortamının iş tatminine etkisi araştırılmış ve frekans analizleri sonucunda çalışma arkadaşlarının davranışları ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Oshagbemi,2000). Bir alışan için yöneticinin, bir yönetici için de çalışanın davranışları iş tatmin düzeylerini oldukça etkilemektedir. Çünkü alışanlar (işveren-iş gören) zamanlarının büyük bölümünü iş yerlerinde geçirmektedirler ve çalışma grupları ile iyi ilişkiler onların iş tatminleri üzerinde büyük rol oynar. Yöneticinin demokratik oluşu, bilgi, beceri ve tecrübelerini olumlu ve çalışanlarını geliştirici yönde kullanması çalışanın iş tatminini arttıracaktır.

Literatür taraması yapıldığında da görülecektir ki; saygı duyulan, demokratik yöneticilerin örgütlerinde çalışanların iş tatminlerinin; baskıcı ve insan ilişkilerinden yoksun örgütlerde çalışanların iş tatminlerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

2.11.2.12. İletişim

İletişim, insanları birbirlerine bağlayan ve onların sosyal bir grup olarak ve uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağıdır (Demir; 2003).İletişim, insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır (Taymaz; 2007).

İletişim süreci, örgüt çalışanlarının iş tatminleri açısından büyük önem arz etmektedir. Örgütte işveren olsun iş gören olsun iletişim ağını yapıcı ve olumlu şekilde kullanırlarsa hem örgütün amaçlarını gerçekleştirme kolaylaşır hem de iki tarafın iş tatmini sağlanmış olur.

2.11.2.13. Ekonomik Güvenlik

Aliyeva (2001)'e göre ekonomik güvenlik, kişisel çabalar ve çalışanların iş tatmini yönünden oldukça önemlidir. Bireyin, örgütün kendine değer verdiğini, istenen özelliklere sahip olduğunu, yasal durumlar dışında işten atılmayacağını, kendine bilinmedik biçimde davranılmayacağını bilmesi ve gelecekte emin olması onun motivasyonunu ve iş tatminini önemli bir şekilde etkileyecektir (Yıldırım; 2006).

2.11.2.14. Gelişme ve Yükselme Olanakları

Yetenekleri kullanma ve geliştirebilme olanakları, işini severek yapma ve örgütte yükselme gibi kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşılayabilecek olanaklardır.

İş görenler çalıştıkları işlerinde yükselme olanakları isterler. Çünkü insanlar işleri iyice öğrenip tecrübe kazandıkça iş yeknesaklaşacak, bulundukları mevkilerdeki yetkilerini ve dolayısıyla sorumluluklarını yetersiz bulacaklardır. Bu nedenle, daha yüksek yetki ve sorumluluklarla çalışmayı arzu edeceklerdir. İlerleme yada yükselme yolları tıkanan iş görenlerin çalışma gayret ve şevkleri azalacaktır (Eren; 2001).Bir örgütte yükselme olanakları yoksa çalışan hak ettiğini göremeyerek işinden uzaklaşabilir,çalışmaya karşı isteksizleşebilir.İş yerinde yükselme gösteren çalışan; terfi ederek hem maddi yönden hem de manevi yönden artış sağlayarak daha fazla iş tatmini duyar.

2.11.2.15. Ücret

Erdoğan (1996)'a göre çok az kişi aldığı ücreti yeterli bulmaktadır. Genelde çalışanlar aldıkları ücret nedeniyle nadiren yüksek tatmine sahip olurlar. Ülkemizde ücret düzeyi,erkekler için kadınlardan, mavi yakalılar için beyaz yakalılardan, evliler için bekarlardan daha önemli bir değişken olarak gözükmektedir (Biçer;2005).İş görenin, işinden beklediği ücreti alabilmesi veya elde ettiği ücret ile ekonomik beklentilerini karşılayabilmesi onun işe karşı tutumunu olumlu kılmakta ve iş tatminini arttırmaktadır.

Ücretin, iş tatmininin sağlanmasında etkili olabilmesi için, ücret sisteminin adil olması ve alınan ücretin iş gören açısından önemli gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde olması gereklidir. Ayrıca ücretin, bireylerin sadece temel gereksinimlerini değil, daha üst düzeydeki statü ve takdir edilme gibi gereksinimlerini de karşılamada bir araç olduğu unutulmamalıdır.

Bu doğrultuda ücret sisteminin belirlenmesinde; iş görenin kıdemi, konumu, öğrenimi,harcadığı çaba, yaratıcılığı, üretimin niteliği, sorumluluk ve yeterlilikleri gibi faktörlerin de dikkate alınması iş tatminini olumlu yönde etkileyecektir. Bunların yanında, konu ile ilgili yapılan araştırmalarda ücretin; sağlık yardımları, lojman, kreş gibi bir takım sosyal olanaklarla desteklenmesinin iş tatminine olumlu katkısı olduğu gözlenmiştir(Yıldırım;2006).Ancak ülkemizde yaşanan ekonomik krizin getirisi olarak eğitim düzeyi ile ücret arasındaki doğru orantı bozulmakta, üniversite mezunları bile iş bulamaz duruma gelmekte ve hak etmedikleri ücretlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Hatta o ücretleri alacak bir iş dahi bulamaz duruma gelmektedirler. Durum böyle olunca yüksek öğrenim gören ve topluma katkı sağlamaya çalışan kişilerin gerek iş bulma konusundaki motivasyonları düşmekte gerekse meslek hayatındaki iş tatmin düzeyleri düşmektedir.

2.11.2.16. İş Yükü

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998)'e göre iş yükü; iş görenlerin iş tatminine etki eden diğer bir faktördür. İş yükü, belirli bir zaman limiti içerisinde işi bitirme zorunluluğu, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması veya işin standardının yüksek olmasıdır. Yetersiz iş yükü de aynı ölçüde stres yaratmaktadır.İşte yapılan görevlerin getirdiği hem zihinsel hem de fiziksel zorluk düzeyi olarak nitelendirilen iş yükü, iş görenin kapasitesi paralelinde

olmalıdır. İş görene, kapasitesinin üzerinde veya altında yüklenen iş yükü, iş görenin iş tatminini azaltan bir faktör olacaktır (Elbir; 2006).

2.11.2.17. Stres

İş yaşamında stres kavramı çoğunlukla karşımıza çıkmaktadır. İnsan psiko-sosyal ve kültürel bir varlık olduğu için içinde yaşadığı dünyanın her türlü uyarana tepkiler vermekte ve bu tepkilerin bazıları da bireyde gerilim, stres yaratabilmektedir.

Köknel (1998)'e göre stres kavramı daha çok tıp alanında kullanılmış ve ünlü Fransız fizyolisti Claude Bernard tarafından organizmanın dengesini bozan uyarılar şeklinde tanımlanmıştır (Coşgun; 2006).

Daha önce de belirtildiği gibi iş görenler yaşamlarının önemli bir kısmını iş yerlerinde geçirdiklerinden iş yerlerinde yaşadıkları, çalışanların sağlığını, çevresini dolayısıyla hayatını büyük ölçüde etkilemektedir. Çalışan işinde ster yaşıyorsa bundan hem kendi etkilenecek hem de örgütü etkileyecektir. Çalışanın iş yerinde karşılaştığı birtakım zorluklar; iş yükü fazlalığı, adaletsiz bir yönetim, adil dağıtılmayan ücretler, iletişim bozukluğu gibi birçok etken çalışanı strese sokmakta bu da iş tatmin düzeyini düşürmektedir. Ancak iş yükünün azaltılması veya boş vakitlerin fazlalığı da çalışanı strese sokmaktadır.

Eğitim bilimlerinde karşımıza çıkan 'kaygı'nın hiç olmaması durumu öğrenciyi negatif anlamda nasıl etkiliyorsa, iş yaşamında da stresin hiç olmama durumu çalışanı negatif anlamda etkiler. Yani stres düzeyinin optimum, istenilen düzeyde olması durumunda en büyük tatmin ortaya çıkmaktadır.

2.12. ÖĞRETMENLERDE İŞ TATMİNİ

Öğretmenlerde iş tatmini bazen tükenmişlik, bazen stres kavramları ile birlikte ele alınmakta, bazen "iş tatmini" ile "iş tatminine yönelik tutumlar" kavramları birbirlerinin yerine kullanılarak geniş bir araştırma konusu oluşturmaktadırlar. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmalarının ve onların öğrenim gerekliliklerini karşılamaya çalışmalarının baskı ve strese yol açtığını, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirememeleri, işle ilgili

gereksinimlerinin karşılanamaması gibi faktörlerin etkisiyle güdülerinin azaldığını, tüm bu olumsuzluklarında giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Öğretmenin işiyle ilgili doyumsuzluğu; artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişlik ile birlikte artmaktadır (Bilgen,1999).

Öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardı arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır. İş stresi ve çalışanların yıpranmışlık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda iş stresi ile yıpranmışlık sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin önemli bir konusu olarak görülmektedir. İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı, tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun stres dönemlerini niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler izlemektedir. Bu tepkilerin birikimi bir süre sonra öğretmenin sınıfta ve öğretim mesleğinde kalma yada kalmama kararını etkilemektedir. Sonunda uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın fark edilmesi tükenmeye yol açmaktadır (Akçamete ve Sucuoğlu,2001).

2.13.İŞ TATMİNİ TÜRLERİ

Maktalan (1998) ve İncir (1990)'a göre iş tatmin türleri; sürekli artan iş tatmini, dengede iş tatmini, kabullenilen iş tatmini, olumlu iş tatminsizliği, sabit iş tatminsizliği ve sahte iş tatmini olmak üzere 6'ya ayrılır (Koç;2007).

2.13.1. Sürekli Artan İş Tatmini

İşinde tatmin olan kişinin hedefleri yükseltirilse daha fazla tatmin olabileceği bir noktaya gelmeye çalışır. Bu yüzden çalışanların işlerinde yükselme olanaklarının olması kişinin motivasyonunu ve verimini arttıracığından iş tatmini oranı da yüksek olacaktır.

2.13.2. Dengede İş Tatmini

İşinde tatmin olabilen kişi elde edebileceği başarıma ve tatmin hissini devamlı olmasını isteyecektir. Çalıştığı işyerinde yerine getirdiği işlevden mutlu olabilen kişi çalıştığı süre

içinde kendisine temin edilen uygun şartların devam etmesi durumunda başarısının devamlı olacağına inanacaktır. Bu da çalışmada dengede bir iş tatmini sağlayacaktır.

2.13.3. Kabullenilen İş Tatmini

İşinden çok az tatmin olan kişi işindeki negatif yönleri en aza indirmek için hedeflerini azaltır, böylece yeniden iş tatmini elde edebilir. İşinden çok az tatmin olan bir kişi çalışmasının gerekliliği nedeni ile işinde onu mutsuz eden negatif unsurlardan kurtulmak için hedeflerini işe zarar vermemek koşuluyla azaltmakta, böylece çalışmasını mevcut şartlara uydurabilmektedir.

2.13.4. Olumlu İş Tatminsizliği

İşinde tatmin olamayan kişi belirli bir tolerans göstererek problemi çözmeye çalışır. Bu tür kişiler çalıştıkları yerde mevcut olan negatif unsurlardan etkilenmelerine rağmen toleranslı davranarak işsiz kalmamak amacıyla kendilerini şartlara uydurmak zorunda kalabilirler.

2.13.5. Sabit İş Tatminsizliği

İşinde tatmin olamayan kişi, problemi çözmeye çalışmazsa problemlere takılıp kalır ve sonuç hastalanmaya kadar gidebilir. Çalışma hayatında kesin olarak işinden memnun olmayan kişiler mevcut problemleri çözmeye çalışmazlar ve kendilerini mevcut şartlara uydurmaya çalışmazlar ise sonuçta hastalanmaya kadar gidebilen ciddi sorunlarla karşılaşabilirler.

2.13.6. Sahte İş Tatmini

İşinde tatmin olamayan kişi çözülemeyen problemler yada kötü iş koşulları ile karşılaştığında durumu yadsıyarak sahte iş tatmini yaratabilir. İşinde tatmin olamayan bu kişiler kendilerini mevcut kötü iş koşullarına alıştırmak ve işlerini kaybetmemek için mecburen kendilerini kandırmak durumunda kalabilirler.

2.14. İŞ TATMİNİ VE TATMİNSİZLİĞİNİN SONUÇLARI

İş tatmini insanları kendini gerçekleştirmeye doğru ilerletirken, işinden dolayı tatminsizlik yaşayan kişi ise hem kendinin hem de çevresinin bundan olumsuz etkilenmesine neden olur. Günümüz toplumunda çalışmak ve bir işe sahip olmak kişinin kendine olan güvenini

arttırır,dolayısıyla insanoğlu için iş demek, hayatın merkezi demektir. Durum böyle olunca; kişinin işinden tatmin olması ne kadar önemli ise tatmin olmaması da maddi ve manevi her türlü beklentileri için o kadar önemlidir.İş tatmini yaşayan insanlar; mutlu ve huzurludur, işini severek ve isteyerek yapar, maddi ve manevi anlamda kendini doyurmuş ve kendini gerçekleştirme yolundaki kişilerdir. Bu durum,onların fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmelerine, çevrelerine karşı daha olumlu olmalarına yardımcı olur. İşinden tatmin olmayan insanlar, yapılan araştırmalardan ve kuramsal çerçevede açıklananlardan da anlaşılacağı gibi, mutsuz olur, hayal kırıklığı yaşar, işine gitmek ve çalışmak istemez; bu da verimin düşmesine neden olur. Verim sağlayamayan bir toplumun ise geleceği düşünülemez.

Hulin (1985); Bireylerin işlerindeki tatminsizlik sadece kendilerini değil, örgütleri de etkilediğini, işyerlerinde hayal kırıklığı yaşayan bireylerin işlerine karşı çeşitli olumsuz tepkiler geliştirdiğini belirtmiştir. İşten ayrılma ve devamsızlık bu tepkilerin en bilinenlerindendir. İşinden hoşnut olmayan birey, ülkesindeki işsizlik oranı, iş piyasası koşulları ile bağlantılı olarak başka iş olanaklarını araştırıp, bunları kendi işi ile karşılaştırıp bir değerlendirme yapar. Bunun sonucunda işini bırakmaya ya da aynı işyerinde çalışmayı sürdürmeye karar verir. Bireyin işini bırakmaya karar vermemesi durumunda ortaya devamsızlık davranışı çıkar (Hulin ve diğerleri; 1985).

İş tatminsizliği yaşayan kişi işinde verimli olamayacağı için ya işinden çıkacak yada çıkarılacaktır. Bu durum işveren açısından da olumsuz sonuçlar doğurmakta, yeni işe girenlerin adaptasyonlarını sağlamada güçlük çekmekte, iş kazalarını ve maliyetlerini arttırmaktadır.

Kısaca özetlersek; yabancılaşma, sık sık savunma mekanizmalarına baş vurma, saldırgan davranışlar gösterme, yoğun stres ve ciddi sağlık sorunları yaşama, örgütten ayrılma, işe gitmek istememe, adaptasyon sağlamada yaşanan güçlükler, yetersizlik duygusu, çalışılan işte

yanlış kararlar verme, eşgüdüm sağlayamama, hata yapma, soğuma ve sonuçta verimin,kalitenin düşmesi iş tatminsizliğinin yarattığı sonuçlardandır.

BÖLÜM 3

İŞ TATMİNİ VE MESLEKİ ETİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

3.1.1 İş Tatmini İle İlgili Araştırmalar

Literatürde iş tatmini ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Çalışmalardan bazıları; amaçları,örneklem grubu, kullanılan veri toplama araçları ve yöntem ile ulaşılan sonuç bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Şengül (2008); Örgüt Çalışanlarının Kişilik, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında; özel sektördeki büyük firmaların 304 beyaz yakalı ve yöneticilerinden oluşan örneklem grubuna Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Minnesota İş Tatmin Ölçeği, Ego Durumları Ölçeği ve demografik verileri toplamayı amaçlayan demografik ölçeği kullanarak; bazı iş tatmini boyutlarının örgütsel bağlılık boyutları üzerinde yordayıcı etkisinin olduğunu, iş tatmininin kişilik ve örgütsel bağlılık arasındaki etkiyi anlamlı kıldığını ve aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur.

Yenitepe (2008); Moral ve Motivasyon İle Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında İş Tatmini adlı çalışmasında; resmi ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, okullardaki iş tatmini araçlarının kullanılma derecelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 12 resmi okulda görev yapan 35 yönetici ile 106 öğretmen, 3 özel okulda görev yapan 8 yönetici ile 35 öğretmene Karakaş (1998) tarafından oluşturulan 30 maddelik anketi uygulamış ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle özel öğretim kurumlarına geçiş yapmış öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. İş tatmin düzeylerinin farklılığına neden olan faktörlerin; ücret, sosyal statü, tanınma, ilerleme,yetenekleri kullanma, yönetici-insan ilişkileri ve yaratıcılık faktörleri olduğunu görmüştür.

Tanrıverdi (2008); İlköğretim Müfettişlerinin İş Tatminleri İle Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi adlı çalışmasında; İstanbul ilinde görevli olan 149 ilköğretim müfettişine kendi oluşturduğu Kişisel Bilgi Anketi, Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Maslach

Tükenmişlik Ölçeği'ni uygulayarak çalışmasının sonucunda; ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile haftalık çalışma süresi ve verim düzeyleri; duyarsızlaşma düzeyleri ile haftalık çalışma süreleri; kişisel başarı düzeyleri ile de haftalık çalışma süresi ve verim düzeyleri; içsel tatmini ile haftalık çalışma süreleri ve verim düzeyleri; dışsal tatmin düzeyleri ile mesleki kıdem yılı, çalışma süresi ve verim düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılaşmayı ortaya çıkarmıştır. Ayrıca; tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları ile içsel, dışsal ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Saylan (2008); Çalışanların İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması adlı çalışmada; çalışan verimliliği üzerinde doğrudan etkisi olan, iş tatminini etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlayarak, Erkunt Tarım Makineleri Sanayi AŞ'de çalışan 292 kişiye Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden esinlenerek hazırlanmış olan 60 maddelik anketi yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulamıştır. İş tatmini ile işe (örgüte) bağlılık, yönetim yaklaşımı, çalışma koşulları, takdir edilme (ödüllendirme) ve arkadaşlık ortamı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğunu tespit etmiş ve iş tatminini etkileyen faktörleri önem sırasına göre; işe bağlılık, çalışma koşulları, ödüllendirme, arkadaşlık ortamı ve yönetim yaklaşımı olarak sıralamıştır.

Coşgun (2006); Çalışma Hayatında Stres ve İyimserliğin İş Tatminine Etkisi ve Bir Araştırma adlı çalışmada; iyimserliğin ve stresin çalışma hayatında önemini vurgulamak ve araştırmaya katılan bireylerin iş tatminlerine etkisini değerlendirmek amacıyla teknik departman çalışanlarına stres ölçeği, iş tatmini ölçeği, işten ayrılma eğilimini saptayan ölçek, işe karşı duyulan iyilik algısı ölçeği ve iyimserlik ölçeğini uygulamış ve yöntem olarak da basit doğrusal regresyon modelini kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda; bireyin iyimserliğinin işe karşı duyguları ve iş tatmini ile pozitif yönde, bireysel ve örgütsel stres düzeyinin işten ayrılma eğilimi ile negatif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım (2006); Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler adlı çalışmada; İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 5 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 150 sınıf ve branş öğretmenine Sığır (2004)'ın yapmış olduğu yüksek lisans tezinde kullandığı anketten faydalanmış ve bu doğrultuda

yeni bir anket geliştirmiş ve yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Friedman testi, bağımlı ve bağımsız grup t testi tekniklerini kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda ise; öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Cinsiyet değışkenine göre öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmini sorularına verdikleri cevaplarda farklılıklar saptamıştır.

Kayıkçı (2005); MEB Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri adlı çalışmasında; Ankara, İstanbul ve İzmir illerinde çalışan 114 bakanlık müfettişi, müfettiş ve müfettiş yardımcısı ile beş ayrı bölgedeki 21 il merkezinde görevli 524 ilköğretim müfettişi ile ilköğretim müfettiş yardımcısının oluşturduğu örneklem grubu ile denetim sisteminin yapısal sorunlarını ve müfettişlerin iş doyum düzeyini, bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin algılarına dayalı olarak karşılaştırmıştır.Kayıkçı; çalışmasında Müfettişlerin İş Doyumu ve MEB Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunları adlı anketleri kullanmıştır.Kayıkçı çalışmasının sonucunda denetim sisteminin oldukça sorunlu ve bakanlık müfettişlerinin yapısal sorunlara ve iş doyumlarına yönelik algılarının kararsız düzeyde olduğunu, ilköğretim müfettişlerinin yapısal sorunlara ilişkin algılarının yüksek, iş doyumuna ilişkin algılarının ise düşük olduğunu saptamıştır.

Bař ve Ardıç (2002); Yüksek Öğretimde İş Tatmini ve Tatminsizliğı adlı çalışmasında; yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyelerinin iş tatmini ve tatminsizliğıne yol ačan faktörleri ve bu faktörlerin önem derecelerini belirlemek amacıyla örneklem grubunu 850 kiři olarak belirlemişler ancak uygulayıcılar tarafından geliştirilen ankete cevap veren kiři sayısı 346 olmuştur. Çalışmanın sonucunda ise; “akademik ortam” ve “işin niteliğı” faktörlerinin, öğretim üyelerinin iş tatmini üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu görmüşlerdir. “İş güvencesi” ve “ücret” faktörleri, öğretim üyeleri tarafından en önemli beř faktör arasında görölmelerine rağımen, düşük korelasyon katsayılarının genel iş tatminine sınırlı ölçüde katkı sağıladığını ortaya koymuşlardır. “Genel yönetim politikası” faktörü ise önem derecesi açısından “iş güvencesi “ ve “ücret” faktörleri arasında yer almış; “çalışma arkadaşları”, “amirin tutum davranışları (liderlik)”, “fiziksel çalışma ortamı” ve “üniversitenin” prestiji faktörlerinin eşit önem dercesine sahip oldukları kabul edilmiştir.İletişim faktörüne ait yüksek korelasyon katsayısı ise organizasyon içi iletişimin

iş tatmini üzerindeki önemini göstermesi açısından önemli bulunmuştur.

Karaca (2001); İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama adlı çalışmasında; Denizli'deki Maliye Kurumu (kamu) ve tekstil üzerine faaliyet gösteren işletmeye (özel), temeli Porter ölçeğine dayanan 58 maddeden oluşan anketi uygulamış ve aritmetik ortalama, standart sapma, mod ve basit indeksler kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda ise; kamu sektöründe çalışanların tatminsizliğinin ve örgütsel bağlılıklarının; özel sektörde çalışanların tatminsizliğinden ve örgütsel bağlılıklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.1.2. Etik İle İlgili Araştırmalar

Literatürde etik ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Çalışmalardan bazıları; amaçları, örneklem grubu, kullanılan veri toplama araçları ve yöntem ile ulaşılan sonuç bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalardan ilki “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmadır. Eğitim yöneticilerinin etik davranışlarını belirlemeye yönelik olan bu araştırma İnayet Pehlivan Aydın tarafından 1997 yılında Ankara ilinde yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı eğitim yönetiminde uyulması gereken etik ilkelerin neler olması gerektiği ve eğitim yöneticilerinin bu ilkelere ne derecede uygun davrandıklarının saptanmasıdır. Bu araştırma Ankara ilindeki resmi liselerde görev yapan lise müdürleri,örnekleme giren liselerde görev yapan öğretmenler ve bakanlık müfettişleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 66 resmi genel lisenin müdürleri ve öğretmenleri ile bu okullarda denetim yapan bakanlık müfettişleri oluşturmaktadır. Çeşitli nedenlerle 23 lise araştırma kapsamı dışında kalmıştır. Araştırma kapsamına giren 43 lisenin toplam okul sayısı içindeki oranı %65'tir. Araştırma kapsamına giren müdürlerin ve müfettişlerin büyük çoğunluğu erkeklerden oluşurken öğretmenlerin %54'ü bayanlardan oluşmaktadır. Müdürlerde çoğunluk 36-45 yaş grubunda, müfettişlerde 46-55 yaş grubunda, öğretmenlerde ise 26- 35 yaş grubundadır. Araştırma sonucunda lise müdürleri altı boyutta

yer alan tüm ilkelere her zaman uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişler, hoşgörü boyutunda lise müdürlerinin, başkalarının görüşlerine değer verme; farklılıklara karşı hoşgörülü olma; başkalarını dinlerken kendilerini onların yerine koyma ve anlamaya çalışma ilkelerine uygun davranma düzeylerini yetersiz bulmuştur. Yine müfettişler, sorumluluk boyutundaki araç-gereçlerin bakımını zamanında yaptırma ve sorumluluk almaya istekli olma ilkelerine lise müdürlerinin bazen uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişler bu ilkeler dışındaki tüm ilkelere, lise müdürlerinin genellikle uygun davrandıkları görüşünü paylaşmışlardır. Öğretmenler, lise müdürlerinin sorumluluk boyutunda çalıştığı kurumun toplumdaki statüsünü yükseltmeye çalışma; ulusal eğitim politikalarına bağlılık; görevini yasalarca kendinden beklenen yönde yerine getirme ve yetkisini yasal sınırlar içinde kullanma ilkelerine her zaman uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenler dürüstlük boyutunda yolsuzluk yapmama; okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmama ve rüşvet kabul etmeme ilkelerine lise müdürlerinin her zaman uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ilkeler dışındaki tüm ilkelere lise müdürlerinin genellikle uygun davrandıkları görüşünü paylaşmışlardır.

Çakır (1999), Pehlivan (1997) tarafından geliştirilen ölçme aracını kullanarak ilköğretim müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarında yer alan 79 etik ilkeye ne derece uygun davrandıklarını saptamak amacıyla, ilköğretim müfettişleri, öğretmenleri ve okul müdürlerine uygulamıştır. Araştırmada okul müdürü ve öğretmenler saygı boyutundaki ilkelere her zaman uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler hoşgörü boyutunda okul yöneticilerinin çoğunlukla uygun davrandıklarını belirtirken, müfettişler okul müdürlerinin bu boyutta etik davranışlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Sağnak (1999), tarafından ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel etik iklim türlerine ilişkin algı ve doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Bolu ilinde merkez ilköğretim okullarında görev yapan 50 yönetici ve 350 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin insanları önemseme, yasa ve ilkeler, kurallar etik iklim türlerine ilişkin algılarının, araç ve bağımsızlık etik iklim türlerine ilişkin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İnsanların önemsenme etik iklimine

ilişkin doyum sağlamadıkları saptanmıştır. Sonuç olarak etik, örgütsel ve yönetsel etik konularında bilgilerin artırılması, yönetsel ve mesleki etik ilkelerin açıklığa kavuşturulması gereği ortaya çıkmıştır.

Güngör(2001) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise okul müdürlerinin eğitim, seçim, atanma ve değerlendirilmelerinde kullanılmak üzere ABD’nde geliştirilen ve birçok eyalette uygulamaya konulan okul müdürlüğü liderlik yeterlik standartlarının, Türkiye’deki eğitim çevrelerince ne derece kabul gördüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Buradaki liderlik alanlarından biri de etik liderliktir. Araştırmanın çalışma evrenini üniversitelerin Eğitim Fakülteleri’nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında görev yapan öğretim elemanları, ilköğretim müfettişleri, yansız atama yoluyla seçilen 24 ildeki ilköğretim okulu müdürleri, öğretmenler ve bu illerdeki İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Liderleri İçin Standartlar” belgesinin davranış boyutundan araştırmacı tarafından uyarlanan anket, 129 öğretim elemanı, 78 il/ilçe milli eğitim müdürü, 151 ilköğretim müfettişi, 350 ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcısı ile 1235 öğretmen olmak üzere toplamda 1943 kişiye uygulanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Liderlik yeterlik standartlarının davranış boyutunda yer alan maddeler eğitim çevreleri tarafından çok yüksek düzeyde kabul görmüştür. Standartları en çok kabul eden grupların il ve ilçe milli eğitim müdürleri ile ilköğretim okulu müdürleri olduğu, en az kabul eden grubun ise ilköğretim müfettişleri olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Grupların standartlara ilişkin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı sorgulandığında liderlik alanlarının hepsinde grup görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Etik liderlik alanına ilişkin olarak okul müdürleri ile müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; müfettişlerin bu alanda yer alan davranış standartlarını kabul etme derecelerinin okul müdürlerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.
3. En çok kabul gören ilk 15 madde incelendiğinde sekiz maddenin etik liderlik alanından olduğu görülmüştür. Bu maddelerden bazıları; “tüm bireylere adil, kibar ve saygılı bir biçimde davranılması”, “öğrenci ve okul personelinin kendilerine önem ve değer verildiğini hissetmeleri” ve “öğrencilerin ve personelin hak ve mahremiyetlerinin korunması” olarak belirlenmiştir.

Kıranlı(2002) tarafından Eskişehir ilinde yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı Eskişehir ilinde devlet liselerindeki yöneticilerin etik ilkeleri bilme, uygulama, etik ikilemleri çözebilme yeterliğini ve bunlar arasındaki farklılıkları tespit etmektir. Araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki liselerde görev yapan müdürler oluşturmaktadır. Araştırmaya 10 teknik ve meslek lisesi müdürü pilot çalışma için, 17 genel lise müdürü ise uygulama çalışması için seçilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yöneticilerden kendi etik ilkeleri ve etik yaklaşımları doğrultusunda, verilen örnek olaylardaki etik ikilemlerin çözümüne ilişkin fikirlerini yazmaları istenmiştir. Araştırma verileri betimsel ifadeler halinde yöneticilerin kendi görüşlerine dayalı olarak elde edilerek, cümle ve paragraf analiz yöntemi ile tablolara dönüştürülmüştür. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır;

1. Örnek olayların tümünde, etik ikilemlerin çözümünde farklı etik ilkeler mevcuttur, tek bir ilke veya yaklaşım yetersizdir. Çeşitli ilke ve yaklaşımlar birlikte kullanılarak sonuca ulaşılmıştır.
2. Etik ikilemleri çözümlerken okul yöneticilerinin yaklaşımlarındaki sıralama; adalet ve değer etiği, toplum/birey yararcılığı, meslek etiği ve eleştirel etik seklindedir.
3. Bazı örnek olaylarda her iki grup okul müdürünün etik ikilemleri çözümlemelerinde farklı yaklaşımlar var görünse de farklı yollardan aynı amaca, aynı seçime ulaşmışlardır.
4. Her iki grup okul müdürünün çözümleri bazen farklı olabilmektedir.
5. Her iki grup okul müdürü de genelde yasa, öğrenci ve toplum yararını aynı oranda ve bu sıralamaya göre önemsemektedir. Okul yöneticileri bireysel yararlar ile toplumsal yararlar arasında ikilem yasadıklarında, uygulamaları gereken etik ilkeleri bilmelerine rağmen kişisel ilkeler doğrultusunda karar verdikleri de görülebilmektedir.

Özbek (2003) tarafından resmi lise ve dengi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini saptamak amacıyla, 465 beden eğitimi öğretmeni ve 398 lise müdürü üzerinde yapılan araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı boyutlarında yer alan mesleki etik ilkelere, beden eğitimi öğretmenlerinin uyma düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ile beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri arasında

anlamalı bir farklılık saptanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı boyutlarında yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri okul yöneticilerinin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Kahraman (2003) tarafından ilköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkelerinin belirlenmesi ve bu ilkelere ne derece uygun davrandıklarının saptanması amacıyla yapılan araştırmaya 286 ilköğretim müfettişi, 70 okul yöneticisi ve 433 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yedi coğrafi bölgeden 286 ilköğretim müfettişi tarafından belirlenen mesleki etik ilkelere (32 ilke), ilköğretim müfettişlerinin ne derecede uygun davrandıklarını belirlemek amacıyla Ankara ili Çankaya, Mamak ve Yenimahalle merkez ilçelerinde görev yapan 70 okul yöneticisine ve 433 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, yönetici ve öğretmenler, müfettişlerin belirlenen etik ilkelere genellikle uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin davranış ve rol boyutunda mesleki etik ilkeleri gözleme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamalı bir farklılık saptanmamıştır.

Yine aynı veri toplama aracıyla yapılan bir başka araştırma Kınay (2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma Ankara ili Keçiören ilçesi resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel etik ilkelere bağımlılık düzeylerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkeleri uygulama düzeyleri ölçülmüş; öğretmenlerin yas, cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamalı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Keçiören ilçesindeki 86 resmi ilköğretim okulu oluşturmuş, bu okullardan rastgele seçilen 11 tanesi örnekleme alınmıştır. Anket yolu ile elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t- testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Erkek öğretmenler bayanlara göre müdürleri daha adaletli bulmaktadırlar. Kıdemli ve yaşlı öğretmenler diğer gruplara göre müdürleri daha adil bulmakta, branş değişkenine göre ise hem sınıf hem de branş öğretmenleri müdürlerin adalet boyutundaki ilkelere genellikle uygun davrandıklarını belirtmişlerdir.
2. Müdürlerin hoşgörü boyutundaki ilkelere davranış düzeylerini erkek öğretmenler,

kıdemli ve yaşlı öğretmenler ile branş öğretmenleri diğer gruplara göre daha yüksek değerlendirmişlerdir.

3. Müdürlerin sorumluluk boyutundaki ilkelere davranış düzeylerini erkek öğretmenler, genç öğretmenler ile kıdemli öğretmenler diğer gruplara göre daha yüksek değerlendirmişlerdir.

4. Müdürlerin dürüstlük boyutundaki ilkelere davranış düzeylerini erkek öğretmenler, kıdemli ve yaşlı öğretmenler ile sınıf öğretmenleri diğer gruplara göre daha yüksek değerlendirmişlerdir.

5. Müdürlerin demokrasi boyutundaki ilkelere davranış düzeylerini erkek öğretmenler, kıdemli ve yaşlı öğretmenler diğer gruplara göre daha yüksek değerlendirmişlerdir.

6. Müdürlerin saygı boyutundaki ilkelere davranış düzeylerini erkek öğretmenler ve genç öğretmenler diğer gruplara göre daha yüksek değerlendirmişlerdir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler müdürlerin adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere genellikle, hoşgörü boyutundaki etik ilkelere ise bazen uygun davrandıklarını belirtmişlerdir.

Yurtiçinde yapılan bir başka araştırma da Karaduman (2006) tarafından, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etik davranışlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin okuldaki işlerinde ve davranışlarında hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı gibi etik davranış ilkelerine ne ölçüde uygun davrandıklarını sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesidir. Ayrıca bu öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları kademe, cinsiyet, kıdem ve yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenecektir. Veri toplama aracı olarak Aydın(1997)'ın geliştirmiş olduğu anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesindeki 94 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin şans yoluyla seçilen %10'u araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programıyla çözümlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde standart sapma, frekans, aritmetik ortalama ve yüzdeden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi “saygı”, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi ise “hoşgörü” olmuştur. Tüm ilkelere branş

öğretmenlerinin okul müdürlerini etik ilkeler konusunda sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamalarda değerlendirdikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin ortalamaları bayanlara göre saygı boyutu dışında daha yüksektir. Kıdem değişkenine göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin müdürleri tüm ilkelerde diğerlerine göre daha yüksek ortalamalarda değerlendirmişlerdir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise müdürleri adalet boyutu dışında en düşük ortalama da değerlendirmişlerdir. Yaş değişkenine göre 56 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler müdürleri diğer gruplara göre genel olarak en yüksek düzeyde değerlendirirken 21-25 yaş grubundakiler ise en düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Tüm ilkelerin ortalaması göz önüne alındığında ise “ilköğretim okulu müdürleri etik ilkelere genellikle uygun davranır” sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen, “Okullarda Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada, örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri ile yakından ilişkili olduğu; özellikle yeniliğe açıklık boyutunun en fazla liderliğin iletişimsel etik boyutuyla açıklandığı; bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre örgütsel güven düzeyini daha yetersiz gördükleri; öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, okuldaki güven düzeyini daha yetersiz buldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kurtulan (2007)’in, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri konu alan çalışması, etik açısından okullarda meslek etiğine uygun olmayan durumlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçlar, etik olmayan yönetici davranışlarının öğretmenlerin başarı ve iş doyumunu olumsuz etkilediğini; etik kurallar açısından ikilem yaşandığını; mesleki bilgi ve beceri yetersizliğinin tükenmişlik duygusunun yaşanmasına yol açtığını; geleneksel önyargılara dayalı tutumlarla profesyonel meslek anlayışının henüz oturmadığını göstermektedir.

3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Amerika Birleşik Devletleri’nin Illionis eyaletindeki okul müdürlerinin etik değerlerini belirlemeye yönelik olarak Clark(2005) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi okul müdürlerine sorulan genellikle

karşılaşılabilecekleri örnek olaylara verdikleri tepkilerin belirlenmesidir. İkinci temel amaç, okul müdürlerinin demografik bilgilerinin örnek olaylar karşısında verdikleri bu tepkilere etkisinin ölçülmesidir. Burada asıl amaç müdürlerin mesleki etik davranışlarının kaynağını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik bilgilere yönelik beş soru sorulmuştur. Bu bölümde cinsiyet, mesleki kıdem, yetiştiği coğrafi bölge ve görev yaptığı en üst makam sorulmuştur. İkinci bölümde ise müdürlerden sekiz tane örnek olay karşısındaki tepkilerini belirtmeleri istenmiştir. Burada daha önce Amerikan Okul Müdürleri Derneği tarafından başka bir araştırmada kullanılan altı seçenek sunulmuştur. Müdürlerden, sunulan örnek olaylarda hangi seçenekteki gibi davranacaklarını belirtmeleri istenmiştir. Illionis eyaletinde görev yapan 893 okul müdüründen rastgele 150'si seçilmiştir. Bunun için Illionis eyaleti öncelikle Illionis Okul Müdürleri Derneği tarafından belirlenen 3 coğrafi bölgeye ayrılmıştır. Her bir bölgeden 50 müdür rastgele seçilmiştir. Bu üç bölge yaklaşık aynı sayıda müdüre sahiptir. Anketler mektup şeklinde gönderilmiş ve toplanmıştır. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle yapıldığı için toplanan verilerin analizi frekans ve yüzde dağılımları yöntemleriyle yapılmıştır. Analiz sonuçları tablolastırılmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda su sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Eğer bir öğretmen hakkında bazı iddialar varsa müdürlerin büyük bir kısmı iddiaları tamamıyla araştırmadan harekete geçmiyor, önce öğretmenin ve denetmenin iddialarını tümüyle araştırıyor.
2. Eğer üst yönetim kendinden sonra gelecek müdür adaylarıyla ilgili tavsiyelerini isterse, müdürler genellikle tavsiye yerine adaylar hakkında mesleki vasıflarına yönelik yorumlar yapıyorlar veya adayların geçmesiyle ilgili kontroller yapıp öyle tavsiyede bulunuyorlar.
3. “Eğer okula alınacak bir öğretmen güzel sicile sahip olduğu halde dini, coğrafi veya kültürel açıdan azınlık bir gruba dahil ise ve üst yönetim kararı sana bırakırsa nasıl davranırdın?” sorusuna müdürlerin çoğu olağan prosedürleri yürüteceği şeklinde cevap vermiştir.
4. Başka bölgelerin okullarından kendi okullarına öğretmen transfer etme konusunda cinsiyete göre farklılıklar vardır. Bayan müdürler bölgenin bas müdüründen öğretmenle görüşmek için izin alırken, erkek müdürler gazete ilanı ile veya öğretmene doğrudan not göndererek öğretmenleri okullarına davet ediyorlar.

5. Öğretmenler hakkında sicil yorumlarını yazarken hem erkek hem bayan müdürler doğru ve dürüst davranıyorlar.
6. Okuldaki uygulamalarda dini inançlar ve kanuni gerekliliklerin çatıştığı durumlarda müdürlerin tepkileri cinsiyete ve bulundukları bölgelere göre farklılıklar göstermektedir.
7. Yardıma muhtaç bir öğrenciye yardım etme konusunda da müdürlerin tepkileri cinsiyete ve coğrafi bölgeye göre farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunu özetlemek gerekirse, Illionis eyaletinde görev yapan müdürler çoğunlukla etik tarzda davranmaktadırlar ve etik standartlara uygun hareket etmektedirler.

Okul müdürlerinin etik davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalardan bir diğeri Iowa State University’de Klinker (2000) tarafından doktora çalışması olarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı okul müdürlerinin etik sorunlarla karşılaştıklarında nasıl karar verdiklerinin belirlenmesidir. Araştırmada müdürlerin etik kararlarını belirlemek için James Rest (1994) tarafından geliştirilen “Dörtlü Ahlaki Davranış Modeli” kullanılmıştır. Bu modeldeki boyutlar ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki cesarettir (Klinker, 2001). Bu araştırma MetLife/NASSP tarafından seçilen “Yılın Müdürleri” ile yapılmıştır. Çünkü bu müdürler belirli bir süreç sonucunda örnek okul liderleri olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen 104 okul müdüründen 29’u bayan, 75’i erkek ve 18’i ortaokul (6,7,8. sınıfları kapsayan okul), 86’sı da lise müdürüdür. Bu müdürlere çeşitli örnek olaylar verilmiş ve bu örnek olaylarda nasıl karar verecekleri sorulmuştur. Müdürlerin etik davranışları incelenmiş ve bu davranışların gerekçeleri belirlenmiştir. Bu araştırmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Nicel veriler bir ölçme aracıyla elde edilmiştir. Elde edilen nicel verileri detaylandırmak amacıyla 30 dakikayı geçmeyen telefon görüşmeleriyle nitel veriler toplanmıştır. Bu görüşmelerde müdürlerin etik kararları Dörtlü Ahlaki Davranış Modeli’ndeki dört boyut kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla müdürlere örnek olaylar anlatılıp dört boyutu içeren karar seçenekleri sunulmuş ve seçtiği seçeneği açıklaması ve bunun gerekçelerinin belirtilmesi istenmiştir. Verilerin analizi için SPSS 10.0 istatistik programı kullanılmıştır. Kaykare testi, regresyon analizi ve tek yönlü Anova testleri kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin büyük çoğunluğunun verilen örnek olaylarda etik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Cinsiyet, kıdem, etik eğitim almış olmak gibi etkenlerin hiç biri müdürlerin doğru kararı seçmesini etkilememiştir. Müdürlerin etik

davranışlar kapsamında ahlaki cesarete çok büyük önem verdikleri görülmüştür.

Özetlenecek olursa çıkarılacak beş temel sonuç şu şekilde olacaktır (Klinker, 2001):

1. Cesaret etik liderlik için çok önemlidir.
2. Temel felsefe toplumun iyiliğidir.
3. İçten gelen hisler kararların doğruluğunu onaylar.
4. Tüm görüşmelerde etiğin tanımının zorluğu görüldü.
5. Yargılama açısından gruplar arasında farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür.

Bir diğer araştırma ise California’da High(2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı eğitim liderliğinde etik ilkelerin önemi hakkında yeni bilgiler geliştirmektir. Araştırmanın literatür kısmında etik davranışlarda topluma model olan eğitim liderlerinin öneminden bahsedilmiştir. Eğitim liderlerinin görevlerini yerine getirirken topluma etik davranışlar açısından örnek olmalarının ahlaki bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, uzman görüşlerinden faydalanarak ortak bir görüş elde etmeyi hedefleyen Delphi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Fielding Graduate Üniversitesi, Eğitim Liderliği ve Değişim doktora programının mezunları ve öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 24 öğrenci ve mezun katılmıştır. Katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaşılmış ve veriler elektronik posta yoluyla toplanmıştır. Delphi yöntemi birden fazla aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmaya katılanlardan “Eğitim liderliği için hangi etik ilkeler önemlidir?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. İkinci aşamada bu cevaplar düzenlenmiş ve yeniden katılımcılardan aşağıdaki yedili Likert ölçeğine göre puanlamaları istenmiştir.

- 1- Hiç önemli değil
- 2- Çok az önemli
- 3- Biraz Önemli
- 4- Orta Derecede Önemli
- 5- Önemli
- 6- Çok Önemli
- 7- Aşırı Derecede Önemli

Üçüncü aşamada katılımcılara her bir etik ilkenin ortalama puanıyla katılımcıların kendi puanları gönderilmiş ve etik ilkeleri önemine göre yeniden puanlamaları istenmiştir. Dördüncü ve son aşamada, elde edilen verilerle etik ilkeler eğitim liderliği açısından önem

sırasına göre düzenlenip katılımcılara ilan edilmiştir.Bu araştırma sonucunda eğitim liderleri için etik ilkeler öncelik sırasına göre düzenlenmiştir. Eleştirel düşünme eğitim liderliğindeki en önemli etik ilke olarak belirlenmiştir. Bu ilke aslında pek çok etik karakter özelliğini ve etik davranışı da kapsamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen en önemli 10 etik ilke ve davranış şunlardır:

- 1- Eleştirel Düşünce
- 2- Saygı
- 3- Doğruluk ve dürüstlük
- 4- Güvenilirlik
- 5- Öğrenciler için en yararlı olanı yapmak
- 6- Açık fikirlilik
- 7- Örnek lider olmak
- 8- Sorumluluk
- 9- Çocuklar için güvenli bir yetişme ortamı sağlamak
- 10- Başkalarına zarar vermemek

Araştırma ayrıca yönetimin ahlaki ve etik yönü bakımından, eğitim liderleri için ciddi bir mesleki eğitim eksikliği olduğunu da doğrulamaktadır.Yukarıda kısa özeti verilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan bazıları nitel araştırma yöntemleriyle bazıları nicel araştırma yöntemleriyle yapılmıştır. Her iki yöntemle yapılan araştırmalardan okul müdürlerinin etik davranışlarını belirlemeye yönelik olanlarında, okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken etik ilkelere genellikle uygun davrandıkları sonucu çıkarılabilir.Okul müdürlerinin araştırma sonuçlarına göre genellikle etik konusunda duyarlı oldukları görülmektedir. Ancak bununla beraber bazı okul müdürlerinin etik ilkelerle ilgili yasadıkları sorunlar bulunmakta, bazı durumlarda kişisel düşüncelerine göre kararlar verebilmektedirler. Bu açıdan müdürlerin, yetiştirilirken ve görev yaparken, etik konusunda eğitim almalarının gerekli ve çok önemli olduğu sonucuna varılabilir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlemesi bölümleri bulunmaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ve öğretmenlerin iş tatminleri arasındaki ilişkiyi betimlemektir. Bu nedenle araştırmada tarama modellerinden (survey) iki ve daha çok değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

4.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Sıra No	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
1	60.Yıl Sarıgazi İlköğretim Okulu	94
2	75.Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	41
3	Ayşe Çarmıklı İlköğretim Okulu	63
4	Beyhan Şenyuva İlköğretim Okulu	55
5	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	66
6	Hisar Yapı İlköğretim Okulu	32
7	Hüseyin Temizel İlköğretim Okulu	51
8	Hüseyin Tolgacan Sipahi İ.Ö.Okulu	26
9	İbni Sina İlköğretim Okulu	70
10	Kemal Türkler İlköğretim Okulu	74
11	Küçük Ülkü İlköğretim Okulu	53
12	Mustafa Karasahin İ.Ö.Okulu	38
13	Nermin Ahmet Hasoğlu İlköğretim	50
14	Osmangazi İlköğretim Okulu	36

15	Paşaköy İlköğretim Okulu	9
16	Perran Kutman Sarıtaş İlköğretim	25
17	Sabedin Türker İlköğretim Okulu	25
18	Samandıra İlköğretim Okulu	56
19	Samandıra Veysel Karani İlköğretim	43
20	Sancaktepe Şakir Demir İlköğretim	33
21	Şehit Er Hasan Genç İlköğretim	31
22	Sarıgazi Ahmet Keleşoğlu İ.Ö.Okulu	49
23	Sarıgazi Peyami Safa İlköğretim	28
24	Sultanlar İlköğretim Okulu	38
25	Şehit Öğretmen Nurgül Kale İ.Ö	65
26	Turgut Aydın İlköğretim Okulu	29
27	Yenidoğan 19 Mayıs İ.Ö.O	73
28	Yenidoğan Fatih İlköğretim Okulu	54
29	Yenidoğan İlköğretim Okulu	43
30	Yenidoğan Mevlana İlköğretim	48
	TOPLAM	1398

4.3.Örneklem

Araştırma örneklemini Sancaktepe İlçesi MEB'e bağlı 30 tane resmi ilköğretim okulundan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 11 ilköğretim okulu tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu okulların öğretmenleri random yöntemi ile seçilecektir. Anket ve ölçekleri hatalı dolduranlar araştırmaya dâhil edilmeyeceğinden geri dönüş kaybı dikkate alınarak toplam 593 Öğretmen örneklem grubunu oluşturması düşünülmektedir. Örneklem grubunu oluşturacak okulların ve okullardan alınacak yaklaşık 593 Öğretmen sayılarının dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Anket Uygulanacak Okullar Listesi

Sıra No	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
1	60.Yıl Sarıgazi İlköğretim Okulu	94
2	Ayşe Çarmıklı İlköğretim Okulu	63
3	Osmangazi İlköğretim Okulu	36
4	Samandıra İlköğretim Okulu	56
5	Sarıgazi Ahmet Keleşoğlu İ.Ö.Okulu	49
6	Sultanlar İlköğretim Okulu	38
7	Turgut Aydın İlköğretim Okulu	29
8	Yenidoğan 19 Mayıs İ.Ö.O	73
9	Küçük Ülkü İlköğretim Okulu	53
10	Kemal Türkler İlköğretim Okulu	74
11	Sarıgazi Peyami Safa İlköğretim Okulu	28
	TOPLAM	593

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde 79 maddeden oluşan Etik Davranış Ölçeği , üçüncü bölümde ise 20 maddeden oluşan Minnesota İş Tatmin Ölçeği yer almaktadır. Ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

4.4.1. Anket

Araştırmacı tarafından araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla geliştirilen anket, öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, medeni durumunu, öğrenim düzeyini, mezun olduğu fakülteyi ve branşını öğrenmeye yönelik 6 sorudan oluşmaktadır.

4.4.2. Etik Davranış Ölçeği:

Araştırmada Prof. Dr. İnayet Pehlivan AYDIN'ın eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine yapmış olduğu anket formu kullanılmıştır. Araştırma anketi, Prof. Dr. İnayet Pehlivan AYDIN'dan izin alınarak kullanılmıştır. Kullanılan anket ilköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarını belirleyen hoşgörü ilkesi 23, adalet ilkesi 18, sorumluluk

ilkesi 18, dürüstlük ilkesi 10, demokrasi ilkesi 6 ve saygı ilkesi 4 olmak üzere toplam 79 sorudan oluşmaktadır. Soru maddeleri 1 ile 5 arasında derecelendirilmiş ,katılımcıların maddelere katılım derecelerini,

(5) Kesinlikle Katılıyorum

(4) Katılıyorum

(3) Az Katılıyorum

(2) Katılmıyorum

(1) Kesinlikle Katılmıyorum ,seçeneklerinden birisini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir

4.4.3. Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ)

Minnesota Tatmin Ölçeğinin (MSQ) kısa formu kullanılmıştır. R. V. Dawis, D. J. Weiss, G. W. England, L. H. Lofquist (1967) Minnesota Tatmin Ölçeği'nin uzun formundan (100 madde) iç ve dış tatmin faktörlerinden oluşan tatmin durumları ile ilgili maddeleri birleştirerek 20 madde halinde bir ölçek geliştirmişlerdir (Özdayı, 1990). Ölçeğin Türkçe tercümesi Deniz ve Güliz Gökçora tarafından yapılmış ve Baycan (1985), Oran (1989), Görgün (1995) ve Bayraktar (1996) tarafından araştırmalarında kullanılmıştır. Minnesota Tatmin Ölçeği daha önce pek çok araştırmacı tarafından kullanılmış olup öğretmenlere de uygulanmıştır. Bu form sorular anlaşılır olduğu, iş tatminini iç ve dış faktörler olarak sınıflandırdığı ve değerlendirmesi kolay olduğu için tercih edilmiştir. Ayrıca bu ölçeğin cevaplanmasında zaman limiti de önemlidir. Bu ölçek birkaç dakika gibi oldukça kısa zamanda tamamlanmaktadır.

Minnesota Tatmin Ölçeği 1- 5 arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında ;

Hiç memnun değilim; 1 puan,

Memnun değilim; 2 puan,

Kararsızım; 3 puan,

Memnunum; 4 puan,

Çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir

Minnesota İş Tatmin Ölçeği içsel, dışsal ve genel tatmin düzeyini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmuştur. Ölçekte ters soru bulunmamaktadır.

1. Alt Boyut (içsel Tatmin): 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 ve 20. maddelerden

oluşturmuştur. Başarı, tanınma, takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yaratıcılık, otorite, yeteneklerini kullanma, ahlaki değer (vicdan) gibi işin içsel niteliğine ilişkin tatminkarlıkla ilgili öğelerden oluşmaktadır.

2. Alt Boyut (Dışsal Tatmin): 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19. maddelerinden oluşmuştur. İşletme politikası ve yönetimi, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği, denetim şekli, ücret, çalışma ve arkadaşlarla ilişkiler gibi işin çevresine ait öğelerden oluşmaktadır. Genel tatmin ise ölçekte bulunan tüm maddeleri içermektedir.

4.5.Verilerin Uygulanması

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır.. Öğretmenlerden öncelikle demografik bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilmiş anketi doldurmaları istenmiş ardından Okul Müdürünün Etik Davranış Ölçeğinin ve Minnesota İş Tatmini Ölçeğini cevaplamaları istenmiştir.

4.6.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesi süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir; Veri toplama araçları olan ölçekler kodlanmış, veriler ‘SPSS for Windows’ paket programına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Ardından analiz tabloları yorumlanmıştır. Alt problemlerin sırası göz önünde bulundurularak yorumlar yapılmıştır.

Örnekleme oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, branş, o okuldaki görev süresi) demografik özellikleri değişkenlerine göre dağılımı belirlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Örnekleme oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda aritmetik ortalamalar ve standart sapma tabloları oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Örnekleme oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ,etik davranışlarının öğretmenlerin (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, branş, o okuldaki görev süresi) demografik özellikleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANAVO) tekniği uygulanmıştır..

Örnekleme oluşturan, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin İş Tatmini ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda aritmetik ortalamalar ve standart sapma tabloları oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Örnekleme oluşturan, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin İş Tatminleri öğretmenin (cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, branş, o okuldaki çalışma süresi) demografik özellikleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANAVO) tekniği uygulanmıştır.

Örnekleme oluşturan, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin İş Tatmini algıları ile okul müdürlerinde algıladıkları etik davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearsan Çarpım Moment Korelasyon tekniği kullanılmıştır..

Anlamlılıklar ,05 düzeyinde denetlenmiştir.; p değeri ,05'ten küçük olan sonuçlarda ilişki ya da gruplar arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş, p değeri ,05'ten büyük olan sonuçlarda ilişki yada gruplar arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmemiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular araştırmanın amaçlarına göre sıralanmıştır.

5.1. Araştırmaya Katılanların Demografik ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 6 adet soru yöneltilmiştir. Bu bölümde; araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin bu 6 soruya verilen cevapların frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 5.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	209	58,9	58,9	58,9
Erkek	146	41,1	41,1	100,0
Toplam	355	100,0	100,0	

Çizelge 1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 209’u (%58,9) kadın, 146’sı (%41,1) erkektir.

Çizelge 5.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
21-25 yaş	43	12,1	12,1	12,1
26-30 yaş	119	33,5	33,5	45,6
31-35 yaş	96	27,0	27,0	72,7
36-40 yaş	53	14,9	14,9	87,6
41-45 yaş	23	6,5	6,5	94,1
46 ve üstü	21	5,9	5,9	100,0
Toplam	355	100,0	100,0	

Çizelge 2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 43’ü (%12,1) 21-

25 yaş , 119'u (%33,5) 26-30 yaş, 96'sı (%27,0) 31-35 yaş, 53'ü (%14,9) 36-40 yaş ,23'ü (%6,5) 41-45 yaş ,21'i (%5,9) 46 yaş ve üstü olarak görülmektedir.

Çizelge 5.3. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	236	66,5	66,5	66,5
Bekar	119	33,5	33,5	100,0
Toplam	355	100,0	100,0	

Çizelge 3'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 236'ı (%66,5) evli , 119'u (%33,5) bekardır.

Çizelge 5.4.Öğrenim Durumu Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Lise	3	,8	,8	,8
Yüksekokul	27	7,6	7,6	8,5
Lisans	300	84,5	84,5	93,0
Yüksek Lisans	25	7,0	7,0	100,0
Toplam	355	100,0	100,0	

Çizelge 4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 3'ü (% ,8) lise mezunu, 27'si (%7,6) yüksekokul mezunu, 300'ü (%84,5) lisans mezunu, 25'i (%7,0) yüksek lisans mezunudur.

Çizelge 5.5. Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1 yıldan az	111	31,3	31,3	31,3
1-3 yıl arası	187	52,7	52,7	83,9
3 yıldan fazla	57	16,1	16,1	100,0
Toplam	355	100,0	100,0	

Çizelge 5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 111'i (%31,3) şu anki müdürü ile 1 yıldan daha az, 187'si (%52,7) 1-3 yıldır, 57'si (%16,1) 3 yıldan daha fazla süreli çalışmaktadır.

Çizelge 5.6. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okul Önce Öğr.	9	2,5	2,5	2,5
Sınıf Öğr.	193	54,4	54,4	56,9
Rehber Öğr.	7	2,0	2,0	58,9
Branş Öğr.	146	41,1	41,1	100,0
Toplam	355	100,0	100,0	

Çizelge 6’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 9’u (%2,5) okul öncesi öğretmeni , 193’ü (%54,4) sınıf öğretmeni, 7’si (%2,0) rehber öğretmen, 146’sı (%41,1) branş öğretmenidir.

Çizelge 5.7. Etik Davranış Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Puan	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Etik Davranış Ölçeği	355	339,82	2,192	41,302

Çizelge 7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin etik davranış ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=339,82$; standart sapması $ss=2,192$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=41,302$ dir.

Çizelge 5.8. Etik Davranış Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Hoşgörü İlkesi	355	97,76	,767	14,457
Adalet İlkesi	355	79,19	,499	9,394
Sorumluluk İlkesi	355	76,23	,549	10,337
Dürüstlük İlkesi	355	43,22	,313	5,896
Demokrasi İlkesi	355	25,94	,180	3,396
Saygı İlkesi	355	17,46	,128	2,410

Çizelge 8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin etik davranış ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlardan; hoşgörü ilkesi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=97,76$; standart sapması $ss=,767$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=14,457$; adalet ilkesi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=79,19$; standart sapması

ss=,499; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=9,394$; sorumluluk ilkesi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=76,23$; standart sapması ss=,549; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=10,337$; dürüstlük ilkesi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=43,22$; standart sapması ss=,3,13; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=5,896$; demokrasi ilkesi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=25,94$; standart sapması ss=,180; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=3,396$; saygı ilkesi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,46$; standart sapması ss=,128; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=2,410$ dur.

Çizelge 5.9. Minnesota İş Tatmin Ölçeğine (MSQ) Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Puan	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ)	355	74,87	,597	11,243

Çizelge 9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota iş tatmin (MSQ) ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=74,87$; standart sapması ss=,597; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=11,243$ tür.

Çizelge 5.10. Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ) Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
İçsel Tatmin	355	47,28	,362	6,813
Dışsal Tatmin	355	27,58	,304	5,732

Çizelge 10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota iş tatmin ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlardan; içsel tatmin alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=47,28$; standart sapması ss=,362; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=6,813$; dışsal tatmin alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=27,58$; standart sapması ss=,304; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=5,732$ dir.

Çizelge 5.11. Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etik Davranış	Kadın	209	337,30	40,006	2,767	-1,379	353	,169
	Erkek	146	343,43	42,972	3,556			

Çizelge 11’de görüldüğü üzere etik davranış ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.12. Etik Davranış Ölçeği Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hoşgörü İlkesi	Kadın	209	96,54	13,199	,913	-1,921	353	,056
	Erkek	146	99,52	15,972	1,322			

Çizelge 12’de görüldüğü üzere etik davranış ölçeği hoşgörü alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.13. Etik Davranış Ölçeği Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Adalet İlkesi	Kadın	209	79,04	9,110	,630	-,349	353	,727
	Erkek	146	79,40	9,814	,812			

Çizelge 13’de görüldüğü üzere etik davranış ölçeği adalet ilkesi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.14. Etik Davranış Ölçeği Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sorumluluk İlkesi	Kadın	209	75,44	9,919	,686	-1,740	353	,083
	Erkek	146	77,37	10,841	,897			

Çizelge 14’de görüldüğü üzere etik davranış ölçeği sorumluluk ilkesi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.15. Etik Davranış Ölçeği Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dürüstlük İlkesi	Kadın	209	42,86	5,872	,406	-1,391	353	,165
	Erkek	146	43,74	5,911	,489			

Çizelge 15’de görüldüğü üzere dürüstlük ilkesi ölçeği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.16. Etik Davranış Ölçeği Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokrasi İlkesi	Kadın	209	25,76	3,390	,235	-1,247	353	,213
	Erkek	146	26,21	3,398	,281			

Çizelge 16’da görüldüğü üzere demokrasi ilkesi ölçeği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı

bulunmamıştır.

Çizelge 5.17. Etik Davranış Ölçeği Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Saygı İlkesi	Kadın	209	17,35	2,331	,161	-,983	353	,326
	Erkek	146	17,61	2,520	,209			

Çizelge 17’de görüldüğü üzere saygı ilkesi ölçeği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.18. İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İş Tatmini	Kadın	209	74,09	11,793	,816	-1,576	353	,116
	Erkek	146	75,99	10,341	,856			

Çizelge 18’de görüldüğü üzere iş tatmini ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.19. İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçsel Tatmin	Kadın	209	47,10	7,195	,498	-,615	353	,539
	Erkek	146	47,55	6,239	,516			

Çizelge 19’da görüldüğü üzere iş tatmini ölçeği içsel tatmin alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.20. İş Tatmini Ölçeği Dışsal Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dışsal Tatmin	Kadın	209	27,03	5,940	,411	-2,192	353	,029
	Erkek	146	28,38	5,341	,442			

Çizelge 20’de görüldüğü üzere iş tatmini ölçeği dışsal tatmin alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,192$; $p<,05$). Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehinedir. Yani erkek öğrenmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dışsal tatmin davranışı göstermektedir.

Çizelge 5.21.Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etik Davranış Ölçeği	21-25 yaş	43	192,38	7,406	5	,192
	26-30 yaş	119	182,21			
	31-35 yaş	96	154,47			
	36-40 yaş	53	190,08			
	41-45 yaş	23	186,48			
	46 ve üstü	21	192,48			
	Toplam	355				

Çizelge 21’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.22. Hoşgörü Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Hoşgörü İlkesi Alt Boyut Ölçeği	21-25 yaş	43	195,90	6,512	5	,260
	26-30 yaş	119	184,39			
	31-35 yaş	96	157,70			
	36-40 yaş	53	175,69			
	41-45 yaş	23	182,04			
	46 ve üstü	21	199,38			
	Toplam	355				

Çizelge 22’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği hoşgörü ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=6,512$; $p>,05$).

Çizelge 5.24. Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Adalet İlkesi Alt Boyut Ölçeği	21-25 yaş	43	196,14	6,813	5	,235
	26-30 yaş	119	179,55			
	31-35 yaş	96	158,49			
	36-40 yaş	53	197,40			
	41-45 yaş	23	174,24			
	46 ve üstü	21	176,43			
	Toplam	355				

Çizelge 24’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği adalet ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=6,813$; $p>,05$).

Çizelge 5.25. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sorumluluk İlkesi Alt Boyut Ölçeği	21-25 yaş	43	192,03	12,010	5	,035
	26-30 yaş	119	182,30			
	31-35 yaş	96	149,58			
	36-40 yaş	53	187,85			
	41-45 yaş	23	192,41			
	46 ve üstü	21	214,19			
	Toplam	355				

Çizelge 25’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği sorumluluk ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur($\chi^2=12,010$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 5.26. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	21-25 y.	26-30 y.	31-35 y.	36-40 y.	41-45 y.	46 ve üstü
21-25 yaş	SO=192,03	p >,05	p<,05*	p>,05	p>,05	p>,05
26-30 yaş		SO=182,30	p<,05*	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 yaş			SO=149,58	p<,05*	p>,05	p<,01*
36-40 yaş				SO=187,85	p>,05	p>,05
41-45 yaş					SO=192,41	p>,05
46 ve üstü						SO=214,19

Çizelge 26’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sorumluluk ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 21-25 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü grubu arasında 46 yaş grubu

lehine $p < ,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplar sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 5.27.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Ölçeği	21-25 yaş	43	183,60	7,464	5	,188
	26-30 yaş	119	177,49			
	31-35 yaş	96	157,34			
	36-40 yaş	53	199,79			
	41-45 yaş	23	191,15			
	46 ve üstü	21	194,43			
	Toplam	355				

Çizelge 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği dürüstlük ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,464$; $p > ,05$).

Çizelge 5.28.Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Demokrasi İlkesi Alt Boyut Ölçeği	21-25 yaş	43	195,33	7,977	5	,158
	26-30 yaş	119	180,45			
	31-35 yaş	96	155,50			
	36-40 yaş	53	192,14			
	41-45 yaş	23	176,13			
	46 ve üstü	21	197,86			
	Toplam	355				

Çizelge 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği dürüstlük ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,977$; $p > ,05$).

Çizelge 5.28.Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Saygı İlkesi Alt Boyut Ölçeği	21-25 yaş	43	186,52	11,588	5	,041
	26-30 yaş	119	179,60			
	31-35 yaş	96	151,39			
	36-40 yaş	53	199,86			
	41-45 yaş	23	199,09			
	46 ve üstü	21	194,88			
	Toplam	355				

Çizelge 28’de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği saygı ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur($\chi^2=11,588$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 5.29. Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	21-25 y.	26-30 y.	31-35 y.	36-40 y.	41-45 y.	46 ve üstü
21-25 yaş	SO=186,52	p >,05	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
26-30 yaş		SO=179,60	p<,05*	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 yaş			SO=151,39	p<,01*	p<,05*	p<,05*
36-40 yaş				SO=199,86	p>,05	p>,05
41-45 yaş					SO=199,09	p>,05
46 ve üstü						SO=194,88

Çizelge 29’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin saygı ilkesi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine p<,01 düzeyinde olduğu;31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü grubu arasında 31-35 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplar sıralamalar ortalamaları

arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır($p>,05$).

Çizelge 5.30. Minnesota İş Tatmini Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Minnesota İş Tatmin Ölçeği	21-25 yaş	43	203,55	12,684	5	,027
	26-30 yaş	119	180,87			
	31-35 yaş	96	151,93			
	36-40 yaş	53	180,68			
	41-45 yaş	23	178,83			
	46 ve üstü	21	220,93			
	Toplam	355				

Çizelge 30'da görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur($x^2=12,684$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 5.31. Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	21-25 y.	26-30 y.	31-35 y.	36-40 y.	41-45 y.	46 ve üstü
21-25 yaş	SO=203,55	p >,05	p<,01**	p>,05	p>,05	p>,05
26-30 yaş		SO=180,87	p<,05*	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 yaş			SO=151,93	p>,05	p>,05	p<,01**
36-40 yaş				SO=180,68	p>,05	p>,05
41-45 yaş					SO=178,83	p>,05
46 ve üstü						SO=220,93

Çizelge 31'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 21-25 yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu; 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplar sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır($p>,05$).

Çizelge 5.32.İçsel Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İçsel Tatmin Alt Boyutu	21-25 yaş	43	197,49	9,694	5	,084
	26-30 yaş	119	183,77			
	31-35 yaş	96	151,35			
	36-40 yaş	53	185,67			
	41-45 yaş	23	187,17			
	46 ve üstü	21	197,81			
	Toplam	355				

Çizelge 32’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin ölçeği İçsel Tatmin Alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=9,694$; $p>,05$).

Çizelge 5.33.Dışsal Tatmin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dışsal Tatmin Alt Boyutu	21-25 yaş	43	201,62	11,836	5	,037
	26-30 yaş	119	180,67			
	31-35 yaş	96	157,27			
	36-40 yaş	53	170,90			
	41-45 yaş	23	176,07			
	46 ve üstü	21	229,33			
	Toplam	355				

Çizelge 33’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin ölçeği Dışsal Tatmin Alt Boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,836$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 5.34. Dışsal Tatmin Alt Boyutu Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	21-25 y.	26-30 y.	31-35 y.	36-40 y.	41-45 y.	46 ve üstü
21-25 yaş	SO=201,62	p >,05	p<,05*	p>,05	p>,05	p>,05
26-30 yaş		SO=180,67	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
31-35 yaş			SO=157,27	p>,05	p>,05	p<,01**
36-40 yaş				SO=170,90	p>,05	p<,05*
41-45 yaş					SO=176,07	p>,05
46 ve üstü						SO=229,33

Çizelge 34’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin ölçeği dışsal Tatmin Alt Boyut puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 21-25 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 yaş ve üstü yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu; 36-40 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplar sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 5.35. Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etik Davranış	Evli	236	336,74	42,551	2,770	-1,986	353	,048
	Bekar	119	345,92	38,149	3,497			

Çizelge 35’de görüldüğü üzere etik davranış ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-1,986$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bekar müdürlerin lehinedir. Yani bekar müdürler evli müdürlere göre daha yüksek düzeyde etik davranış göstermektedir.

Çizelge 5.36. Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hoşgörü İlkesi	Evli	236	96,64	15,380	1,001	-2,072	353	,026
	Bekar	119	99,99	12,183	1,117			

Çizelge 36’da görüldüğü üzere hoşgörü ilkesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,072$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bekar müdürlerin lehinedir. Yani bekar müdürler evli müdürlere göre daha yüksek düzeyde hoşgörü davranışı göstermektedir.

Çizelge 5.37. Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Adalet İlkesi	Evli	236	78,74	9,357	,609	-1,264	353	,207
	Bekar	119	80,08	9,443	,866			

Çizelge 37’de görüldüğü üzere adalet ilkesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,264$; $p>,05$).

Çizelge 5.38. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sorumluluk İlkesi	Evli	236	75,43	10,780	,702	-2,071	353	,030
	Bekar	119	77,82	9,236	,847			

Çizelge 38’de görüldüğü üzere sorumluluk ilkesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t

testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,071$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bekar müdürlerin lehinedir. Yani bekar müdürler evli müdürlere göre daha yüksek düzeyde sorumluluk davranışı göstermektedir.

Çizelge 5.39.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dürüstlük İlkesi	Evli	236	42,83	6,215	,405	-1,737	353	,083
	Bekar	119	43,98	5,145	,472			

Çizelge 39’da görüldüğü üzere dürüstlük ilkesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,737$; $p>,05$).

Çizelge 5.40.Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokrasi İlkesi	Evli	236	25,69	3,536	,230	-1,951	353	,052
	Bekar	119	26,44	3,055	,280			

Çizelge 40’da görüldüğü üzere demokrasi ilkesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,737$; $p>,05$).

Çizelge 5.41.Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Saygı İlkesi	Evli	236	17,33	2,531	,165	-1,465	353	,144
	Bekar	119	17,72	2,135	,196			

Çizelge 41’de görüldüğü üzere saygı ilkesi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,465$; $p>,05$).

Çizelge 5.42.Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Minnesota İş Tatmini	Evli	236	74,31	10,719	,698	-1,336	353	,183
	Bekar	119	75,99	12,185	1,117			

Çizelge 42’de görüldüğü üzere Minnesota İş Tatmini Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,336$; $p>,05$).

Çizelge 5.43.Minnesota İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçsel Tatmin	Evli	236	47,20	6,625	,431	-,321	353	,748
	Bekar	119	47,45	7,197	,660			

Çizelge 43’de görüldüğü üzere İçsel Tatmin Alt Boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır

($t=-,321$; $p>,05$).

Çizelge 5.44. Minnesota İş Tatmini Dışsal Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dışsal Tatmin	Evli	236	27,10	5,485	,357	-2,241	353	,026
	Bekar	119	28,54	6,106	,560			

Çizelge 44'te görüldüğü üzere Dışsal Tatmin alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,241$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bekar öğretmenlerin lehinedir. Yani bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dışsal tatmin davranışı göstermektedir.

Çizelge 5.45. Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etik Davranış Ölçeği	Lise	3	170,33	,534	3	,911
	Yüksekokul	27	176,80			
	Lisans	300	179,35			
	Yükseklisans	25	164,06			
	Toplam	355				

Çizelge 45'de görüldüğü üzere öğretmenlerin etik davranış ölçeği puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,534$; $p>,05$).

Çizelge 5.46.Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Hoşgörü İlkesi	Lise	3	215,00	1,791	3	,617
	Yüksekokul	27	187,87			
	Lisans	300	178,57			
	Yükseklisans	25	156,10			
	Toplam	355				

Çizelge 46’da görüldüğü üzere öğretmenlerin hoşgörü ilkesi alt boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=1,791$; $p>,05$).

Çizelge 5.47.Adalet İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Adalet İlkesi	Lise	3	152,50	,949	3	,814
	Yüksekokul	27	162,00			
	Lisans	300	179,30			
	Yükseklisans	25	182,72			
	Toplam	355				

Çizelge 47’de görüldüğü üzere öğretmenlerin adalet ilkesi alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=,949$; $p>,05$).

Çizelge 5.48.Sorumluluk İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sorumluluk İlkesi	Lise	3	164,50	,094	3	,993
	Yüksekokul	27	176,87			
	Lisans	300	178,54			
	Yükseklisans	25	174,42			
	Toplam	355				

Çizelge 48’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sorumluluk ilkesi alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=,094$; $p>,05$).

Çizelge 5.49.Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dürüstlük İlkesi	Lise	3	165,00	,490	3	,921
	Yüksekokul	27	180,41			
	Lisans	300	178,98			
	Yükseklisans	25	165,18			
	Toplam	355				

Çizelge 49’da görüldüğü üzere öğretmenlerin dürüstlük ilkesi alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=,490$; $p>,05$).

Çizelge 5.50.Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dürüstlük İlkesi	Lise	3	215,00	,831	3	,842
	Yüksekokul	27	177,72			
	Lisans	300	178,73			
	Yükseklisans	25	165,06			
	Toplam	355				

Çizelge 50’de görüldüğü üzere öğretmenlerin dürüstlük ilkesi alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=,831$; $p>,05$).

Çizelge 5.51.Dürüstlük İlkesi Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Saygı İlkesi	Lise	3	230,00	1,121	3	,772
	Yüksekokul	27	168,33			
	Lisans	300	178,58			
	Yükseklisans	25	175,24			
	Toplam	355				

Çizelge 51’de görüldüğü üzere öğretmenlerin saygı ilkesi alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=1,121$; $p>,05$).

Çizelge 5.52.Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
MSQ	Lise	3	207,33	5,245	3	,155
	Yüksekokul	27	175,85			
	Lisans	300	181,58			
	Yükseklisans	25	133,90			
	Toplam	355				

Çizelge 52’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin Ölçeği puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=5,245$; $p>,05$).

Çizelge 5.53.İşsel Tatmin Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
MSQ İşsel Tatmin	Lise	3	208,67	4,140	3	,247
	Yüksekokul	27	161,43			
	Lisans	300	182,00			
	Yükseklisans	25	144,28			
	Toplam	355				

Çizelge 53’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin Ölçeği İşsel Tatmin puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=4,140$; $p>,05$).

Çizelge 5.54.Dışsal Tatmin Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
MSQ Dışsal Tatmin	Lise	3	197,83	3,627	3	,305
	Yüksekokul	27	183,31			
	Lisans	300	180,41			
	Yükseklisans	25	140,92			
	Toplam	355				

Çizelge 54’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin Ölçeği Dışsal Tatmin puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=3,627p>,05$).

Çizelge 5.55 . Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Etik Davranış	1 yıldan az	111	344,15	41,044	G.Arası	3630,798	2	1815,399	1,065	,346
	1-3 yıl arası	187	336,98	40,046	G.İçi	600253,66 4	352	1705,266		
	3 yıl üstü	57	340,68	45,644	Toplam	603884,46 2	354			
	Toplam	355	339,82	41,302						

Çizelge 55’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Etik Davranış ölçeğinden aldıkları puanların Şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır.($F=1,065;p>,05$).

Çizelge 5.56 . Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Hoşgörü İlkesi	1 yıldan az	111	100,50	16,376	G.Arası	1206,709	2	603,355	
	1-3 yıl arası	187	96,48	13,064	G.İçi	72783,415	352	206,771	2,918 ,055
	3 yıl üstü	57	96,65	14,356	Toplam	73990,124	354		
	Toplam	355	97,76	14,457					

Çizelge 56'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hoşgörü İlkesi alt boyutu puanların Şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,918; p>,05$).

Çizelge 5.57. Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Adalet İlkesi	1 yıldan az	111	79,32	9,438	G.Arası	6,695	2	3,348	
	1-3 yıl arası	187	79,06	8,803	G.İçi	31233,660	352	88,732	,038 ,963
	3 yıl üstü	57	79,35	11,199	Toplam	31240,355	354		
	Toplam	355	79,19	9,394					

Çizelge 57'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Adalet İlkesi alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=,038; p>,05$).

Çizelge 5.58. Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Sorumluluk İlkesi	1 yıldan az	111	77,59	9,887	G.Arası	375,910	2	187,955	1,767 ,172
	1-3 yıl arası	187	75,30	10,109	G.İçi	37451,149	352	106,395	
	3 yıl üstü	57	76,65	11,719	Toplam	37827,059	354		
	Toplam	355	76,23	10,337					

Çizelge 58’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sorumluluk İlkesi alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır.($F=1,767;p>,05$).

Çizelge 5.59. Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Dürüstlük İlkesi	1 yıldan az	111	43,86	5,572	G.Arası	107,99	2	53,996	1,558 ,212
	1-3 yıl arası	187	42,70	5,968	G.İçi	12196,87	352	34,650	
	3 yıl üstü	57	43,67	6,206	Toplam	12304,86	354		
	Toplam	355	43,22	5,896					

Çizelge 59’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin dürüstlük İlkesi alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır.($F=1,558;p>,05$).

Çizelge 5.60. Demokrasi İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Dürüstlük İlkesi	1 yıldan az	111	26,32	3,220	G.Arası	36,677	2	18,339	
	1-3 yıl arası	187	25,64	3,424	G.İçi	4046,196	352	11,495	1,595 ,204
	3 yıl üstü	57	26,19	3,598	Toplam	4082,873	354		
	Toplam	355	25,94	3,396					

Çizelge 60'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demokrasi İlkesi alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,595; p>,05$).

Çizelge 5.61. Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Saygı İlkesi	1 yıldan az	111	17,50	2,445	G.Arası	3,631	2	1,815	
	1-3 yıl arası	187	17,37	2,311	G.İçi	2052,527	352	5,831	,311 ,733
	3 yıl üstü	57	17,65	2,676	Toplam	2056,158	354		
	Toplam	355	17,46	2,410					

Çizelge 61'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Saygı İlkesi alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=,311; p>,05$).

Çizelge 5.62.Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Minnesota İş Tatmini (MSQ)	1 yıldan az	111	76,46	11,342	G.Arası	408,078	2	204,039	
	1-3 yıl arası	187	74,13	10,879	G.İçi	44337,961	352	125,960	1,620 ,199
	3 yıl üstü	57	74,21	12,081	Toplam	44746,039	354		
	Toplam	355	74,87	11,243					

Çizelge 62’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin (MSQ) Ölçeği puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,620; p>,05$).

Çizelge 5.63.Minnesota İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
İçsel Tatmin	1 yıldan az	111	47,77	6,821	G.Arası	37,849	2	18,925	
	1-3 yıl arası	187	47,06	6,919	G.İçi	16391,98	352	46,568	,406 ,666
	3 yıl üstü	57	47,05	6,504	Toplam	16429,83	354		
	Toplam	355	47,28	6,813		1			

Çizelge 63’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin (MSQ) Ölçeği içsel tatmin alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=,406; p>,05$).

Çizelge 5.64.Minnesota İş Tatmini Ölçeği Dışsal Tatmin Alt Boyutu Puanlarının Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Dışsal Tatmin	1 yıldan az	111	28,60	5,627	G.Arası	168,300	2	84,150	2,584 ,077
	1-3 yıl arası	187	27,11	5,497	G.İçi	11463,99 8	352	32,568	
	3 yıl üstü	57	27,16	6,494	Toplam	11632,29 9	354		
	Toplam	355	27,58	5,732					

Çizelge 64’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin (MSQ) Ölçeği dışsal tatmin alt boyutu puanların şu anki müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (ANOVA) grupların aritmetik ortalamaları arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,584; p>,05$).

Çizelge 6.65.Etik Davranış Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Etik Davranış Ölçeği	Okul Öncesi Öğr.	9	124,22	4,193	3	,241
	Sınıf Öğrt.	193	174,99			
	Rehber Öğr.	7	150,07			
	Branş Öğr.	146	186,63			
	Toplam	355				

Çizelge 65’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Etik Davranış Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,193; p>,05$).

Çizelge 5.66.Hoşgörü İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Hoşgörü İlkesi	Okul Öncesi Öğr.	9	141,94	4,074	3	,254
	Sınıf Öğrt.	193	172,70			
	Rehber Öğr.	7	143,36			
	Branş Öğr.	146	188,89			
	Toplam	355				

Çizelge 66’da görüldüğü üzere öğretmenlerin Hoşgörü İlkesi alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=4,074$; $p>,05$).

Çizelge 5.67.Adalet İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Adalet İlkesi	Okul Öncesi Öğr.	9	128,56	4,535	3	,209
	Sınıf Öğrt.	193	173,88			
	Rehber Öğr.	7	145,43			
	Branş Öğr.	146	188,05			
	Toplam	355				

Çizelge 67’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Adalet İlkesi alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=4,535$; $p>,05$).

Çizelge 5.68.Sorumluluk İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sorumluluk İlkesi	Okul Öncesi Öğr.	9	135,17	1,889	3	,596
	Sınıf Öğrt.	193	177,84			
	Rehber Öğr.	7	163,71			
	Branş Öğr.	146	181,53			
	Toplam	355				

Çizelge 68’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Sorumluluk İlkesi alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=1,889$; $p>,05$).

Çizelge 5.69.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dürüstlük İlkesi	Okul Öncesi Öğr.	9	110,50	5,166	3	,160
	Sınıf Öğrt.	193	175,27			
	Rehber Öğr.	7	166,79			
	Branş Öğr.	146	186,31			
	Toplam	355				

Çizelge 69’da görüldüğü üzere öğretmenlerin Dürüstlük İlkesi alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=5,166$; $p>,05$).

Çizelge 5.70.Dürüstlük İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Demokrasi İlkesi	Okul Öncesi Öğr.	9	126,17	2,968	3	,397
	Sınıf Öğrt.	193	175,88			
	Rehber Öğr.	7	179,14			
	Branş Öğr.	146	183,94			
	Toplam	355				

Çizelge 70’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Dürüstlük İlkesi alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=2,968$; $p>,05$).

Çizelge 5.71.Saygı İlkesi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Saygı İlkesi	Okul Öncesi Öğr.	9	120,33	4,608	3	,203
	Sınıf Öğrt.	193	174,16			
	Rehber Öğr.	7	170,71			
	Branş Öğr.	146	186,98			
	Toplam	355				

Çizelge 71’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Saygı İlkesi alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=4,608$; $p>,05$).

Çizelge 5.72.Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Minnesota İş Tatmin Ölçeği	Okul Öncesi Öğr.	9	199,11	1,163	3	,762
	Sınıf Öğrt.	193	179,30			
	Rehber Öğr.	7	205,14			
	Branş Öğr.	146	173,67			
	Toplam	355				

Çizelge 72’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=1,163$; $p>,05$).

Çizelge 5.73.Minnesota İş Tatmin Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İçsel Tatmin	Okul Öncesi Öğr.	9	177,33	,520	3	,915
	Sınıf Öğrt.	193	180,25			
	Rehber Öğr.	7	196,36			
	Branş Öğr.	146	174,19			
	Toplam	355				

Çizelge 73’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin Ölçeği İçsel Tatmin Alt Boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=,520$; $p>,05$).

Çizelge 5.74. Minnesota İş Tatmin Ölçeği Dışsal Tatmin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Dışsal Tatmin	Okul Öncesi Öğr.	9	223,33	2,519	3	,472
	Sınıf Öğrt.	193	178,16			
	Rehber Öğr.	7	205,29			
	Branş Öğr.	146	173,68			
	Toplam	355				

Çizelge 74’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Minnesota İş Tatmin Ölçeği Dışsal Tatmin puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır($\chi^2=2,519$; $p>,05$).

Çizelge 5.75. Etik Davranış Ölçeği toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Etik Davranış Ölçeği	355	0,400	,000
İş Tatmini Ölçeği			

Çizelge 75 de görüldüğü üzere Etik Ölçeğinden elde edilen puanlarla İş Tatmini Ölçeğinden elde edilen puanların arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,400$; $p<,001$).Yani, etik davranış puanları arttıkça iş tatmin puanları artmaktadır.

Çizelge 5.76. Etik Davranış Ölçeği toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği İçsel Tatmin alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Etik Davranış Ölçeği	355	0,312	,000
İş Tatmini (İçsel Tatmin) Ö			

Çizelge 76 da görüldüğü üzere Etik Ölçeğinden elde edilen puanlarla İçsel Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan

Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,312$; $p<,001$).Yani, etik davranışları arttıķķa iēsel tatminleri de artmaktadır.

Çizelge 5.77. Etik Davranış Ölçeği toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği Dışsal Tatmin alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Etik Davranış Ölçeği İş Tatmini (Dışsal Tatmin) Ö	355	0,418	,000

Çizelge 77 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeğinden elde edilen puanlarla Dışsal Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,418$; $p<,001$).Yani, etik davranış puanları arttıķķa dışsal tatminleri de artmaktadır.

Çizelge 5.78. Hoşgörü İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Hoşgörü ilkesi İş Tatmini Ö.	355	0,356	,000

Çizelge 78 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Hoşgörü ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İş Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,356$; $p<,001$).Yani, hoşgörü puanları arttıķķa iş tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.79. Hoşgörü İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İēsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Hoşgörü ilkesi İēsel Tatmin	355	0,267	,000

Çizelge 79 ‘da görüldüğü üzere Etik Ölçeği Hoşgörü ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İçsel Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,267$; $p<,001$). Yani, hoşgörü puanları arttıkça içsel tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.80. Hoşgörü İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Hoşgörü ilkesi Dışsal Tatmin	355	0,380	,000

Çizelge 80 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Hoşgörü ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla Dışsal Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,380$; $p<,001$). Yani, hoşgörü puanları arttıkça dışsal tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.81. Adalet İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Adalet ilkesi İş Tatmini	355	0,340	,000

Çizelge 81 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Adalet ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İş Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,340$; $p<,001$). Yani, adalet puanları arttıkça iş tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.82. Adalet İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Adalet ilkesi İçsel Tatmin	355	0,288	,000

Çizelge 82 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Adalet ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İçsel Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,288$; $p<,001$). Yani, adalet puanları arttıkça içsel tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.83. Adalet İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Adalet ilkesi Dışsal Tatmin	355	0,326	,000

Çizelge 83 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Adalet ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla Dışsal Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,326$; $p<,001$). Yani, adalet puanları arttıkça dışsal tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.84. Sorumluluk İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Sorumluluk ilkesi İş Tatmini	355	0,403	,000

Çizelge 84 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Sorumluluk ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İş Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,403$; $p<,001$). Yani, sorumluluk puanları arttıkça iş tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.85. Sorumluluk İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Sorumluluk ilkesi İçsel Tatmin	355	0,321	,000

Çizelge 85 ‘te görüldüğü üzere Etik Ölçeği Sorumluluk ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İçsel tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,321$; $p<,001$).Yani, sorumluluk puanları arttıkça içsel tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.86. Sorumluluk İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Sorumluluk ilkesi Dışsal Tatmin	355	0,413	,000

Çizelge 86 ‘da görüldüğü üzere Etik Ölçeği Sorumluluk ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla Dışsal tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,413$; $p<,001$). Yani, sorumluluk puanları arttıkça dışsal tatmin puanları da artmaktadır.

Çizelge 5.87. Dürüstlük İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Dürüstlük ilkesi İş Tatmini	355	0,409	,000

Çizelge 87 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Dürüstlük ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İş Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,409$; $p<,001$).Yani, dürüstlük puanları arttıkça iş tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.88. Dürüstlük İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Dürüstlük ilkesi İçsel Tatmin	355	0,316	,000

Çizelge 88 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Dürüstlük ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İçsel Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,316$; $p<,001$).Yani, dürüstlük puanları arttıkça içsel tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.89. Dürüstlük İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Dürüstlük ilkesi Dışsal Tatmin	355	0,434	,000

Çizelge 89 ‘da görüldüğü üzere Etik Ölçeği Dürüstlük ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla Dışsal Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,434$; $p<,001$).Yani, dürüstlük puanları arttıkça dışsal tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.90. Demokrasi İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Demokrasi ilkesi İş Tatmini	355	0,432	,000

Çizelge 90 ‘da görüldüğü üzere Etik Ölçeği Demokrasi ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İş Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Koreleasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,432$; $p<,001$).Yani, demokrasi puanları arttıkça iş tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.91. Demokrasi İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Demokrasi ilkesi İçsel Tatmin	355	0,336	,000

Çizelge 91 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Demokrasi ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İçsel Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,336$; $p<,001$).Yani, demokrasi puanları arttıkça içsel tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.92. Demokrasi İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Demokrasi ilkesi Dışsal Tatmin	355	0,453	,000

Çizelge 92 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Demokrasi ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla Dışsal Tatmin puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,453$; $p<,001$).Yani, demokrasi puanları arttıkça dışsal tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.93. Saygı İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İş Tatmini Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Saygı ilkesi İş Tatmini	355	0,371	,000

Çizelge 93 ‘de görüldüğü üzere Etik Ölçeği Saygı ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İş Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,371$; $p<,001$).Yani, saygı puanları arttıkça iş tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.94. Saygı İlkesi alt boyutu toplam puanları ile İçsel Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Saygı ilkesi İçsel Tatmin	355	0,308	,000

Çizelge 94'te görüldüğü üzere Etik Ölçeği Saygı ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla İçsel Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,308$; $p<,001$).Yani, saygı puanları arttıkça içsel tatminleri artmaktadır.

Çizelge 5.95. Saygı İlkesi alt boyutu toplam puanları ile Dışsal Tatmin Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Saygı ilkesi Dışsal Tatmin	355	0,369	,000

Çizelge 95'te görüldüğü üzere Etik Ölçeği Saygı ilkesi alt boyutundan elde edilen puanlarla Dışsal Tatmini puanlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=,369$; $p<,001$).Yani, saygı puanları arttıkça dışsal tatminleri artmaktadır.

BÖLÜM 6

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir;

1. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan etik davranışlarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. İş tatmininin dışsal tatmin boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dışsal tatmin davranışı göstermektedir.

2. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan etik davranışlarının sorumluluk alt boyutunun , öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 21-25 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü grubu arasında 46 yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Yaş grupları incelendiğinde 31-35 yaş grubu puanları ile müdürlerin etik davranışları puanlarının ortalamasının düşük olmasından şu sonucu çıkarabiliriz ; 31-35 yaş grubu yeni başlayan bir öğretmenin idealistliğini biraz kaybetmiştir ve meslekte tecrübe edinerek farklı bir bakış açısına sahip olmaya başlamıştır. Daha çok sorgulayan ve eleştiren bir döneme gelinmiştir ve bu nedenle böyle bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. 'Meslek Lisesi Müdürlerinin Etik Davranışları' isimli tezde 1-10 yıl çalışma aralığındaki öğretmenlerin müdürlerini hoşgörüsüz bulmaları yine meslek tecrübesi ile ilişkilendirilmiştir.

3. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan etik davranışlarının saygı alt boyutunun , öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda; 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 36-40

yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu;31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü grubu arasında 31-35 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu görülmüştür.Burada da 26-30 yaş ile 31-35 yaş gruplarının daha düşük puan almaları yine öğretmenlerin iş tecrübesi ile ilişkilendirilebilir.Meslekte biraz daha uzun süre çalışmış öğretmenler çalışmalarının verdiği deneyimle karşılarındaki kişilerin davranışlarını daha anlayışlı karşılayabilirler.

4. İlköğretim öğretmenlerin iş tatminlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.Yapılan analizler sonucunda ; farklılığın 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 21-25 yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu; 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu;31-35 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür.Yani 31-35 yaş arasında ki öğretmenlerin iş tatminlerinin diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.İçsel tatmin boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dışsal tatmin alt boyutu değişkeni yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda ; farklılığın 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında 21-25 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu; 31-35 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 yaş ve üstü yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde olduğu;36-40 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu görülmüştür.

5. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan etik davranışlarının , öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.Bekar müdürler evli müdürlere göre daha yüksek düzeyde etik davranış göstermektedir.

6. Etik davranış ölçeği alt boyutlarından hoşgörü alt boyutu ve sorumluluk alt boyutunda yine bekar müdürlerin evli müdürlere göre daha etik davrandığı ortaya çıkmıştır.Diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Çakır (1999), Pehlivan (1997) tarafından geliştirilen ölçme aracını kullanarak ilkokul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarında yer alan 79 etik ilkeye ne derece uygun davrandıklarını saptamak amacıyla, ilköğretim müfettişleri, öğretmenleri ve okul müdürlerine uygulamıştır. Araştırmada okul müdürü ve öğretmenler saygı boyutundaki ilkelere her zaman uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler hoşgörü boyutunda okul yöneticilerinin çoğunlukla uygun davrandıklarını belirtmiştir.

Genel olarak etik ile yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada 31-35 yaş grubunda farklılık çıkmasının sebebi yaş aralığı değişkeninden kaynaklanmaktadır. Diğer çalışmalarda yaş aralıkları daha çok 10 yıl olarak gösterilmiş yada çalışma süresi üzerinden araştırmalar yapılmıştır. 31-35 yaş grubu 10 yıllık meslek süresine denk gelmektedir.

7. İlköğretim öğretmenlerinin iş tatminlerinin medeni durum değişkenine göre farklılıklar gösterdiği yapılan analizler sonucunda görülmüştür. Yine bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dışsal tatmin davranışı göstermektedir.

8. Etik Davranış Ölçeği ile İş Tatmin Ölçeği karşılaştırıldığında ; etik davranışlar arttıkça iş tatminin arttığı görülmektedir. Etik Davranış ölçeğinin 6 adet alt boyutu (Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı) puanlarının arttıkça İş Tatmini ölçeğinin ve 2 adet alt boyutu olan İçsel Tatmin ve Dışsal Tatmin boyutlarının da arttığı görülmüştür.

6.2.ÖNERİLER

Okul müdürünün örgüt içi etkili iletişim kurması, bekar ve genç öğretmenleri karar alma sürecine dahil ederek kendilerine güvenmelerini sağlaması, öğretmenlerin performansını ve iş tatminini artıracak, kuruma bağlılığın oluşmasında önemli etken olacaktır.

31-35 yaş grubunda sorumluluk, saygı, iş tatmini ve dışsal tatmin daha düşük çıkmıştır. Bu

başka bir araştırma konusu olabilir.

Bekar müdürlerin daha etik davrandığı ve erkek öğretmenlerin dışsal tatmininin daha yüksek olması yine farklı bir araştırma konusu olabilir.

Yapılan çalışma, ilköğretim müdürlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri bağlamında incelenmesine yönelik olup, İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde yapılmıştır. Türkiye genelinin farklı illeri ve ilçelerini kapsayan bir çalışma, eğitim yönetimi alanında bölgesel farklılıkların etik ilkelere uyma ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından daha sağlıklı olacaktır.

Örgütlerin etkili olabilmesi ve varlıklarını sürdürebilmeleri sadece yönetim ve üretim alanındaki düzenleme ve iyileştirmelerle sağlanamaz. Artık örgütler, örgüt içerisinde insan ilişkilerinin önemini, özelde de insan unsurunun önemini kavramış görünmektedirler. Dolayısıyla örgütlerin, insanın örgütsel davranışına, örgüt amaçları doğrultusunda ve evrensel değerlere uygun olarak yön verecek ilkeler belirlemeye çalışması gerekmektedir. Örgütlere,değer ilkelerini belirlemede yardım edecek bilim ise etikdir. Bir ahlak felsefesi olarak etik evrensel değerleri belirleme çabasıdır. Yöneticiler etiğin bu çabalarından yararlanarak örgütleri için etik ilkeler belirlemelidirler. Örgütte insan unsurunun yasal düzenlemelerle kontrol altında tutulabileceği yanılgısının da olumsuz sonuçlarını da giderecektir. Ancak tüm örgütlerin yapısı, kültürü, iklimi, çalışanları, yani insan unsuru ve örgütün etik ilkeleri bir ölçüde kendilerine özgü olacaktır. Dolayısıyla her örgüt, her okul, her yönetici,tüm üyelerinin katılımı ile özgün etik programlarını hazırlamalıdır.

Yöneticiler örgütlerine uygun özgün etik programları hazırlarlarken sadece eşitliği değil adaleti, hoşgörüyü, saygıyı, dürüstlüğü, demokrasiyi, sorumluluğu da düşünebilmelidir. Etik programlar yapılırken yöneticiler, çalışanların da görüş ve önerilerinin de alınmasını sağlamalıdır. Yani programda sadece yöneticiler değil işgörenler de düşünülmelidir. Etik program yapıldıktan sonra bütün bunlar sadece kağıt üzerinde ya da söylemde kalmamalı uygulanmalıdır. İnsan-insan etkileşiminde olduğu gibi yöneten-yönetilen etkileşiminde de önemli olan ben ve ötekiler arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğudur. Bu amaçla buradan etik programın eylemlerle tutarlılık arz etmesi ve biz olma ya da birliktelik sözlerinin

içeriği ile uygulamalarının sorgulanması çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü, insanların yöneticilerin sözlerine değil eylemlerine baktığı, söylemlere kuşku ile yaklaştığı aşikârdır.

Bir okulda belirleyici ve dominant olan yönetim faktörünün etik değerleri ve ahlaki davranışları öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde etkili olmaktadır. Okulun bugününü de geleceğini de yakından etkilemektedir. Çünkü yönetim, okulda da ülkede de otoritesi meşrû olan birimdir.

Ünlü Alman düşünürü Goethe; “Ahlakî olmaya son vermem gerektiği yerde artık otoritem yoktur.” demektedir. Bir okulda gerek yöneticiler gerekse yönetilenler tarafından etik ilkelere özen gösterilirse o okulda güzel ve etkili gelişmeler meydana gelir. Okulda hoşgörü, eşitlik, adalet, saygı, demokrasi ve sorumluluk kavramları oluşur. Oluşturulan bir etik program sayesinde içinde bulunulan ortamda mevcut ahlaki durum korunmuş olur. Etik ilkeler, okuldaki çalışanların nasıl davranacakları konusunda tutarlı olmalarını sağlar. Etik ilkeleri olan bir okulda öncelikle, etik değerler ön plandadır. Çalışanların kendi değerleriyle, okulun değerleri arasında bir uyum meydana gelir. Böylece de okulda hem yöneticilerin hem de yönetilenlerin motivasyon ve performansı artar. Motivasyon ve performans artışı da iş tatminini artırır.

Bu kapsamda, Türkiye’deki okulların durumu, kültürel ve ahlaki değerler gibi etik ilkelere ilgili etkenler göz önünde bulundurularak ve konunun uzmanlarına başvurularak okul müdürlerine özel bir etik ilkeler listesi hazırlanmalıdır. Bu ilkeler ülke çapında eğitim yöneticilerine, eğitim iş görenlerine ve topluma duyurulmalı, müdürlerin uymaları gereken etik ilkelerden haberdar edilmeleri sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin bu ilkelere uygun davranmalarının sağlanması adına gerekli yasa ve yönetmelik düzenlemeleri yapılmalıdır. Uygulama yakından takip edilerek gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmalıdır.

İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından okul müdürlerinin, yönetimde etik ilkelere uygun davranma konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmeli ve gerekli eğitim sunularak okul yönetiminde etik bir kültürün oluşması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. Ve diğerleri. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. 7. Baskı. İstanbul:İnkılap Yayınevi.
- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu. (2001).*Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*” Ankara:Nobel Yayınları.
- Aksu, S. (1998).*Hizmet İşletmelerinde İş Tatmini*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Akyıldız, Semra. (2007). *İlköğretim Denetmenlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, H.;Kurum, M.;Satıcı, A. (2005). “*İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması*”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,44, 449-472.
- Aslan, A. (1994). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Association of School Business Officials International (ASBO). (1996). *Standards of Conduct for the Association of School Business Officials International*. 07.9.2008 de alındı.
- Atayman, Veysel (2007). *Etik*. İstanbul: Donkişot Güncel Yayınlar.
- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara:Hatiboğlu Yayınevi
- Aydın, İ.(2002). *Yönetmelik Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydınoy, Aylin,(1996).*İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki* ,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baltaş, A. (1995). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş T.; Ardıç K. (2002). “*Yüksek Öğretimde İş Tatmini ve Tatminsizliği*”. *İktisat, İşletme ve Finans İnceleme Araştırma Dergisi*, 72-80.

- Başaran, İ. Ethem.(1992). *Eğitim Psikolojisi, 9. Baskı*, Ankara:Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başel, R.(2007). *Özel Eğitim Kurumlarında Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlar (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Baysal, C. ; Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler İçin Davranış Bilimleri*, İstanbul:Avcıol Basımevi.
- Biçer, M.(2005). *Satış Elemanlarının İş Tatmini, Örgüt Bağlılığı ve İşten Ayrılma Niyetinin Etik İklim ile İlişkisi: Sigorta ve İlaç Sektörlerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgen, H. N. (1999). *Öğretmenin Görevleri ve Bazı Sorunları, Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt:8,Sayı: 131*
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*,Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜLBÜL, A. Rıdvan (2000). *İletişim ve Etik*. Ankara: Damla Ofset
- Cadwell, C. And others. (2002). *Four Umpires: A Paradigm For Ethical Leaders. Journal of Business Ethics*, 36. pp.153-163.
- Cevizci, A. (2002) *Etiğe Giriş*.İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coşgun, N. (2006). *Çalışma Hayatında Stres ve İyimserliğin İş Tatminine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çalışlar, Aziz (1983). *Ansiklopedik Kültür Sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, K. (2003). *Örgütlerde İletişim Yönetimi*. Ed: C. Elma, K. Demir. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. ve diğerleri. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duffield, J. F., McCuen R. H. (2000). *Ethical Maturity and Successful Leadership Journal*. Vol. 126, No. 2, April 2000, pp. 79-82 <http://cedb.asce.org/cgi/WWWdisplay.cgi> 07.4.2008 da alındı.
- Durkheim, E. (1949). *Meslek Ahlakı*. (Çeviren: Mehmet Karasan). Milli Eğitim Basımevi.
- Elbir, Ö.(2006). *Motivasyon Araçlarının İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Kütahya Ceza İnfaz Kurumu'nda Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdogan, I. (1996). *Örgütsel Davranis* . İstanbul: I.Ü. İletme Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. 2003). *Okul Yönetimi ve Eğitim Liderliği*. İstanbul:Sistem Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eser, G. (2007). *Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fain, G. (1992). “*Ethics in health, physical education, recreation and dance*”.*Eric clearinghouse on teacher education* Washington DC.00-04-1992, P.1-4. Eric Identifier, ED342775 Web, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed342775.html. 15.10.2008’de alındı.
- Gizir, S. (2007). “*Üniversitelerde Örgüt Kültürü ve Örgüt-İçi İletişim Üzerine Bir Derleme Çalışması*”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 50, 247-268.
- Gözütok,F.D. (1999). *Öğretmenlerin Etik Davranışları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, ss. 89 Ankara.
- Gülbüz Yücel.(1998). *Birinci Basamak Sağlık İşletmelerinde, Çalışan Sağlık Personelinin İş Tatmini Düzeyleri ve Bunun Örgütsel Stres Kaynakları ile Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. (Çeviren: Semra Kunt Akbaş).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İzveren, A. (1980). *Toplumsal Töre Bilim (Sosyal Ahlak)*. Ankara İktisadi ve Ticari İlimleri Akademisi Yayınları No:130, Ankara.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaca, S.B.(2001). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayıkçı, K.(2005). “*Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri*”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 44, 507-527.
- Kaynak, T. (1990). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Kınay, S. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönelimsel Etik İlkelerine Bağlılık Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, Ahmet (2007). *Örgütlerde Ödüllendirme Sistemlerinin İş Tatmini ile İlişkisine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kowalski, T.J. (2003). *Contemporary school administration*. London: Pearson Education, Inc. <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/cho404818.htm>
- Kretchman, R. T.,Morgan, J.M., Meier, K.V. (1994). *Philosophic Injury In Sport* . USA. Human Kinetics.
- Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ Konuşmaları: Özgürlük, Kültür Kavramları. Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefe Dizisi: 1*. Ankara.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*.Ankara:ÖSYM Yayınları.
- Lashway, L. (1996). *Ethical Leadership*. 15.9.2008 de alındı. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest107.html>
- Mccurdy, David B. (1998). *Creating an Ethical Organization*. <http://EBSCOhost2.htm> 30.09.2008 da alındı.
- MEB, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 05/01/1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete, Ankara:1961.
- Mengüşoğlu T. (1997). *Felsefeye Giriş*. Remzi Kitabevi.
- Nuttall, J. (1997).*Ahlak Üzerine Araştırmalar*. (Çeviren, Abdullah Yılmaz).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Oshagbemi, T. (2000). “Satisfaction With Co-Workers’ Behavior”, *Employee Relations*, 22:88-106.

- Önerel, S.(2005).*Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik ilkelere Uyuma Düzeyleri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, Y. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Yöneticiler İçin Algıladıkları Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdayı, N. (1991). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- Saban, A. (2008). “Okula İlişkin Metaforlar”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 55, 459-496.
- Saylam, G. (2007). *Kamu Yönetiminde Etik Çalışmalar ve Türkiye’deki Son Gelişmeler*. yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saylan, T.(2008). *Çalışanların İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savran, G.(2007). *Etik İklim ve Tükenmişlik Sendromunun Kalite Yönetim Sistemleri Üzerine Etkileri: Bir Laboratuvar Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SCU (2007). A framework for thinking ethically, <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html> 22.10.2008 da alındı.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Pearson Education Company, Boston.
- Seyyar, Ali. Ahlak Terimleri (Ansiklopedik Sözlük). İstanbul: Beta Basım A.S., 2003.
- Şen, M. (1998) *Kamu Yönetiminde Yozlaşmanın Önlenmesinde Yönetmelik Etik Yaklaşımı*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şengül, C.M.(2008). *Örgüt Çalışanlarının Kişilik, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şirin, E. F. (2009). “*Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Araştırma Görevlilerinin İş Tatmini ve Öğretim Üyeliğine İlişkin Tutum İlişkisinin İncelenmesi*”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 5 (1), 85-104
- Şişman, M.;Turan, S. (2004). “*Örgütsel Semboller ve Eğitimde Sembolik Liderlik*”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 37, 96-117.
- Tanrıverdi, L.(2008). *İlköğretim Müfettişlerinin İş tatmini ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, Halil. (2002). “*Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi*”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 32, 532-555.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Tevrüz, S.(2007). *İş Hayatında Etik*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve Meslek Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*, Fırat Üni.Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ.www.kamu.sakarya.edu.tr/Duyurular/.../etik.doc (Erişim Tarihi: 25/10/2009).
- Ulusavaş, M. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: ECS Matbaacılık.
- Ulusoy, Tülin. (1993). *İşletmelerde İş Tatmini ve Karşılaştırmalı Bir Uygulama Araştırması*, İstanbul.Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÜNAL, Özsoy, S. (1997). Toplumsal Bilimlerdeki Yeni Açılımlar Işığında Türkiye Eğitim Bilimleri 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- William C.; Davis, K.; Post, E.J. (1988). *Business and Society, Coporate Strategy, Publicity, Ethics*. USA : Mc. Graw Hill Publishing Company. www.google.com 28.08.2008 da alındı.
- www.ikademi.com/orgutsel-davranis (Erişim Tarihi: 27/09/2009).
- Yaylacı, A.F.*İlköğretim Okulları İçin Etik Program Önerisi*. . (2001).
- Yıldırım, D.Ş.(2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2008). *Kamu Kurum ve Kuruluşlarında İçsel Motivasyon Düzeyinin İş Tatminine Etkileri: Örnek Olay Radyo ve Televizyon Üst Kurulu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÜRÜKOĞLU, Atalay (1980). Çocuk Ruh Sağlığı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı **okul müdürlerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin** belirlenmesidir. Bu anketlerle ilgili incelemelerin gerçekçi olabilmesi, ancak, cevaplarınızın gerçek düşünce ve durumunuzu belirtir şekilde olması ile mümkündür. Ankete vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Soruları cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkılar için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ankete isim yazmanıza gerek yoktur.

Rahşan AYATA
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Size en uygun seçeneğin başındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz.

1.Cinsiyetiniz .

☐ Kadın ☐ Erkek

2.Yaşınız

☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46 ve üstü

3.Medeni durumunuz.

☐ Evli ☐ Bekar

4. Öğrenim düzeyiniz.

☐ Lise ☐ Yüksekokul ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5.Şu anda görevli olduğunuz okulda ki müdürle kaç yıldır çalışıyorsunuz?

☐ 1 yıldan az ☐ 1-3 yıl arası ☐ 3 yıldan fazla

6.Branşınız.

☐ Okul Öncesi Öğr. ☐ Sınıf Öğr. ☐ Rehber Öğret. ☐ Branş Öğr.

EK-2: MİNESOTA İŞ TATMİN ÖLÇEĞİ

Aşağıda işinizin çeşitli yönleri ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyarak belirtilen yönünden ne derece memnun olduğunuzu "X" işareti ile belirtiniz.

	ŞİMDİKİ İŞİMDEN;	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
1	Beni her zaman mutlu etmesi bakımından					
2	Tek başıma çalışma olanağım olması bakımından					
3	Arasıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından					
4	Toplumda "saygın" bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından					
5	Yöneticimin çalışanları yönetim tarzı açısından					
6	Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7	Vicdanıma aykırı olmayan işler yapabilmem açısından					
8	Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9	Başkaları için birşeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11	Kendi yeteneklerimi					

	kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanması bakımından					
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14	İş içinde terfi olanağımın olması açısından					
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımın birbirleri ile anlaşması açısından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında elde ettiğim başarı duygusundan					

EK-3: MÜDÜRLERİN ETİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Anket sorularını cevaplandırırken kanaatinizin derecesini "Kesinlikle Katılıyorum","Katılıyorum", "Az Katılıyorum", "Katılmıyorum","Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden yalnız birini işaretlemek suretiyle belirtiniz. Her soru için uygun gördüğünüz seçeneğin altındaki kutucuğun içerisine (X) işareti koymanız yeterlidir.		Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Az Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
Lütfen boş madde bırakmayınız.						
Okul müdürüm;						
1	Saldırgan ve kırıcı davranmaz.					
2	Ulusal eğitim politikalarına bağlıdır.					
3	Bireylere eşit davranır.					
4	Farklılıklara karşı hoşgörülüdür.					
5	İnsan ilişkilerinde yapıcıdır.					
6	Kadın ve erkeklere eşit davranır.					
7	Ödülleri hak edene verir.					
8	Astları ile cinsel-duygusal yakınlığa girmez.					
9	Araç-gereçlerin bakımını zamanında yaptırır.					
10	Astlarının olumlu eylemlerini destekler.					
11	Eylemlerinden dolayı hesap verir.					
12	Astlarını rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görür.					
13	Kuralları herkese eşit olarak uygular.					
14	Öğrencilerle cinsel-duygusal yakınlığa girmez.					
15	Eleştirilere açıktır.					
16	İnsan haklarına saygılıdır.					
17	Astlarının kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlar.					
18	Astları ile takım çalışması yapar.					
19	Mesleğini sever.					
20	Öğrencilere dayak vb.bedensel tacizde bulunmaz.					
21	Astlarını korkutmayı bir baskı aracı olarak kullanmaz.					
22	Başkalarının haklarını sömürmez.					

23	Sorumluluk almaya isteklidir.					
24	Yolsuzluk yapmaz.					
25	Astlarının inançlarına karışmaz.					
26	Görevini yasalarca kendinden beklenen yönde yerine getirir.					
27	Hediye kabul etmez.					
28	Astlarının vicdan özgürlüğünü engellemez.					
29	Kamu çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutar.					
30	Astlarını kişisel işlerinde kullanmaz.					
31	Astları ile ilişkilerinde güven vericidir.					
32	Başkalarını çekiştirip dedikodu yapmaz.					
33	İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınır.					
34	Sahtekarlık yapmaz.					
35	Değerlendirmelerde objektif davranır.					
36	Yetkisini yasal sınırlılıklar içinde kullanır.					
37	Astlarının örgütlenme haklarını engellemez.					
38	Amaçlarını gerçekleştirmek için yasa dışı yollara başvurmaz.					
39	Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır.					
40	İnsanların tek ve değerli olduğuna inanır.					
41	Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmaz.					
42	İş yükünü dengeli olarak dağıtır.					
43	Astlarında yeterlikleri oranında üretim bekler.					
44	İnsanları tanımaya çalışır.					
45	Mesleğini insanlara hizmet etmenin bir aracı olarak görür.					
46	Meslek ilkelerine içten bağlıdır.					
47	Kişisel işlerini işyerinde yapmaz.					
48	İnsanları sever.					
49	Astlarını yargılarken katı davranmaz.					
50	Astları arasında meydana gelen çatışmalarda hakemlik yapar.					
51	Cezalandırmaya işlenen suça denk olarak yapar.					
52	Astları arasındaki anlaşmazlıklarda taraf tutmaz.					
53	İnsan gücünü etkili kullanır.					

54	Yönetmel işlere dinsel inançların karışmasına izin vermez.					
55	Kişilere dinsel,siyasal,ırksal ve polititk nedenlerle ayrıcalıklı davranmaz.					
56	Yalan söylemez.					
57	Çalışma saatlerine özen gösterir.					
58	Çalıştığı kurumun toplumdaki statüsünü yükseltmeye çalışır.					
59	Zamanını etkili kullanır.					
60	Rüşvet kabul etmez.					
61	Verdiği sözde durur.					
62	Başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyar ve anlamaya çalışır.					
63	Astlarının haklarını kullanma özgürlüklerini engellemez.					
64	Yolsuzlukları örtbas etmez.					
65	Kurumun kaynaklarını gereksiz yere harcamaz.					
66	Başkalarının görüşlerine değer verir.					
67	Astlarına bedensel tacizde bulunmaz.					
68	İyi bir dinleyicidir.					
69	Bireylerin emeğinin karşılığını verir.					
70	İnsanlara zaman ayırır.					
71	Haksızlıkların düzeltilmesi için çaba gösterir.					
72	Deneyimini astları ile paylaşır.					
73	Astlarına inançlarından dolayı baskı yapmaz.					
74	Savurganlıktan kaçınır.					
75	Mesleğin gerektirdiği davranışları benimser.					
76	Kimseyi kendi inançları için zorlamaz.					
77	Bireylerin yasal haklarını kullanmalarını sağlar.					
78	Bencil davranmaz.					
79	Gerçekleri çarpıtmaz.					

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

6548
DOSYA NO 0001-4

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-044-152260
Konu : Anket (Rahşan AYATA)

11/04/2012

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

İlgi : a) 20/03/2012 tarihli ve 2196 sayılı yazınız. G. S.
b) Valilik Makamının 11/04/2012 tarih ve 51900 sayılı onayı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek lisans öğrencisi Rahşan AYATA'nın "İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tezine dair Anket çalışmasını, İlimiz, sancaktepe İlçesinde bulunan araştırma önerisinde ekli listede adı geçen 11 (onbir) İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerine yönelik, Anket uygulama isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
Gelen Evrak No.	1214
Kayıt Tarihi	18.04.12
İşlem	

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65