



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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ETİK LİDERLİK VE SOSYAL ADALET
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSTANBUL AVRUPA YAKASI ÖRNEĞİ)**

MUHARREM ÖZDEMİR

İSTANBUL, 2009



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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ETİK LİDERLİK VE SOSYAL ADALET
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSTANBUL AVRUPA YAKASI ÖRNEĞİ)**

MUHARREM ÖZDEMİR

DANIŞMAN

Doç. Dr. HALİL EKŞİ

İSTANBUL, 2009



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

27/11/2010

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Muharrem ÖZDEMİR, 27/11/2010 tarihinde yapılan
"Lise Öğretmenlerinin Etik Liderlik ve Sosyal Adalet
Algıları Arasındaki İlişki"

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: Doç. Dr. Halil EKŞİ

İmzası

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN

İmzası

: a. Sirin

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa OTRAR

İmzası

ÖNSÖZ

Çağımızda etik dışı olayların artmasıyla birlikte gücünü moral otoriteden alan liderlere duyulan ihtiyaç artmaktadır. Okullarda bu ihtiyaç ayrı bir anlam taşımaktadır. Araştırmanın bir değişkenini okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri oluşturmaktadır.

Çağdaş dünyanın okulları, farklılıklara saygı duyarak kapılarını herkese açmak durumundadır. Ayrı ırk, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durum gibi farklılıklara sahip insanlara adaletli davranma noktasında sosyal adalet problemleri ortaya çıkabilir. Araştırmanın bir değişkenini ise okullarımızda sosyal adaletin algılanma düzeyi ve okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile sosyal adalet arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde, her zaman kendilerini yanımda hissettiğim, maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen, rehberliği, içtenliği ve samimi tavırlarıyla beni her zaman motive eden tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

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

Muharrem ÖZDEMİR

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Lise Öğretmenlerinin Etik Liderlik ve Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişki

(İstanbul Avrupa yakası örneği)

Muharrem ÖZDEMİR

Yeditepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

2009; Sayfa: XIII + 115

Araştırmada lise öğretmenlerinin etik liderlik ile sosyal adalet algıları arasındaki ilişki incelendi. İlişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde bir çalışmadır. Bu amaçla 84 maddeden oluşan Turhan (2007) tarafından geliştirilen “*Etik Liderlik Davranışları ve Sosyal Adalet Algısı ölçeği*” kullanılmıştır.

İstanbul’un Avrupa yakasındaki 30 lisede 250 öğretmenden anket yoluyla veri toplandı. Araştırmada yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA , *post-hoc Scheffe* (anlamli farklar) testi ve Pearsons’ korelasyon analizi kullanıldı. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, genel olarak etik liderlik algıları olumlu yöndedir. Demografik özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Etik liderliğin tüm alt boyutları ile sosyal adaletin algılanması arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sosyal adalet algısını en çok etkileyen davranış yöneticilerin sosyal sorumluluk davranış biçimidir. Sosyal adalet algısını en az etkileyen davranış ise yöneticilerin etik okul kültürü ve iklimi oluşturma davranışdır. Ancak genel olarak etik liderliğe ilişkin 7 davranış biçiminin de, öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeylerine güçlü bir şekilde etki ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik Liderlik, Sosyal Adalet.

SUMMARY

Master Thesis

**The relation between the ethical leadership and the social justice perception of
high school teachers.**

(İstanbul European side model)

Muharrem ÖZDEMİR

Yeditepe University

The Institute of Social Sciences

The Main Branch of Educational Sciences

2009;Page:XIII+ 115

At this study the relation between the ethic leadership and the equity perception of teachers has been analyzed. It is a “*Relative*” work of relational scanning models. The “*Ethical Leadership Behaviors and Social justice Perception Scale*” which was developed by Turhan (2007) and consists of 84 items was used.

Data was collected from 250 teachers at 30 High schools via questionnaire method on the European side of Istanbul. At the study, percentage, frequency, arithmetical average, t test, Post-hoc Scheffe test, ANOVA and Pearson’s co-relation analysis were used. “05” was accepted as the meaningfulness level for all statistical calculations.

According to the results ethical leadership perceptions of the teachers are positive. There appeared statistical meaningful disparities on their demographic properties. A positive and meaningful relation was obtained between all the sub-dimensions of ethical leadership and perceiving social equity. Social responsibility behavior pattern of the directors effects social justice perception the most. And the directors’ behavior of forming an ethic school culture and climate affects the social justice perception the least. But it can generally be said that the whole seven behavior patterns relating to the ethical leadership have a great effect on the teachers to perceive the social equity at their schools.

Keywords: Ethical Leadership, Social Justice.

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	I
ONAY.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
SUMMARY.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ	XI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3.Alt problemler.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. ETİK LİDERLİK.....	10
2.1.1. Etik Kavramı	10
2.1.2. Etik Liderlik.....	11
2.1.3.Etik Liderler Olarak Okul Yöneticileri.....	17
2.1.4.Okul Yöneticilerinin Etik İlkelere Uyma Sorumluluğu.....	23
2.1.5Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Sorumluluğu.....	27

2.1.6.Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma Sorumluluğu	28
2.1.7.Okul Yöneticilerinin Etik Liderler Olarak Toplumsal Sorumlulukları.	30
2.1.8. Etik Liderliğin Türleri	31
2.1.8.1. Hizmete Yönelik Liderlik.....	31
2.1.8.2. Otantik Liderlik.....	32
2.1.8.3. İlke Merkezli Liderlik	34
2.1.8.4. Üç Liderlik Biçiminin Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi	36
2.2. SOSYAL ADALET	37
2.2.1. Sosyal Adaletin Tanımı	37
2.2.2. Eğitimde Sosyal Adalet.....	41
2.2.3.Eğitimde Sosyal Adalet ve Demokrasi.....	43
2.3.SOSYAL ADALET VE ETİK LİDERLİK	45
2.4. İLGİLİ LİTARETÜR	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Verilerin Toplanması.....	54
3.3.1. Veri Toplama Aracı	54
3.3.2.Uygulama.....	55
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	55

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	57
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere	57
4.2. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Bulgu ve Yorumlar	60

4.2.1. Okul yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri	61
4.2.2. Okul yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri.....	63
4.2.3. Okul yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri	64
4.2.4. Okul yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri	65
4.2.5. Okul yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri	66
4.2.6. Okul yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Uyma durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri	67
4.2.7. Okul yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri.....	68
4.2.8. Okul yöneticilerinin Etik Liderliğin Alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri	69
4.3. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Etik Liderliğin Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Demografik Özelliklerine Göre Algı Düzeyleri	69
4.3.1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre algı düzeyleri	70
4.3.2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin branş değişkenine göre algı düzeyleri	72
4.3.3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin okul türü değişkenine göre algı düzeyleri	75
4.3.4. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin şu anki okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre algı düzeyleri	78
4.3.5. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin en son mezun oldukları okul değişkenine göre algı düzeyleri	81

4.3.6. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre algı düzeyleri	83
4.4. Okullarında Sosyal Adaletin Algılanma Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	85
4.4.1. Okullarında Sosyal Adaletin Algılanma Düzeylerine İlişkin Genel Bulgu ve Yorumlar.....	86
4.4.2. Cinsiyet değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	87
4.4.3. Branş değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar	88
4.4.4. Okul türü değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar	88
4.4.5. Okulda çalışma süresi değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar	89
4.4.6. Mezuniyet düzeyi değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar	90
4.4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar	90
4.5. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	91

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	93
5.1. Sonuç ve Tartışma	93
5.1.1. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Bulgu ve Yorumlar	93
5.1.1.1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algı düzeyleri.....	95

5.1.1.2.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin branş değişkenine göre algı düzeyleri.....	96
5.1.1.3.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin okul türü değişkenine göre algı düzeyleri.....	97
5.1.1.4.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre algı düzeyleri.....	98
5.1.1.5.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin en son mezun oldukları okul değişkenine göre algı düzeyleri.....	99
5.1.1.6.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin kıdem değişkenine göre algı düzeyleri.....	100
5.1.2. Okullarında Sosyal Adaletin Algılanma Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri.....	102
5.1.2.2.Branş değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri.....	102
5.1.2.3. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri.....	103
5.1.2.4 . Okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri.....	103
5.1.2.5 Mezuniyet düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri.....	103
5.1.2.6 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri.....	103
5.1.3. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar	104
5.2 Öneriler.....	105
KAYNAKLAR.....	108
EKLER.....	113

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Etik Liderlik İçin Ana Davranış, Karakterleri ve Bunları İfade Eden Teorisyenler.....	14
Tablo 2 Örneklemi oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı	53
Tablo 3 Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	57
Tablo 4 Öğretmenlerin yaşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	58
Tablo 5 Öğretmenlerin branşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	58
Tablo 6 Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	58
Tablo 7 Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreye ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	59
Tablo 8 Öğretmenlerin mezuniyet durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ..	59
Tablo 9 Öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	60
Tablo 10 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250).....	61
Tablo 11 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250)	63
Tablo 12 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250)	64
Tablo 13 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)	65
Tablo 14 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)	66

Tablo 15 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)	67
Tablo 16 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)	68
Tablo 17 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)..	69
Tablo 18 Öğretmenlerin, Etik Liderlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=250)	70
Tablo 19 Öğretmenlerin, Etik Liderlik ölçeğinin alt boyutları puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250).....	72
Tablo 20 Öğretmenlerin, Etik Liderliğin alt boyutları puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250)	75
Tablo 21 Öğretmenlerin, Etik Liderliği alt boyutları puanlarının çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250)	78
Tablo 22 Öğretmenlerin, Etik Liderlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=250)	81
Tablo 23 Öğretmenlerin, Etik Liderliği alt boyutları puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250).....	83
Tablo 24 Öğretmenlerin, okulda sosyal adaleti algılamalarına ilişkin ölçek ve maddelerine verdikleri ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250).....	86

Tablo 25 Cinsiyet değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin t-testi (N=250).....	87
Tablo 26 Branş değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250).....	88
Tablo 27 Okul türü değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250).....	88
Tablo 28 Okulda çalışma süresi değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250).....	89
Tablo 29 Mezuniyet değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin t-testi (N=250).....	90
Tablo 30 Mesleki kıdem değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250).....	90
Tablo 31 Etik Liderlik Davranışları ile Sosyal Adalet algısı arasındaki ilişki	91

I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanların zihnini meşgul eden en eski kavramlardan biri liderliktir. Araştırmacılar tarafından üzerinde tartışılan ve açıklık kazandırılmaya çalışılan önemli bir konudur. Liderliğe ilişkin çalışmaların sayısında zaman geçtikçe artış gözlemlenmektedir. Çalışanların liderlerden beklentileri değişmiştir. Bu noktada liderliğin ahlaki ve etik boyutlarının tartışıldığı, anlam üzerine yoğunlaşan liderlik yaklaşımları gündeme gelmektedir.

Geleneksel ahlaki değerlerin yerini, ne olursa olsun başarıma anlayışı almıştır. Genel anlamda ortaya çıkan bu ahlaki problem, tüm alanlarda yozlaşmaya sebep olmuştur. Çağımız örgütlerinde insanlar, dürüstlük, doğruluk, saygılılık gibi etik değerlerin olmadığı ve bu etik değersizliğin doğurduğu güvensiz ortamda çalışmaktadırlar. Örgütlerde bu durum verimsizliğe sebep olmakta, çalışanların kuruluş amaçlarını unutarak daha değişik amaçlara hizmet etmelerine sebep olmaktadır. Etik problemin yaşandığı kurumlarda verimin alınması ve çalışanların üstün performans göstermesi çok zordur (Yılmaz, 2005).

Yönetim alanında geliştirilen liderlik yaklaşımları, liderlik alanında farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, stratejik liderlik, öğretimsel liderlik gibi moral (ahlaki) liderlik de son yıllarda üzerinde çok fazla durulan bir liderlik yaklaşımıdır.

Moral liderliği etik liderlik olarak ele almışlar ve moral liderliğin altı temel özelliğini belirlemişlerdir: Bu temel özellikler şunlardır: Karakter ve bütünlük, ahlaki farkındalık, toplum yönelimli olma, motive etme, cesaretlendirme ve yetki devretme ve ahlaki hesap verebilmeyi yönetmedir (Reisck ve arkadaşları,2006 :akt.Çelik, 2006,s.270).

Eğitimin çağdaş görevi toplum ve bireylerin sorunlarını çözmektir. Kişiler, insanca yaşama gereksinimini bugün her zamankinden daha fazla hissetmektedirler. Bu gereksinimin karşılanması bir yerde kaliteli eğitim kurumlarına sahip olmaktan geçer. Bu koşulun sağlanması da okulda birinci dereceden iş görenler olarak yöneticilerin hem nicel hem de nitel açıdan yeterli ve donanımlı olmalarını gerektirir. Eğitim, bir toplumdaki değişimi temelden ve en sağlıklı şekilde sağlayabilecek ender araçlardan biridir.

Okul yönetimi alanında moral liderlikle ilgili olarak 1979-2003 yılları arasında yapılan çalışmaları analiz eden Greenfield, bu çalışmaların daha çok ilişkisel boyut üzerinde yoğunlaştığını ve okul liderlerinin sosyal ilişkilerini açıklamaya çalıştığını ortaya koymuştur. Greenfield'e göre moral liderlik, sosyal ilişki yapısının oluşturulmasıyla ilgilidir. Okullardaki moral liderlik sosyal, tarihsel ve kültürel ilişkiler temeline dayanmaktadır. Moral liderliği liderliğin kalbi olarak ele almıştır. Liderliğin kalbi, moral liderin değerlerini, inançlarını ve isteklerini yansıtmaktadır. Liderin beyni ise onun zihin kapasitesini yansıtmaktadır. Moral liderlik liderin beyninin kalbi tarafından biçimlendirilmesidir(Sergiovanni, 1992: akt.,Çelik 2003,s.93).

Eğitim yöneticileri, çalıştıkları kurumda, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması gerekir. Bir eğitim örgütü, tüm politika ve eylemlerini yönlendiren sağlam bir misyonla yaşamını sürdürebilir. Eğitim yöneticisinin artık, sadece koltuğunda oturarak bir mevzuat bekçisi gibi katı bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi gerilerde kalmıştır. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir (Can , 2002).

Küreselleşme sürecinde toplumdaki farklılıkların çeşitlenerek artması, eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin kendi içinde ve ülkeler arasında nüfus hareketliliğindeki artış, bu artan hareketlilik sonucunda okullarda çoğulculuğun artması, çok kültürlü toplumlarda çocukları demokratik sürece katılıma hazırlamanın gerekliliği, devam eden sosyoekonomik farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin

bilinmesi, dikkatlerin eğitimde sosyal adalet uygulamaları üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Furman & Shields, 2007; Rapp, 2002'den : akt.,Tomul,2009,s.128).

İnsan yaşadığı çevre içinde sürekli bir adalet arayışı içindedir. Bu adalet arayışı, sosyal hayatın vazgeçilmez parçasıdır. Tüm sosyal kurumların en temel erdemi adalettir. İnsanın yaşadığı her yerde adalet gereklidir.

Liderin, izleyenlerin haklarına saygı göstermesi, davranışlarında adalet ilkesine önem vermesi, etik liderlik açısından büyük önem taşımaktadır. Bu konunun okullarımız açısından özel bir önemi bulunmaktadır. Okullardaki sosyal adalet kavramı, bu noktadan anlam kazanmaktadır. Literatürde eğitimde sosyal adalet kavramı; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Sosyal adalet, farklılıklara saygı gösterilmesini gerektirmektedir. Farklılıkların yönetimi ve farklılıklara saygı, çok kültürlü eğitimin varlığını kabul etmek anlamına gelmektedir. Çağdaş dünyanın okulları, farklılıklara saygı duyarak kapılarını herkese karşı açmak durumundadır. Çağımızda önemle üzerinde durulan bir diğer konu ise sosyal adaletin toplumsal yaşama yansıması olan eşitliktir. Eşitlik, toplum adına atılacak her adımda dikkate alınması gereken bir konudur. Çünkü eşitlik toplumun ahlaki bir bileşenini ifade etmektedir (Turner, 1997,s. 15).

Geleneksel liderlik anlayışı, sosyal adalete ve eşitliğe ilişkin konuları ve sorunları, kenarda yazılı olarak değerlendiren ve çok fazla önemsemeyen bir kültüre sahiptir. Sosyal adaletin dikkate alınmaması ise liderin davranışlarında adaletsizliği ve eşitsizliği beraberinde getirir. Günümüz toplumları, demokrasi ve çoğulculuk gibi anlayışların geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte eğitim kurumları ve onların yönetimi önem taşımaktadır (Marshall, 2004: akt.,Çelik 2003,s.94).

Eğitimde kimin için sosyal adalet, sorusu önem taşımaktadır. Bu soruya yanıt aramak, ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği gibi, okuldan okula da farklılık gösterebilir. Çünkü her okulun popülasyon yapısı diğerlerinden farklılık gösterebilmektedir (Alsburry & Shaw, 2005 Chiu ve Walker 2007 'den akt.,Tomul 2006,s.130). Adalet ve eşitlik; etiğin iki önemli boyutu olarak değerlendirilebilir. İnsan haklarına saygı, sosyal adaletin sağlanması, fırsat eşitliği gibi konular okullar tarafından insanlara benimsetilmelidir. Toplumda adil bir ilişki ağının

oluşturulmasında okullar ve onların liderleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik davranışları, gerek öğrenciler ve gerekse okul çalışanlarının adalet ve eşitlik bilinçlerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır.

Eşitlik, adalet, saygı ve insan hakları gibi evrensel etik ilkelerin uygulanması, okulda daha anlamlı bir çalışma ortamı oluşturur. Eğitim örgütleri, sadece küreselleşmeye uyum ya da entegre sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araç olabilir. Okullarda var olan olumsuzluklara ve eşitsizliklere kapsamlı müdahale ile genel politikalara destek sağlanabilir. Eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtir(Şişman,2006,s.301).

Okullarda sosyal adaletin sağlanması, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla alakalıdır. Okullarda sosyal adaletin sağlanması, okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki araştırılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İstanbul ili Avrupa yakasındaki Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. İstanbul ili Avrupa yakası Lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri öğretmen görüşlerine göre nasıldır?
2. İstanbul ili Avrupa yakası Lise yöneticileri etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. İstanbul ili Avrupa yakası Liselerdeki sosyal adaletin algılanma düzeyi öğretmenlerin görüşlerine göre nasıldır?
4. İstanbul ili Avrupa yakasındaki Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin Okul yöneticilerinin Etik İlkelerine Uyuma durumuna

ilişkin algıları nasıldır?

6. Öğretmenlerin Okul yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme durumuna ilişkin Algıları nasıldır?
7. Öğretmenlerin Okul yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma durumuna ilişkin Algıları nasıldır?
8. Öğretmenlerin, Okul yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk alt boyutu maddelerine ilişkin Algıları nasıldır?
9. Öğretmenlerin, Okul yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik durumuna ilişkin algıları nasıldır?
10. Öğretmenlerin, Okul yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik durumuna ilişkin algıları nasıldır?
11. Öğretmenlerin, Okul yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik durumuna ilişkin algıları nasıldır?
12. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin algılamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
13. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin algılamaları branş değişkenine göre algı düzeyleri anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
14. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin algılamaları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
15. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin algılamaları şu anki okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?

- 16.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
- 17.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin algılamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
- 18.Öğretmenlerin, Sosyal Adaletle ilişkin algılamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
19. Öğretmenlerin, Sosyal Adaletle ilişkin algılamaları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
20. Öğretmenlerin, Sosyal Adaletle ilişkin algılamaları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
- 21.Öğretmenlerin, Sosyal Adaletle ilişkin algılamaları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
- 22.Öğretmenlerin, Sosyal Adaletle ilişkin algılamaları mezuniyet düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
23. Öğretmenlerin, Sosyal Adaletle ilişkin algılamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösteriyor mu?
- 24.İstanbul ili Avrupa yakasındaki Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyada yaşanan etik baş dönmesi eğitimi etkilemiştir. Eğitim kurumu, toplumu yaşatacak insan yetiştirir. Okullar öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmadan başka, etik açıdan doğru davranış kalıplarını ve ahlaki ölçütleri kazandırma sorumluluğunun yerine getirmektedir. Günümüzde, okulların toplumsal sorumlulukları ve bunları yerine getirme düzeyleri tartışılmaya başlanmıştır.

Okulların toplumsal sorumlulukları yerine getirmesinde okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir.

Yönetim alanında geliştirilen liderlik yaklaşımları, liderlik alanında farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Moral (ahlaki) liderlik de son yıllarda üzerinde çok fazla durulan bir liderlik yaklaşımıdır. Moral liderlik diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak moral otoriteye dayanmaktadır. Moral liderlik, moral değerleri ve ilkeleri oluşturma, geliştirme ve izleyenleri moral değerlere uygun davranmaya yönlendirme sürecidir. Okul yöneticisi moral bir lider olarak öğretmenler ve öğrencileri moral değerlerle etkilemeye çalışır.

Eğitim sistemi, bireysel, sosyal, vb. özelliklerinden bağımsız olarak herkesin eğitimden eşit olarak yararlanmasını sağlamalıdır. Bu da adaletle sağlanabilir. İnsan yaşadığı çevre içinde sürekli bir adalet arayışı içindedir. En basit şekliyle adalet, herkesin hak ettiğini almasıdır. Adalet insanın yaşadığı çevrede ihtiyaç duyduğu düzeni ve güvenliğini sağlayan bir gerekliliktir.

Batılı ülkeler, demokrasi uygulamaları yönünden oldukça gelişmiş düzeyde olmalarına, rağmen sosyal eşitlik ve sosyal adaletle ilgili sorunların ortadan kalkması için yeterli olmamış, hatta geçen zaman içinde eğitim dahil olmak üzere eşitsizlikler sürekli yeniden üretilmiştir. Eğitim örgütleri, küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araç olabilir. Okullarda sosyal adaletin uygulanması için okul liderlerinin önce okulda var olan eşitsizliklerin nedenlerini ve alınacak önlemleri belirleyerek işe başlamaları gerekir. Yapılan araştırmalarda bir örgütte adaletin varlığının iş doyumuna, örgütsel vatandaşlık algılamasına, tükenmişlik duygusuna ve yabancılaşmaya etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle adalet, eğitim kurumlarının öncelikle üzerinde durmaları gereken önemli bir konudur.

Çağdaş dünyanın okulları, farklılıklara saygı duyarak kapılarını herkese karşı açmak durumundadır. Sosyal adalet, tek tip bir okul kültürünün oluşturulmasını savunmamaktadır. Sosyal adalet, farklılıklara saygı gösterilmesini gerektirmektedir. Lider okuldaki her türlü ayrımcılığa karşı gelerek farklılıklara saygı duyan paylaşımcı bir okul kültürü oluşturmaya çalışmalıdır

Okullarda sosyal adaletin sağlanması, etkili bir etik liderlik davranışıyla gerçekleşebilir. Farklı ırk, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durum gibi

farklılıklara sahip insanlara adil davranmak ve adaletli davranmanın önemini benimsetmek noktasında okulların ve okul yöneticilerinin sorumlulukları büyüktür.

Öğretmenlerin etik liderlik ve sosyal adaleti algılamaları arasındaki ilişkiyi araştırması nedeniyle önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

1) Anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

2) Veri toplama aracı araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

1) Araştırma, 2008–2009 eğitim öğretim yılı verileriyle sınırlıdır.

2) Araştırma, sadece resmi okullarından toplanan verilerle sınırlıdır.

3) Araştırma, yöneticilerin etik liderlik davranışlarını ve okullarda sosyal adaletin algılama düzeyini belirlemeye yönelik ölçekle ile sınırlıdır.

4) Araştırma, İstanbul ili Avrupa Yakasında bulunan liselerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Yönetim: Belirli amaçlara ulaşmak için eldeki tüm kaynakları bir biriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararları alma ve uygulama sanatı ve bilimidir.

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseleri yönetmekle görevli okul müdürü ve müdür yardımcısıdır.

Lider: Grubun içerisinde çıkmış, grup bireyleri tarafından duygusal olarak kabul edilen, grubun amaçlarını birlikte oluşturan ve insanları o amaç doğrultusunda yönlendiren ve yöneten, koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir .

Liderlik:. Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme bilgisi ve yeteneğidir.

Etik: İnsanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri,normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi kötü ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini.

Etik Liderlik: Etik liderlik, liderin etik karar vermesi, etik değerleri sistem yapısına dâhil etmesi ve davranışlarını etik değerlerle ilişkilendirerek ifade etmesidir.

Adalet: Herkese keline uygun düşeni ,kendi hakkı olanı vermesidir.

Örgütsel Adalet: Örgütsel kaynakların (ödül, ceza) dağıtımının, bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kurallar ve sosyal normlar bütünü olarak izah edilmektedir.

Sosyal Adalet: Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu.

II. BÖLÜM

LİTARETÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.ETİK LİDERLİK

2.1.1. Etik Kavramı

Etik sözcüğü, Yunanca “Karakter “anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır(Aydın, 2002,s.5). Etik kavramı konusunda kesin bir tanım yapılamamakla birlikte konu üzerinde birçok düşünceler ortaya konmuş, sonuç olarak değişik tanım ve tariflere ulaşılmıştır.

Ahlâkî davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak etik, felsefenin ve bilimin önemli bir parçasıdır ve kullanılan ahlâk terimlerinin ve ahlâkî yargıların statüsünü analiz eder. Ahlâkî tutumların arkasındaki yargıları inceler (Nuttall, 1997,s.15).

Etik, insan davranışında neyin doğru, neyin yanlış olduğuyula ve davranışın kontrolüyle ilişkilidir. İnsanın ya da onun davranışının iyi, kötü, doğru ya da yanlış olduğuna karar vermenin neye göre algılandığı ile ilgili sorulara yanıt arar. Ahlaki karar ve yargılarda kişisel ilginin veya diğer insanların ilgilerinin ne derecede etkili olduğunu araştırır (Thiroux, 1998: Akt.,Yılmaz,2006,s.23).

Etik, felsefenin en önemli ilgi alanlarından biridir. Aristoteles, etiği kuramsal felsefeden ayırarak kendi başına bir felsefe alanı olarak ele alan ilk filozoftur. Pratik felsefeyi; etik, ekonomi ve politika olmak üzere üç alana ayırmıştır. Kuramsal felsefenin konusu değişen ve değişmez var olanla sınırlıyken pratik felsefede insan eylemleri ve onların ürünleri söz konusudur (Pieper, 1999,s.28).

Ahlak ve etik kelimeleri günlük hayatta anlam açısından çoğu zaman aynı kapsam içerisinde değerlendirilmesine rağmen ahlak ve etik kavramları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ahlak, olgusal ve tarihsel açıdan yaşananları içermesine karşılık; etik, bu olguya yönelen felsefe disiplininin adıdır. Bir felsefe disiplini olarak etiğin görevi, herhangi türde bir “moral” (ahlak) geliştirmek ve buna uyulmasını

öğütlemek değil; ahlaki bağıntılarının niteliği üzerine genel bir görüş elde etmektir. Bu anlamda iyi ve kötü hakkındaki inancımızın epistemolojik olarak temellendirilme çabası etiğin en önemli sorunudur (Takış, 1998,s. 5).

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

Ahlâk, bireysel davranış, tutum, değer ve inançların iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru yanlış, değerli-değersiz olup olmadığı ile ilgilidir ve bu nitelikler açısından bir değerlendirme yaparak sonuçlara ulaşmaya çalışır. Etik ise, insan davranış, tutum, değer ve inançlarının iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru yanlış, değerli-değersiz olarak görülmesinin ardında ya da temelinde yatan faktörlerin ya da nedenlerin ne olduğunu araştıran, bu faktör ya da nedenlerin kaynağına inmeyi hedefleyen sorgulayıcı bir disiplindir (Karlı, 2004, s. 85).

Dünyada küreselleşmenin gelişiyile iş hayatında, eğitimde, politikada, medyada ve sağlıkta bazı etik sorunlar ortaya çıkmış, bununla birlikte siyasal kirlenme, vergi kaçırma, rüşvet, işi yavaşlatma ve iş görenlerin değerlendirilmesinde yanlış davranılması gibi konular tartışılır olmuştur. Bu ise, başta okul yöneticisi ve öğretmeninin yaşadığı etik baş dönmesi, sonuçta aile, öğrenci, örgüt ve toplumun aynı baş dönmesi sonucunu yaşamasına yol açmaktadır.

Eğitim örgütlerinde yaşanan yolsuzluklar ve diğer etik dışı davranışların önüne geçilmesi durumunda diğer alanlarda da etkisini gösterecektir. Bunun için ise etik duyarlılığı sahip insanların yetişmesi gerekmektedir (Çelik, 2003, s. 89).

2.1.2.Etik Liderlik

Liderlik üzerine çok fazla sayıda araştırma yapılmıştır Bu araştırmalar farklı liderlik biçimlerinin tanımlanmasına yol açmış. Bu farklı liderlik çeşitlerinden biri de etik liderliktir.

W.Greenfield'e göre ise Moral (etik) lider, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak

tanımlanmaktadır. T.J. Sergiovanni göre ise moral ya da etik liderliği, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır (Çelik, 2003, s. 92).

Etik Liderliği belirli etik değerlere ve ilkelere ön plânda sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Etik liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir (Erdoğan, 2002, s. 49).

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 yapabiliyor? Bunun cevabı, etik davranmanın genelde kısa vadede birtakım bedeller ödenmesini gerektirmesinde yatmaktadır. Yaşamımızda karşılaştığımız güç etik seçimler gündelik kararlarımızda kendini gösterir. Kısa vadede hemen bir bedelini 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 (Augustine, 1998, s. 17).

Etik etkinin temelinde altı ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler liderin karar verme sürecindeki referans noktalarını oluşturur :

1. Yüksek etik şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.
2. Etik gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.
3. Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etik davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
4. Lider, etik olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.
5. Lider, etik olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.
6. Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması gereken rehber ilkelerdir.

Etiksel liderliğin kurucusu Bili Grace 4 V modelini geliştirmiştir. Bu modelin temel boyutlarını değerler (values), vizyon (vision), ses (voice) ve erdem (virtue) oluşturmaktadır (Çelik, 2000, s. 95).

Özellikler kuramına göre lideri diğer insanlardan ayıran, liderde olması gereken özellikler ve becerileri vardır. Davranışsal kurama göre, liderliği hangi davranışların oluşturduğu ve bir liderin etkili bir liderlik sergileyebilmesi için hangi davranışları sergilemeli gerektiği belirtilmiştir. Durumsallık kuramına göre ise liderlik biçimlerinin belli bir kalıbının olmadığı, bunun içinde liderlik biçimlerinin bulunan durumlara göre değişebileceğini belirtmiştir. Yeni liderlik kuramlarında ise daha çok liderlik, insanı merkeze alan, örgütü kendisinin de içinde bulunduğu bir takım haline getiren becerilerin varlığı olarak ifade edilmiştir.

Özellikle liderler, çalışanların haklarını koruyarak onların var olan potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamın oluşması için etik bir sorumluluğa sahiptirler. Lider çalışanlarına karşı dürüst olmalı, adil davranmalı ve çalışanların potansiyellerinin ortaya çıkması için kendilerine fırsat tanımalıdır (Buban, 1995:akt.,Yılmaz 2006,s.27) .

Şimşek (1999)'e göre liderin çalışanlara karşı, çalışma hakkına saygı gösterme, adil ücret ödeme, çalışanların özgür konuşma hakkını sağlama, işçilerin dernek (sendika)kurma ve grev yapma hakkına engel olmama, özel hayatın gizliliği hakkına saygılı olma, güvenli ve sağlıklı koşullar yaratma ve çalışma hayatının kalitesini yükseltme, çalışanlar arasında ayrımcılık yapmama ve cinsel tacizden sakınma, çalışanların kararlara katılma hakkını sağlama gibi etik sorumluluğu vardır.

İnsanlar artık işyerlerinde kendi sözlerinin dinlenilmesini, doğru anlaşılmasını, kendisine saygı gösterilmesini, dürüst davranılmasını, kurumun bir parçası olduğunu hissettirilmesini beklemektedirler (Toktamışoğlu, 2003,s.31).

Yılmaz (2006,s.29),Morgan aktarında teorisyenler etik liderliği tanımlarken, çeşitli etik değer sayılacak davranış ve karakteristik özelliklerden yol açıklamışlardır. Bu karakterler ve davranışlar bunları ifade eden teorisyenlerle birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Etik Liderlik İçin Ana Davranış, Karakterleri ve Bunları İfade Eden Teorisyenler

Etik Liderliğin Özünü Oluşturan Temel Davranış ve Karakter Özellikleri	Etik Liderliğin Özünü Oluşturan Temel Davranış ve Karakter Özelliklerini İfade Eden Teorisyenler
İyiliği yaymaya çalışmak	Plato
Başkalarının kişisel özelliklerine saygı göstermek	Gardner, Greenleaf, Plato,
Dürüstlük	Bridge, Cuilla, Nair, Noer,, Ryan ve Oestrich, Schurtz, Senge, Kleiner, Roberts, Ross&Smith
Güvenirlilik, inanırlılık, samimilik	Kauzes&Posner, Nair, Terry,
Kişilerarası ilişkilerde beceri	Argyris, Senge
Demokratik karar alma ve katılım destekleme	Habermas, Plato, Ricoeur
Anlayışlı, kibar olma	Kauzes&Posner, Plato, Ricoeur

Karip'in (1998,s.443) Bennis ve Nannus'tan aktarımına göre, liderlik, yüzyıla yakın süredir yoğun olarak çalışılan bir alan olmasına karşın çok az bilgi sahibi olunan bir alan olma özelliğini taşımaktadır. Liderliği, izleyenler üzerinde güç ve etki oluşturma olarak tanımlayan liderlik anlayışı yetersiz kalmıştır. Bu anlayış özellik ve davranış temel alan liderlik teorilerinin bir yansımasıdır. Etik liderlik yeni liderlik kuramları ve yaklaşımları arasında giderek daha fazla tartışılmaya başlayan bir liderlik yaklaşımı olmuştur. Etik liderlik, özellik kuramları ve durumsallık kuramlarıyla benzerlikler taşımaktadır. Etik liderin öncelikle bir takım etik değer ve ilkeleri taşıması gerekir. Bu yönüyle etik liderlik özellik kuramıyla bütünleşmektedir. Etik liderlik konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve etik liderlik belli bir modele oturtulmaya çalışılmıştır.

Etigin, etkili bir liderliğin temel taşıdır. Liderin görevi, insanları bir amaç etrafında toplamak ve ortak bir amaca onlarla ulaşmayı sağlamaktır. O halde lider, izleyenlerine karşı davranışlarında etik sorumluluğu duymak ve bunları davranışlarıyla ifade etmek zorundadır. Kısaca lider, etik liderlik becerisi sergilemelidir. Liderlik üzerine çalışan bilim adamları, etik ile etkili liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunurlar (Yılmaz ,2006).

Etik liderlik kuramına göre belirli etik değer ve ilkelere sahip olması önemli görülmekle birlikte bu etik liderliğin gösterilebileceği ortamında uygun olması gerekir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürü ile ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki görülmektedir. Etik değer ve ilkelerin lideri izleyenler tarafından da benimsenmesi gerekir. Etik değerlerin iş görenler tarafından benimsenmesi güçlü bir örgüt kültürünü gerektirir. Dolayısıyla örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olması, etik liderin etkinliğini belirleyen temel bir faktörüdür (Çelik, 2000,s.186).

Turhan (2007,s.15) ,Brown ve Trevino aktarımında sosyal öğrenme teorisine dayalı olarak etik liderlik, izleyen davranışları ve örgütsel koşullara ilişkin 16 adet önerme geliştirmişlerdir. Buna göre;

1. Etik rol model olma, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
2. Etik davranışı destekleyecek bir ortam etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
3. Moral güç, etik ortam ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirir.
4. Anlaşılabilirlik, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
5. Vicdanlılık, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.
6. Sinirlilik, korku ve kuruntu etik liderlikle negatif yönde ilişkilidir.
7. Gücü başkalarının yararına kullanma, güç ihtiyacı ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirir.
8. Baskı ve manipülasyon, etik liderlikle negatif yönde ilişkilidir.
9. Liderin moral muhakeme düzeyinin yüksek olması, etik liderlikle pozitif yönde ilişkilidir.

10. Liderin verdiği kararlarda moral yargılamayı kullanması, moral muhakeme ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi yükseltir.

11. İç kontrol mekanizmasını kullanan liderler, dış kontrol mekanizmasını kullanan liderlere göre daha güçlü etik liderlik özellikleri gösterirler.

12. Öz değerlendirme, sosyal bağlam ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi uyumlulaştırır.

13. Etik liderlik, izleyenlerin etik karar vermesi ile pozitif yönde ilişkilidir.

14. Etik liderlik, prososyal davranış ile pozitif yönde ilişkilidir.

15. Etik liderlik, izleyenlerin anti sosyal davranışlarıyla negatif yönde ilişkilidir.

16. Etik liderlik, izleyenlerin iş doyumu, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir.

Yılmaz (2006,s.33), Harvey aktarımına göre, etik liderliğin tanımında yol gösterici nitelikteki on temel özellik sıralamaktadır. Etik liderlerin sahip olması gereken bu özellikler şunlardır:

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

2. İnsanlara sorumluluk vermek. Bu liderler kendilerini ve diğer insanları etik değerlere uygun davranma konusunda sorumlu tutarlar.

3. Başkalarına örnek olmak. Bu liderlerin “özü ile sözü bir olduğu” için başkalarından da dürüst davranmalarını beklemeye hakları vardır.

4. Değerler çerçevesinde karar vermek. Bu liderler karar alma aşamasında diğerlerini ve rehber ilkelerini gözetirler. Yaptıkları her işte etik değerlerini ortaya koyarlar.

5. Politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek. Bu, liderlerin kuralları ve standartları, değerlerini ve etik kurallarını destekler niteliktedir. Bir etik ikilemle karşı karşıya kaldıklarında sorunu kısa sürede ve korkusuzca çözerler.

6. Değerler ve etik konusunda eğitim vermek. Bu liderler insanların doğru inanışları iyi davranışlara dönüştürmek açısından gerekli güveni ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla zaman ve kaynak ayırırlar.

7. Algılara dikkat etmek. Bu liderler meslektaşlarının, çalışanlarının, müşterilerinin ve kendi etki alanları içindeki diğer herkesin duygularına, görüşlerine ve tepkilerine dikkat ederler.

8. İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak. Bu liderler pek çok alanda çok sayıda küçük iyileştirmeler gerçekleştirirler. Etik kurallara ve değerlere uyum sağlanması bir birikimin sonucudur.

9. Etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek. Bu liderler şirkete insan alır ve yükseltme konusunda karar verirken kriter olarak misyonlarını, vizyonlarını ve değerlerini kullanırlar.

10. Etik prensipler örgütün kültürüne göre farklılıklar gösterse de temelde güven, saygı, sorumluluk, adalet ve eşitlik prensipleri ortaya koymak yeterli değildir.

Sürekli değişim içinde bulunun bir çağda yaşanıldığından bu prensiplerde, değişmelere uygun olarak güncelleştirilmelidir.

Covey (2005,s. 101), etik liderliğin ahlaki etkileme gücünü ortaya koymak için Gandhi örneğinden yararlanmaktadır: Gandhi'nin resmi ya da siyasal bir konumu yoktu, ama merhamet ve cesaretini göstererek, oruç tutarak ve ahlaki ikna yoluyla sonunda İngiltere'ye diz çöktürdü.

Her şeyden önce etik liderlik, liderliğin kalbi ve uzun vadeli örgütsel etkililiğin temel şartı olarak görülmektedir. Bu liderlik biçiminin izleyenleri etkilemek için kullandığı araç, moral (ahlaki) güçtür. Etik liderlikte, doğruluk, dürüstlük, özgecilik, sadakat ve etik ilkeler öne çıkmaktadır.

2.1.3.Etik Liderler Olarak Okul Yöneticileri

Okullarda çok fazla etik sorunlarla karşılaşilmektedir. Bu nedenle okul yöneticisi karar vermek zorlanmaktadır. 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.

Etik davranışların benimsenmesi üst yönetimde başlamalı, orta düzey yöneticilere aktarılmalı ve örgütün tüm iş görenlerine yayılmalıdır. İşyerlerinde etik standartların korunmasının garantisi, birçok astlarla çalışan yöneticilerin yüksek etik standartlarına sahip olmasıdır. Özellikle otorite figürü olarak okul yöneticilerinin davranışları büyük bir önem taşımaktadır. Hem öğretmenler ve diğer iş görenler hem de öğrenciler okul müdürü gibi bir yetkilinin tutumlarını, eylemlerini ve yaklaşımlarını taklit etme eğilimindedirler (Aydın, 2002, s.40).

Okulları yönetme sıradan bir iş değildir. Uygulamada kafa, kalp ve eli birlikte çalıştırmanın gerekliliği, okulun misyonunun eşsiz doğası ve kapalı yapılanmış, lineer olmayan ve karmaşık bağlamı, etik bir otoriteyi gerekli kılmaktadır. Aşağıdaki beş madde okul yöneticilerinin etik bir lider olmasını gerektirmektedir (Sergiovanni, 2001: 345;akt.,Çelik 2003,s.112):

1. Okul yöneticisinin işi, okulu objektif çıktılar sağlayan sıradan bir örgüt olmak yerine bir toplum yapmaktır. Okullar bazı amaçları başarmak için oluşturulan araçlar olarak görülürse, onlara, doğru işler yapmaktan çok işleri doğru yapan bürokratik bir örgüt niteliği kazandırılmış olur. Ancak okullar, farklı düşünceleri içinde barındıran, informal boyutu bulunan, zaman içinde kendi tarihini oluşturan etkin kurumlardır. Okulları bir öğrenme toplumu olarak düşünmek gerekir. Toplumu bir arada tutan şey ise, geliştirilen ortak değerler ve anlayışlardır.

2. Okulun görevi, öğrencilere bilgi ve becerilerle birlikte, dengeli bir kişilik ve erdem aşılamaktır. Bu yüzden okuldaki öğretim ve yönetimde teknik ve ahlaki olmak üzere iki boyut bulunmaktadır: Okulun teknik boyutunu bilgi, etkinlik, verimlilik ve sosyal yararlılık belirlemektedir. Ahlaki boyutunu ise, kişilik oluşturma, davranış geliştirme ve erdemli ve sorumlu kişiler yetiştirme oluşturmaktadır. Yönetimdeki teknik ve ahlaki boyutlar, uygulamada birbirinden ayrılamazlar. Her teknik karar ahlaki bir etkiye sahiptir.

3. Okul yönetiminde, erdemi ve verimli çalışmayı ölçen bazı standartlar belirlenmek zorundadır. Bu durumda verimli çalışma nedir? Erdem nasıl tanımlanabilir? Etkili öğretim ölçütlerini belirleme, iyi disiplin politikasının ne olduğuna karar verme, terfi ve yükseltme kriterlerini getirme nasıl sağlanacaktır? Nasıl ve ne sorularının cevapları objektif olarak belirlenemez. Bunlara normatif

unsurlar olarak bakılmalıdır ve bunlar normatif karar sürecini gerektirirler. Bu kararları vermek için, okul liderinin etik bir çerçevesi olmalıdır.

4. Karara katılma ve yetkilendirme anlayışlarının vurgulanmasına karşın, okul yöneticileri ve diğerleri arasında temel bir eşitsizlik vardır. Onlar istese de istemese de, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğerlerinden daha fazla güce sahiptir. Bu güç onun hiyerarşik konumundan kaynaklanmaktadır. İki kişi arasında güç dağılımının eşitsizliğinden söz ediliyorsa, ilişkinin etik bir boyutu olması gerekir. Okul yönetiminde izleyenler, bu güce dayanılarak sömürülmeyeceklerini beklerler. Bu bağlamda liderlik bir hak değil, sorumluluktur.

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

Yönetimin karar ve uygulamalarında adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, saygı, sorumluluk, sevgi, bağlılık, uygunluk, hoşgörü, tutumluluk, demokrasi, açıklık gibi birtakım etik ilkelere uygun davranması istenmektedir. Bunun için de ayrımcılık, adam kayırma, rüşvet, yıldırma, tehdit, ihmal, istismar, bencillik, kindarlık, yolsuzluk, dalkavukluk, taciz, hakaret, görevi kötüye kullanma, yobazlık ve bağnazlık gibi etik dışı davranışlarda bulunulması istenmez (Karslı, 2004, s. 86).

Yönetimsel etik üç bölümde ele alınabilir:

1. Kişisel uygulamalar ve ahlâkî sorunlar: Yöneticilerin yasadışı olan ancak Kişisel doyum ya da kazançla sonuçlanan etik seçimlerini içerir. Örneğin, kaynakların yanlış kullanımı, cinsel taciz ya da başka çıkar çatışmaları bu gruba girer.

2. Meslekî eylemler: Bu grup, yöneticilerin meslekî konularla ilgili olarak yaptığı etik seçimleri içerir. Örneğin, adam kayırma, sorun çıkmasını önlemek için ilgili tarafların baskılarına boyun eğme, iş görenlerin işten atılmaları

3. Günlük yönetim işleri: Bu grup, gücün kullanımı, örgütlerin ve bireylerin şekillendirilmesi, doğru değerlerin kararlaştırılması, gücün âdil bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının ve uygulanan seçimlerin haklılığının yargılanmasını içerir. Etik davranışın korunması, meslekî etiğe ilişkin ilkelerin oluşturulmasından daha geniş bir konudur. Okul yöneticilerinin iki alanda yönetimsel zorunluluğu vardır. Birincisi

yasal zorunluluklar, ikincisi biçimsel zorunluluklardır. Okul yöneticisi yasa ve siyasaları uygulamak ve sonuçlarını denetlemek zorundadır. Yasa ve siyasaların belirlediği sınırlar dışında hareket etmek, etik kuralların ciddi olarak ihlâli anlamına gelir (Aydın, 2002, s.42).

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

Demir (2007), okulu, topluma benzetmektedir. Ona göre, etkili okulu oluşturma'nın 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.

Turhan,(2007:s.19),Hitt'den aktarımında göre çok fazla sayıda etik sistemler bulunmasına rağmen bunlardan dört tanesi karar ve yargılar için genel bir çerçeve çizmekte ve her duruma uyarlanabilmektedir. Bu etik sistemler;

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

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

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

Geleneksel liderlik anlayışı, sosyal adalete ve eşitliğe ilişkin konuları ve sorunları, kenarda yazılı olarak değerlendiren ve çok fazla önemsemeyen bir kültüre sahiptir. Sosyal adaletin dikkate alınmaması ise liderin davranışlarında adaletsizliği ve eşitsizliği beraberinde getirir. Günümüz toplumları, demokrasi ve çoğulculuk gibi anlayışların geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte eğitim kurumları ve onların yönetimi önem taşımaktadır (Marshall, 2004:akt.,Turhan ,2007,s.4).

Adalet ve eşitlik, etiğin iki önemli boyutu olarak değerlendirilebilir. İnsan haklarına saygı, sosyal adaletin sağlanması, fırsat eşitliği gibi konular okullar tarafından insanlara benimsetilmelidir. Toplumda adil bir ilişki ağının oluşturulmasında okullar ve onların liderleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik davranışları, gerek öğrenciler ve gerekse diğer okul personelinin adalet ve eşitlik bilinçlerinin geliştirilmesini sağlamalıdır (Cunningham and Cordeiro, 2003: akt., Turhan, 2007,s.4).

Etik, ötekine karşı sorumluluk duymaktır. Bu özne olmanın en başta gelen özelliğidir. Bu sorumluluk karşılığı olmayan; yani ötekinden karşılık beklemeden yapılması gereken sorumluluktur. Bu sorumluluğu duymak, insan olmanın yani özne olmanın bir gereğidir (Sarıbay, 1998,s.80).

Öznelararasındaki ilişki düzgün bir boyutta olan bir ilişki değildir. Bu simetri durumunun zor olacağından dolayı “öteki”nden karşılık beklemeden sorumluluk

duymak zorundayız. Karşılık verip vermemek onun sorunudur (Bauman, 1998,s.109).

Etik lider, belirsizliğin hakim olduğu bir ortam oluşturmaz ve stresi tolere eder. Etik lider, ilişkide bulunduğu ötekinin, özelliklerini ve paradigmalarını kabul eder. Bu durum da kurumsal yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlar. Yöneticiler, etik liderlik becerilerini sergilemek zorundadırlar. Çünkü çalışanların görevlerini ve eylemlerini yerine getirmeye istekli olması için liderin, adaleti gerçekleştirmesi ve çevresindekilerin taleplerini karşılaması, onların haklarını koruması gerekir. Okul yöneticisinin göstereceği etik liderlik davranışlarını, dört boyutta ifade etmek mümkündür. Bunlar okul yöneticisinin kendi bireysel davranışlarında, okul iklimi oluşturmada, karar verme ve iletişim sürecindeki etik davranışlarıdır (Yılmaz, 2005).

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

Okulun bu amacını yerine getirmesi ise, evrensel ahlaki ilkelere dayalı bir kültür oluşturmaları ile mümkün görölmektedir. Etik liderlik günümüzde önemli olduğu kadar hiçbir zaman önemli olmamıştır. Çünkü günümüz yöneticilerinin kurumları kendi çıkarları için kullandıklarına, yanlış ve sorumsuz uygulamalarla kurumsal başarının engeli olduklarına yoğun bir şekilde şahit olmaktadır (Patten, 2004: akt.,Yılmaz 2006,s.28).

Son yıllarda genelde eğitime ve özelde de okula yüklenen görev, önemli ölçüde değişmiştir. Yeniden kurmacılık akımıyla birlikte okul, toplumsal değerlerin zayıfladığı, aile kurumunun çözüldüğü ve kültürel bir kriz yaşandığı günümüzde,

topluma yeniden yön verecek ve kültürel değerlerin yeniden yorumlanmasını sağlayacak bireyler yetiştiren bir kurum olarak görülmeye başlanmıştır.

2.1.4.Okul Yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma Sorumluluğu

Eğitim yöneticilerinin, kendilerine verilen yetkileri kullanarak görevlerini yerine getirirken, etik ilkelere bağlı olmaları ve görevlerinin önemini kavrayarak bu ilkelere uygun davranmaları beklenmelidir. Ülkemizde okul yönetimine ilişkin etik dışı sayılabilecek uygulamaları belirledikten sonra, literatür taramasına dayalı olarak etik ilkeler listesi geliştirmiştir. Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan 13 eğitim yönetimi profesörünün görüşleri doğrultusunda bu listeye son şeklini vermiş ve araştırmasında kullanmıştır. Altı bölümden (hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi, saygı) oluşan anketteki etik ilkeler şunlardır Aydın,(2003:,s.94)göre:

A. Hoşgörü

Başkalarının görüşlerine değer verir. Eleştirilere açıktır. Farklılıklara karşı hoşgörülüdür. Başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyar ve anlamaya çalışır. Astlarını yargılamak katı davranmaz. İyi bir dinleyicidir. Astlarını korkutmayı bir baskı aracı olarak kullanmaz. Astları ile takım çalışması yapar. Saldırgan ve kırıcı davranmaz. Astlarının kendilerin ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlar. İnsanları tanımaya çalışır. İnsanlara zaman ayırır. Astları arasında meydana gelen çatışmalarda hakemlik yapar. Astlarının haklarını kullanma özgürlüklerini engellemez. Astlarıyla ilişkilerinde güven vericidir. İnsanların tek ve değerli olduğuna inanır. Astlarının olumlu eylemlerini destekler. Astlarını rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görür. Deneyimlerini astları ile paylaşır. İnsan ilişkilerinde yapıcıdır. Bencil davranmaz. Eylemlerinden dolayı hesap verir. Başkalarını çekip, dedikodu yapmaz.

B. Adalet

Ödülleri hak edenlere verir. Kuralları herkese eşit olarak uygular. Bireylerin emeğinin karşılığını verir. Bireylere eşit davranır. Başkalarının hakkını sömürmez. Astları arasındaki anlaşmazlıklarda taraf tutmaz. İş yükünü dengeli olarak dağıtır. Haksızlıkların düzeltilmesi için çaba gösterir. Cezalandırmayı işlenen suça denk

olarak yapar. Bireylerin yasal haklarını kullanmalarını sağlar. Değerlendirmelerde objektif davranır. Gerçekleri çarpıtmaz. İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınır. İnsan haklarına saygılıdır. Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmaz. Astlarından yeterlikleri oranında üretim bekler. Sahtekârlık yapmaz. Kadın ve erkeklere eşit olarak davranır.

C. Sorumluluk

Meslek ilkelerine içten bağlıdır. Çalıştığı kurumun toplumdaki statüsünü yükseltmeye çalışır. Mesleğini insanlara hizmet etmenin bir aracı olarak görür. Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Mesleğin gerektirdiği davranışları benimser. Kamu çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutar. Araç-gereçlerin bakımını zamanında yaptırır. Ulusal eğitim politikalarına bağlıdır. İnsan gücünü etkili kullanır. Zamanı etkili kullanır. Sorumluluk almaya isteklidir. Kurumun kaynaklarını gereksiz yerlere harcamaz. Savurganlıktan kaçınır. Görevini yasalarca kendinden beklenen yönde yerine getirir. Mesleğini sever. Çalışma saatlerine özen gösterir. Yetkisini yasal sınırları içinde kullanır. İnsanları sever.

D. Dürüstlük

Yolsuzluk yapmaz. Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmaz. Yolsuzlukları örtbas etmez. Rüşvet kabul etmez. Hediye kabul etmez. Astlarını kişisel işlerinde kullanmaz. Amaçlarını gerçekleştirmek için yasa dışı yollara başvuramaz. Kişisel işlerini işyerinde yapmaz. Yalan söylemez. Verdiği sözde durur.

E. Demokrasi

Astlarına inançlarından dolayı baskı yapmaz. Astlarının inançlarına karışmaz. Astlarının vicdan özgürlüğünü engellemez. Kimseyi kendi inançları için zorlamaz. Yönetişel işlere dinsel inançlarının karışmasına izin vermez. Astlarının örgütlenme haklarını engellemez.

F. Saygı

Astlarıyla cinsel- duygusal yakınlığa girmez. Astlarına bedensel tacizde bulunmaz. Öğrencilerle cinsel-duygusal yakınlığa girmez. Öğrencilere dayak vb. bedensel tacizde bulunmaz.

Etik ve yönetim arasındaki ilişki, özellikle haklar ve kaynakların dağıtımını söz konusu olduğunda yoğun olarak öne çıkmaktadır. Çünkü insanlar haklardan ve

kaynaklardan eşit olarak ya da diğerlerinden daha fazla yararlanmak istemekte ve yönetimden etik kurallara göre davranılması beklenmektedir (Karlı, 2004, s. 86).

Etik sorunlar sık sık belirsiz ve karmaşık koşullar altında zor seçimlerin yapılmasını gerektirir. Verilen kararların en iyisi olduğundan emin olmak güçtür. Nedenlere dayalı ve yansız olarak karar vermek ve verilen kararların başkalarının yargılanarak âdil bulunması, bakış açımızın doğru olduğunu kanıtlar. Kararlarda ahlâkî gerekçelendirme yapılması, âdil ve iyi kararların verilmesine yardım eder (Turhan, 2007).

Okulunun amaçlarına ulaşabilmesi yönetici-öğretmen iletişimine bağlıdır. Okulda müdürlerin öğretmenleriyle etkili bir iletişim kurması gerekir. Bir okul müdürünün okuldaki her davranışı çok önemlidir. Bunun için okul müdürlerinin davranışlarında etik davranış ilkelerine uygun davranmaları gerekir.

Okul müdürü okul içindeki davranışlarıyla (gerek müdür-öğretmen, gerekse müdür-öğrenci) öğretmen ve öğrencilerine örnek olmalıdır. Meslekî ve toplumsal değişmeler, yöneticileri sürekli olarak etik sorunlarla yüz yüze getirmektedir. Etik değerler ve ilkeler, yasalar ve siyasalar, bir kimsenin gerçekte neye inanması gerektiği ve inandığını söylediği davranışların oluşmasında sağlam bir temel oluşturur. Yöneticinin kendi etik ölçütlerini geliştirmesi uzun bir süre davranışlarını sınamasını gerektirir. Aydın, 2002, s.40).Yönetimde Uyulması Beklenen Etik İlkeler ve Yönetimde Etik Dışı Davranışlar şunlardır:

Yönetimde Uyulması Beklenen Etik İlkeler

1. Adalet
2. Eşitlik
3. Dürüstlük ve Doğruluk
4. Tarafsızlık
5. Sorumluluk
6. İnsan Hakları
7. Hümanizm
8. Bağlılık
9. Hukukun Üstünlüğü
10. Sevgi

11. Hoşgörü
12. Lâiklik
13. Saygı
14. Tutumluluk
15. Demokrasi
16. Olumlu İnsan İlişkileri
17. Açıklık
18. Hak ve Özgürlükler
19. Emegın Hakkını Verme
20. Yasa Dışı Emirlerle Karşı Direnme

Yönetimde Etik Dışı Davranışlar

1. Ayrımcılık
2. Kayırma
3. Rüşvet
4. Yıldırma - Korkutma
5. İhmal
6. Sömürü (İstismar)
7. Bencillik
8. Yolsuzluk
9. İşkence (Eziyet)
10. Yaranma-Dalkavukluk
11. Şiddet-Baskı-Saldırganlık
12. İş İlişkilerine Politika Karıştırma
13. Hakaret ve Küfür
14. Bedensel ve Cinsel Taciz
15. Kötü Alışkanlıklar
6. Görev ve Yetkinin Kötüye Kullanımı
17. Dedikodu
18. Zimmet
19. Dogmatik Davranış
20. Yobazlık-Bağnazlık olarak söylenebilir(Aydın,2003).

2.1.5.Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme Sorumluluğu

W.Greenfield (1991), okul müdürlerinin her gün etik ikilemlerle karşılaştıklarını söylemektedir. "Topluma, mesleğe, okul yönetim kuruluna ve öğrencilere karşı ahlâkî (moral) yükümlülüklerle sarılmış olan müdürler çoğu zaman neyin doğru neyin yanlış olduğunun açık olmadığı, bir bireyin neyi yapması gerektiğinin belli olmadığı ya da hangi bakış açısının moral değerler açısından doğru olduğunun kestirilemediği ortamlarda bulurlar kendilerini." Ne yazık ki bu türden ahlâkî çatışmalarla başa çıkabilmek için çok az sayıda okul yöneticisi gerekli eğitim ve birikime sahiptir (Beck ve Murphy, 1994; Lashway, 1996'den akt., Demir, 2007,s78). Rushworth Kidder etik ikilemi, "doğru ile yanlış arasında değil, iki doğru arasında seçim yapma zorluğu" olarak tanımlamıştır (Kidder, 1995: akt.,Demir 2007,s.78). Örneğin, rüşvet bir "ahlâkî çekim" olarak değerlendirilebilir. Sınırlı kaynakların ümit vaat eden bir programa mı yoksa bir okuldan ayrılımları önleme programına mı aktarılacağına karar vermek ise bir ikilem ortaya çıkartır.

Eğitim kurumlarında görev yapan iş görenlerin, okulların ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek yeterliklere sahip olmaması da eğitimin amaç ve işlevleri ile ters düşen bir durumdur. Yeni kuşakların arzulanan amaçlara uygun olarak yetiştirilmesi görevini üstlenen okulları yönetecek bireylerin hiçbir yöneticilik eğitiminden geçirilmemiş olmaları, öğretmen kalitesinin gün geçtikçe düşmesi ve öğretmenlik formasyonu aranmaksızın herkesin öğretmen olarak atanması, faydacı bir yaklaşımla bile açıklanamayacak düzeyde etik dışı politika ve uygulamalardır(Aydın, 2002, s. 136)

Okulun etik kuralları ile toplumun etik kuralları arasında bir tutarlılık olmalıdır. Daha önce de ifade edildiği gibi, toplumsal yaşamda yaşadığımız ikilemlerin kökeninde, okulda öğretilenlerin genellikle gerçek yaşama uyarlanmaması yatmaktadır. Bunu önlemek için, çocuğu toplumun bir üyesi olarak düşünmeye alıştırmak, onu bütün toplumsal ilişkilerini akıllıca değerlendirebilecek ve bu ilişkileri sürdürmede yaşına düşeni yapabilecek duruma getirmek için ne gerekiyorsa, okul yöneticisi bunu yerine getirmek zorundadır (Çelik, 2003, s. 108).

Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü kazanabilmelerinde sahip oldukları etik değerlerin büyük rolü vardır. Yöneticinin sağlam bir değerler sistemi olması, her husustan önce güçlü bir mesleksel yetiştirme gerektirir. Çünkü bireylerin kötü

eğilimlerini engelleyecek ve düzeltecek en güvenilir araç, eğitimidir. Yöneticinin karar süreci bir değer sistemine dayanırsa, kararlarında dış etkiler altında kalmadan etik sonuçlara ulaşmasını sağlar(Aydın, 2002, s. 156).

Stephen R.Covey'e göre, etik lider değerlerle ilkeler arasındaki ayırımı iyi yapmalıdır. Çoğu yönetici, değerlerle ilkelerin aynı olgu olduklarını düşünür. Etik lider olarak okul yöneticisi, toplumun etik kurallarını çok iyi yorumlamalı ve bu kuralları okulun etik ilkeleriyle bütünleştirebilmelidir.

Ancak unutulmamalıdır ki örgüt içinde, o örgüte ait belirlenen ilkeler örgütün dışında bulunan toplumsal değerlerle çatışmamalıdır. Etik lider toplumsal değerlere göre örgüt kültürü oluşturmalıdır. Bu, yasaların anayasaya, tüzük ve yönetmeliklerin ise yasalara uygun olması ilkesi ile de anlatılabilir. Etik olarak yasalar, anayasada belirtilen hak ve ödevlere uygun olacağı gibi yönetmelikler de yasalara aykırı olamaz(Çelik,2003, s. 105). Etik liderler olarak okul yöneticilerinin bir sorumluluğu, etik ikilemleri çözme ve karar verirken ahlaki süzgeçten geçirme olarak ifade edilebilir.

2.1.6.Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma Sorumluluğu

En genel anlamıyla kültür, insanın yarattıklarının tümüdür (Kongar, 1982, s. 16). Geniş kapsamlı olarak bakıldığında kültür, bir toplumun tüm yaşam biçimidir. Toplumun duygu, düşünce ve hareketlerinden oluşan kalıplar, kültürü oluşturur .(Tezcan, 1993, s. 13).

Eğitimi insanın özgürleştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim yoluyla öğrenci kendi kendini belirleme, birey olma yetisini kazanır, bir ahlâkî ve moral yapı oluşturur. Ancak bu ahlaksal yapı içerisinde öğrenenin kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluk duyması demektir (Hesapçioğlu,2004, s.2). Etik ilkelerden sapmaya yol açabilecek olan üç önemli yanılğı vardır(Covey,1998,s.3):

I. Örgüt Kültürü: İş görenin davranışlarına yön verir ve doğruyu yanlıştan ayırt edebilecek ahlâkî ilkeler setini oluşturur. Herkes çalıştığı kurumun kültürü içinde tuttuğu yolun doğru olduğuna inanır. Ancak iş gören, örgütünden dışarı çıkıp gerçek dünya ile karşılaştığı zaman, hiç de doğru yolda olmadığını anlayabilir.

2.Alt Kültür: Örgütsel ortamda çalışan kişi, belli bir alt grubun üyesi olur. Her alt grubun ya da informal grubun kendine özgü gerçeği olabilir. Bir alt grup, güçlü bir alt kültür oluşturmuş ise bu grup diğer grup üyelerini etkileyebilir. İkna gücü yüksek olan alt grup, diğer alt grupları ve genel olarak formel örgütü etkileyebilir. Böylece doğru, güçlü alt grubun doğrusuna göre biçim kazanır.

3.Kişilik ve Felsefe: Olağanüstü önem verdiğimiz duygular ya da güçlü kişilik, bizim gerçeğe ilişkin bakış açımızı değiştirebilir. Aynı zamanda felsefi derinlik içinde sunulan etkili düşünce sistemleri de doğrularımızı değiştirebilir.

Okullarda verimliliği artırmak için öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi oluşturulmalıdır (Gümüseli, 1996:14). Bu örgüt iklimi, çalışanların ve öğrencilerin iyi geçiminden doğan yüksek moral ve birbirlerine karşı olan güven, saygı ve ilginin mevcut olduğu bir havada olmalıdır (Ensari,1993,s.47). Olumlu örgüt iklimi, etik değerler üzerine kurulmaktadır. Örgüt ikliminin oluşmasında bütün personelin rolü vardır. Ancak yöneticinin yaklaşımı, ikliminin oluşmasında, yerleşmesinde ve belirgin bir nitelik kazanmasında önemli oranda etkili olmaktadır (Ertekin, 1978:19). Olumlu okul ikliminde, herkes insan olduğu için saygı görmeli, herkes kendini koruma hakkına sahip olmalı, sorumluluklar zamanında yerine getirilmelidir (Rebore,2001'den akt.,Yılmaz,2006,s.41,).

Söz konusu örgüt iklimini oluşturma sürecinde, okul yöneticisinin etik becerileri sergilemesi gerekmektedir. Yani okul yöneticisinin etkili bir örgüt iklimi oluşturma için öğretmenleri teşvik etmesi, kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışması, geleceğe dönük somut hedefler koyması, kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapması, öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlaması, öğrenme konusunda istekliliği, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul etmesi, öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirmesi, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturma, tartışmalar için özgür ortamlar yaratması, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olması gerekir (Yılmaz, 2005).

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

oluşturmalıdır.Evrensel etik ilkelerin örgüt çalışanlarına benimsetilebilmesi için, örgüt kültürüne yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu etik ilkelere dayalı bir örgüt kültürü geliştiren okul, erdemli okul olarak tanımlanmaktadır..Etik lider olarak okul yöneticisinin bir diğer sorumluluğu ise, etik ilkeleri okulda kurumsallaştırmak ve erdemli okulu oluşturmaktır(Turhan,2007,s.54).

2.1.7.Okul Yöneticilerinin Etik Liderler Olarak Toplumsal Sorumlulukları

Okul yöneticisinin bir etiksel lider olarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Bu sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etik davranışlarla yakından ilgilidir. Okul yöneticisi, kişisel ve örgütsel düzeyde benimsediği etik ilkeleri, okulun çevresine tanıtmalıdır. Okul yöneticisi okul ortamında olduğu kadar, okulun dışında da tutarlı bir etik liderlik davranışı sergilemek zorundadır. Çünkü toplum, öğretmenden beklediğinden daha fazlasını okul yöneticisinden beklemektedir. Okul yöneticisi, bir taraftan kendi etik ilkeleri, bir taraftan okulun etik ilkeleri ve diğer taraftan toplumun etik ilkeleri arasında bir denge kurmaya çalışmalıdır (Çelik, 2003, s. 106).

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,s.86).

Etik bir lider olarak okul yöneticisi, evrensel etik ilkelerin örgütte benimsenmesini sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmelerinin toplumsal bir boyutu bulunmaktadır. Öğrencilere bilgi ve becerilerin yanında olumlu davranışlar kazandırma amacını taşıyan okulların bu işlevini yerine getirmesinde okul yöneticilerine büyük işler düşmektedir. Öğrencilerin model alacakları en yakın kişiler olan okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri önem taşımaktadır(Turhan,2007,s.54).

2.1.8. Etik Liderliğin Türleri

Bu başlık altında hizmete yönelik liderlik, otantik liderlik ve ilke merkezli liderlik biçimleri incelenecektir.

2.1.8.1Hizmete Yönelik Liderlik

Hizmete yönelik liderlik iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: kahya liderlik (steward leadership) ve hizmetçi liderliktir (servant leadership). Her iki liderlik biçiminin de düşünsel temeli, Greenleaf'ın ortaya koyduğu kâhyalık felsefesine dayanmaktadır. Greenleaf kâhya liderliği, liderlikten önce hizmetçiliği düşünen bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik tarzına sahip olan lider, insanlara hizmet etmeye yönelik doğal bir duyguya sahiptir. Bu duygunun etkisiyle bilinçli olarak insanlara hizmet etmeye çalışır. Kâhya lider, liderliği bir güç gösterisi ve insanlar üzerinde bir egemenliğe sahip olma aracı olarak gören liderden açık bir şekilde ayrılır. Hizmete öncelik veren ve liderliğe öncelik veren liderlik anlayışları iki temel liderlik biçimini ortaya koymaktadır. Bu ikisi arasında insan doğasına ilişkin bakış açısı noktasında felsefi bir ayrım bulunmaktadır (Greenleaf Center For Servant Leadership, 2002; Starratt, 2003: 196 :akt.,Turhan.2007,s.32).

Cerit,(2005) aktarımında, hizmetçi liderin öncelikli odağı onu takip edenler olduğu için insanlarla sürekli ilgilenmeyi içerir. Diğerlerine hizmet etmeye odaklanan hizmetçi liderin davranışları izleyenleri güdüleme, etkileme, teşvik etme ve güçlendirmedir. Hizmetçi liderliğin öncelikli amacı, diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve hizmet etmektir Hizmetçi liderler insanları geliştirir ve onlara çalışmaları ve yetişmeleri için yardım ederler. Hizmetçi liderler vizyon sağlarlar, izleyenlerin güvenini ve itimadını kazanırlar ve başkalarını etkilerler. Hizmetçi liderlik, liderlerden diğerlerine hizmet eden olmaları, aldıklarından daha fazla vermeleri ve kendilerinin ihtiyaçlarından daha çok diğerlerinin ihtiyaçlarına hizmet eden kişiler olmalarını bekler. Spears'in geliştirdiği hizmetçi liderlik boyutları şunlardır;

1. Dinleme
- 2.Empati
- 3.İyileştirme
4. Farkında olma

5. İkna Etme
6. Kavramsallaştırma
7. Vizyon
8. Takım Oluşturma
9. İnsanları güçlendirme

Geleneksel liderlik anlayışında iki tür otorite kaynağı bulunmaktadır: Bu kaynaklar bürokratik (hiyerarşi, kurallar, yönetmelikler, iş tanımları) otorite ve psikolojik (insan ilişkilerine yönelik liderlik anlayışından gelen ödüller, insan gereksinimlerinin karşılanması) otoritedir. Bu iki otoriteye de ihtiyaç vardır, ancak bu iki otoritenin kullanımıyla ilgili problemler yaşanabilmektedir (Sergiovanni, 1992: 69; 2001: 348:akt.,Çelik 2003,s.95).

Bu problemlerin yaşanmaması için liderin kendisini önce bir izleyen, daha sonra lider olarak değerlendirmesi ve liderliğin asıl amacının insanlara hizmet etmek olduğunu unutmaması gerekmektedir. Lider, otoritesini izleyenlere benimsetmek için öncelikle bu hizmet ruhunu onlara hissettirmelidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hizmete yönelik birer lider olmaları gerekmektedir(Turhan,2007,s.36).

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

2.1.8.2.Otantik Liderlik

Otantik liderleri anlayabilmek için otantiklik kavramını tanımlamakta fayda vardır. Otantiklik “Kendi kendini bilmek, kendini doğru olarak ifade edebilmektir” (Harter, 2002, Avolio vd. 2004:akt.,Kesken ve Ayyıldız 2008,s.736). Kendi düşünceleri, davranışları ve diğerleri tarafından nasıl algılandıklarının farkında olan, kendilerinin ve diğerlerinin değerleri, ahlaki bakış açıları, bilgileri ve güçlü yönlerini bilen; içinde bulundukları-çalıştıkları ortamı tanıyan, kendine güvenen, umudu olan.

iyimser, sorunların çabuk üstesinden gelebilen ve ahlaklı bireylerdir(Erickson, 1994:akt.,Kesken ve Ayyıldız 2008,s.736).

Tomul,(2009),Evans aktarımında izlenen liderlerin, otantik liderler olduğundan söz etmektedir. Bu liderler izledikleri yöntemler ve tekniklerle değil, daha çok güvenilirlik ve ustalıklarıyla ayırt edilirler. Güvenilirlik, kişisel inançlar, örgütsel amaçlar ve iş davranışları arasındaki uyumu ifade eder. Liderliğin güven temeline dayanması, açıklık ve şeffaflığı artırır. Fakat otantik olmak için güvenilir olmak yetmemekte ve ustalık da gerekmektedir. Ustalık, uygulamaya dönük yetenek, bilgi, yaşam deneyimi, zekâ, takımdaşlık duygusu, sezgi ve cesaret ile açıklanabilir .

Turhan,(2007,s.36),May ve diğerlerinden aktarımında göre ise, otantik liderliğin temel nitelikleri kendi kendini bilme ve içten olmalıdır. Otantik liderler, etik ikilemleri ve çıkmazları, iç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ve olaylara farklı açılardan yaklaşarak değerlendirmek için ahlaki bir kapasiteye sahiptir. Bu ahlaki kapasite, liderin değerleri ve inançlarıyla yakından ilgilidir. Otantik lider, etik karar verme çerçevesine sahiptir ve bu çerçeveyi sürekli geliştirir.

Otantik liderin örgütsel sonuçları olumlu yönde etkileyebileceği birçok niteliğe sahiptir. Bu bağlamda otantik liderler,

1. Bireysel değerleri faaliyetlerle, faaliyetleri de örgütsel değerler ile bağdaştırmaya
2. İnsanlara hizmet etmek isterler ve çalışanlarını güçlendirirler.
3. Aklın yanı sıra merhamet, tutku gibi duygular ile hareket ederler.
4. Otantik liderler doğuştan bu özelliklere sahip değildirler ama bu özelliklerini geliştirmeye çalışır, eksikliklerini giderirler.
5. Güçlü-yerleşik kurum kültürü ve sosyal kültürlerde nasıl kabul göreceklelerini ve radikal bir değişim gerçekleştirebilmek için hangi kültürel değerlerden yararlanmaları gerektiğini bilirler.
6. Kendilerine karşı dürüsttürler. Başkalarının beklentilerine uymak adına kişiliklerinden ödün vermezler.
7. Statü, kişisel çıkarlar yerine sosyal çıkarlar ile güdülenirler.
8. Taklit değil, orijinaldirler.
9. Davranışlarının temelini değer ve kanaatleri oluşturur (Avolio ve Gardner; 2005: 321 :akt.,Kesken ve Ayyıldız 2008,s.738).

Turhan,(2007,s.37), Sergiovanni'den aktarımında otantik kavramına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Ona göre; biz genellikle her sabah işe giderken gerçek kişiliğimizi gizleriz ve akşam eve dönerken adeta başka bir kişi oluruz. Bu durum işe kendini verememekle sonuçlanır. İşte böyle okullar “rol yapan okullardır”. Diğer taraftan otantik okullar “yaşayan okullar” olarak değerlendirilebilir. Sosyal sermayesi yüksek olan kurumlar toplumun da bağlılığını kazanmaktadır. Sosyal sermayenin artırılabilmesi için, lider, öncelikle ahlaki kapasitesini geliştirerek izleyenlerin güvenini kazanmalı, daha sonra örgütün toplum gözünde güvenilir bir örgüt olarak görülmesini sağlamak için çalışmalıdır.

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

2.1.8.3. İlke Merkezli Liderlik

İnsanlar, yaşadıkları toplumda haklarını korumak ve eşitlik koşullarına uygun hareket etmeyi sağlamak amacıyla birtakım yazılı kurallar koymuşlardır. Bu yazılı kurallar, bireysel hakları korumadan ekonomi, iş hayatı, eğitim ve sağlık gibi birçok alanı ilgilendirmektedir. Yazılı kuralların yanında her toplumda yazılı olmayan kurallar da vardır. Yazılı olmayan kurallar, toplumsal kültür içinde şekillenir. Toplumsal yapıda yer alan değerler ve normlar, bu yazılı olmayan kuralların yorumlanmasını sağlar. Gerek yazılı kurallar, gerekse yazılı olmayan kurallar, etiksel bir değer içerebilir. Yaşadığımız toplumsal düzende doğru ve yanlış bu kurallarla değerlendirmeye ve sonuçta bir değer yargısına varmaya çalışırız .Eğitim alanında çalışan okul yöneticilerinin çoğu doğru değerler ve etik kurallar ile donandığını düşünürler. Ancak zamanla meydana gelen değişmeler sonucunda benimsedikleri değerler ve kurallar aşınır ve doğru yoldan saparlar. Doğru ilkelerden sapan bir okul yöneticisinin girdiği çıkmaz sokaktan çıkması, ayrı bir çabayı gerektirir. Etik kurallardan sapma, okul yöneticisini hayrete düşürebilir. Bireysel ve okul

düzeyindeki birçok sorunun nedeni etik baş dönmesine dayanmaktadır (Çelik, 2003, s.91).

İlke merkezli liderlik, Steven Covey'in "Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı" kitabında çizdiği liderlik portresi etrafında şekillenmiş bir liderlik tarzıdır. Covey'e göre, liderlik belirli ilkelere dayalıdır. İlke merkezli liderlik, ceza almayacağımızı bilsek bile, doğal kanunları ihlal edemeyeceğimiz gerçeğine dayanmaktadır. Bu yüzden, yaşamlarımız ebedi ve değişmeyen ilkelere dayanmalıdır. Buradan yola çıkılarak dört faktör önerilebilir. Bunlar: 1. Güvenlik, 2. Akıl, 3. Bilgelik ve 4. Güçtür. Bunların hepsi birbirinden bağımsızdır ve büyük bir kişilik gücü, dengeli bir karakter ve etkili bir birey oluşturur. İnsanlar başarmak istedikleri şeyin, onların elinde olduğuna inandıkları için onları izlerler. Güvenlik bizim kimliğimiz, özsaygımız ve değer hissimizdir. Rehberlik, yaşamımızdaki yönümüz, eylemlerimizi ve kararlarımızı yöneten standartlar ve prensipler anlamına gelir. Bilgelik, yaşamı nasıl algıladığımızla ve fikir, anlayış ve kavrayışlarımızla ilgilidir. Güç, bazı şeyleri başarmak için eylem, güç ve cesaret kapasitesidir. Güç, yaşamımızda doğru prensiplere odaklanarak, hizmete yönelik bir duyguya sahip olacağımızı söylemektedir.

İlke merkezli liderlik anlayışında, izleyenleri etkilemek için kullanılan araçlar liderin etkili kişilik özellikleri göstermesi ve belli ilkelere sadık kalarak hareket etmesidir. Etkili kişilik özellikleri gösteren lider, izleyenlerin güvenini kazanırken, örgüt kültürüne yerleştirilen ilke ve kurallar, yasalardan bile daha etkili olabilmektedir. Çünkü bu ilke ve kurallar izleyicilerin dışında değildir. İlke merkezli liderin görevi, kabul edilebilir örgütsel davranış standartları oluşturmak için ilkeler belirleyip, bunları örgüt kültürünün bir parçası yapmaktır(Turhan,2007,s.38.)

İlke merkezli liderler doğanın yasalarıyla ve ilkeleriyle muhteşem bir uyum içerisinde. Kestirme yolları ve hızlı sonuçlar vaat eden sihirli formülleri reddeder ve etkililiğin ilkelerini yaşamlarının, ilişkilerinin, iletişimlerinin, yönetim süreçlerinin ve misyon bildirimlerinin tam merkezine yerleştirirler İlke merkezli liderlik, okul yönetiminde belli ilkelere bağlı olunması gerektiğini vurgulamaktadır. İlke merkezli lider olarak okul yöneticisi, okulun etik ilkelerini belirleyerek bunları çalışanlara benimsetmelidir. İkelere dayalı yönetim, okulda doğru ve yanlışın kolaylıkla ayırt edilebileceği bir iklim oluşturacaktır.

2.1.8.4.Üç Liderlik Biçiminin Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi

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

Okulun toplumla arasındaki ilişkilerini geliştirmesi, eğitimin amacına ulaşabilmesi açısından büyük bir önem taşır. Hizmet odaklı, güvenilir ve ilkeli bir kurum olmak toplumun okula bakış açısını da önemli ölçüde etkileyecektir. Topluma hizmet etmeyi birinci öncelik olarak gören, üyeleri arasında güven ortamı sağlayan ve ilkeli bir yönetim anlayışı benimseyen bir okula, toplumun bakış açısı da olumlu olacaktır. Bu ideal okulu ise etik liderlik rolünü gösterebilen okul yöneticileri oluşturabilir.

2. 2.SOSYAL ADALET

2.2.1. Sosyal Adaletin Tanımı

Adalet kavramı bir birey ya da insan grubuna adil ya da adaletsiz, dürüst ya da dürüst olmayan bir şekilde davranılabileceğini ortaya koyar. Adaletin içeriği hakları vermekten ibarettir. Bu bağlamda, bireyler ya da insan grupları belli haklara sahiptir. En açık haklar hizmetler, çıkarlar ya da paradır. Fakat haklar bunlarla sınırlı değildir. Saygı, sadakat, itibar gibi sosyal içerikli olgular da bu haklar arasındadır. İnsanı etkileyen hakların haklıya dağıtılması, insan etkileşiminin hemen her boyutuna nüfuz eder (Rebore, 2001: 228:akt.,Tan 2006,s.14).

Sosyal adalet kavramının kökeni çok eskilere gitmektedir. İnsanlar ve toplumlar yüzyıllar boyu sosyal adalet düşüncesini tüm insanlığa mal etmeye çalışmışlardır ve bugün de çalışmaya devam etmektedirler. İnsanın yüce ve değerli bir varlık olduğunu kabul eden bu düşünce, tüm insanlara güvenlik, özgürlük ve insan onuruna yakışır bir hayat sağlamayı amaçlamaktadır (Öztürk, 1993,s.36).

Örgütsel adalet yaklaşımı, Eşitlik Teorisi'ne (Equity Theory) dayanmaktadır. Eşitlik teorisine göre, çalışanlar, örgüte sağladıkları katkı ile örgütün kendilerine sağladığı katkıyı oransal olarak karşılaştırmaktadırlar. Elde edilen sonuç, aynı ya da benzer işleri yapan diğer çalışanların örgütten sağladığı yararlar ile de karşılaştırılmaktadır. Çalışanlar, yaptıkları bu karşılaştırma ve değerlendirme sonucunda örgüt yönetiminin adil olup olmadığına karar vermektedirler .Bir örgütte adaletin sağlanması için şu hususların var olması gerekmektedir (Greenberg, 1990: 403-404:akt.,Dilek,2005,s.30):

1. Karar verme konumunda bulunacak kişilerin tarafsız bir biçimde belirlenmesi,
2. Çalışanlara verilecek ücret, ödül, ikramiye ve sağlanacak diğer

katkıların belirlenmesine temel oluşturacak ilke ve ölçütlerin açık bir biçimde belirlenmesi,

3. Bilgi toplama, iletişim, başvuru, değerlendirme ve kontrol mekanizmasının belirlenmesi,
4. Değerlendirme konumunda bulunan kişilerin, yetkilerini kötüye kullanmalarını engelleyecek güvencelerin oluşturulması, Alınan kararın denetlenmesine ve düzeltilmesine ilişkin mekanizmanın oluşturulması.

Örgütsel adalet, başlıca iki kısma ayrılabilir. Bunlar, “dağıtımsal adalet” ve “prosedürel adalet”tir. Dağıtımsal adalet, kısaca “sonuçların adil olması”; prosedürel adalet de “süreçlerin (sistemin) adil işlemesi” biçiminde özetlenebilir. Çalışanlar, gerek örgütten sağladıkları yararların ve gerekse örgüt içindeki uygulamaların adaletli olup olmadığı ile ilgilenirler. (Farh, Podsakoff ve Organ, 1990:706; Konovsky, 2000: 490: Akt.,Dilek ,2005,s.30) .Orpen, örgüt içinde prosedürel adalet ile dağıtımsal adalet sağlandığı zaman, çalışanların yüksek düzeyde örgütsel bağlılık göstereceklerini belirtmektedir (Orpen, 1994: 136:akt.,Dilek 2005,s.30).

Adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları, bazılarının doğal olarak diğerlerinden daha iyi muameleye layık olduğu ya da bazıları tarafından savunulan iyilerin, başkalarının savunduğu iyilere tercih edilebileceği görüşlerini reddeder. Sosyal adaletin, bireysellikten çok toplumsallığı vurgulaması, adalet ve sosyal adalet arasındaki derin farklılığı da ortaya koymaktadır. Sosyal adalet, adaleti toplumsal süreçler açısından ele almaktadır.

Sosyal adalet, belirli bir yapı olmadığından tanımlamak oldukça güçtür. Sosyal adalet, ulaşılmak istenen bir idealin ve ahlaki bir amacın ifadesidir. Bu yüzden, toplumsal bir süreç ve etik bir yaşam biçimi olarak görülürse daha iyi anlaşılabilir (Furman and Shields, 2003: 6:akt.,Turhan 2007,s.60).

Aslında ulaşılmak istenen sosyal adalet ideali, birçok ülkenin yasal metinlerinde mevcuttur.Birleşmiş Milletler, 1948 yılında tüm dünya insanların temel hak ve özgürlüklerini belirlemek ve üye devletlerce onaylanmasını

sağlamak için İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini hazırlamıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin, ilk iki maddesi sosyal adalet açısından önemlidir:

Madde 1

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

Madde 2

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

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

Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

Bu maddelere bakıldığında hiçbir ayrım yapmadan tüm bireylerin eğitim hakkından mahrum bırakılamayacağı anlaşılmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin bütün maddeleri sosyal adalet ile ilişkilidir. Bildirge hazırlanıp üye devletlerce onaylandıktan sonra, çoğu devletler kendi anayasa ve kanunlarını bu bildirgeye göre düzenlemiştir. Bu yönüyle, uluslar arası

platformda hazırlanan ve kabul edilen bir hak ve özgürlükler bildirgesi olma niteliğini taşımaktadır. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 3 Ocak 1976 yılında yürürlüğe giren sözleşme ülkemiz tarafından 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalandı. 4 Haziran 2003’de Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylandıktan sonra 17 Haziran 2003’de Cumhurbaşkanımız Ahmet Necdet SEZER tarafından imzalandı ve Resmi Gazete’de yayımlandı.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Anayasamızın eğitimle ilgili ifadelerinin açıklaması niteliğindedir. Milli Eğitim Temel Kanunu, milli eğitimimizin genel amaçları belirlenmiş, bu genel amaçları gerçekleştirirken dikkate alınacak temel ilkeler açıklanmış ve eğitim sistemimizin genel yapısı şekillendirilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun da ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, yetiştirilmesi hedeflenen insan tipini üç boyutta ele almaktadır. Bunlar; 1) iyi vatandaş, 2) iyi insan, 3) iyi meslek adamı. Genel amaçların bu üç boyutunda özellikle sosyal sorumluluğa verilen önem göze çarpmaktadır. Yetiştirilmek istenen insanın, insan haklarına saygılı olması, toplumu korumaya ve yüceltmeye çalışması, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimsemesi, geniş bir dünya görüşüne sahip olması sosyal adalet ile yakın ilişki içerisinde olan konulardır. Bu görev ve sorumluluklara sahip insanların yaşadığı bir toplumda sosyal adalet sorunlarının ortaya çıkmadan önlenebileceği söylenebilir(Turhan,2007,s80).

Küreselleşme sürecinde toplumdaki farklılıkların çeşitlenerek artması, eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin kendi içinde ve ülkeler arasında nüfus hareketliliğindeki artış, bu artan hareketlilik sonucunda okullarda çoğulculuğun artması, çok kültürlü toplumlarda çocukları demokratik sürece katılıma hazırlamanın gerekliliği, devam eden sosyoekonomik farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesi, dikkatlerin eğitimde sosyal adalet uygulamaları üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Furman & Shields, 2007; Rapp, 2002:akt.,Tomul.2009,s.128).

Eğitim örgütleri, sadece küreselleşmeye uyum ya da entegre sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araç olabilir. Genelde daha kapsamlı eşitsizlikleri çözmek, daha yaygın kamu politikaları gerektirmektedir. Okullarda var olan olumsuzluklara ve eşitsizliklere kapsamlı müdahale ile genel politikalara destek sağlanabilir.

Şişman (2006,s.302), eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtir. Eğitim sistemleri, eğitim politikaları ve eğitim kurumlarındaki uygulamaların sosyal adalet yönünden ele alınıp analiz Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dayandığı temel ilkelerin başında sosyal hukuk devleti anlayışı yer almaktadır (T.C. Anayasası, 1982, madde 2). Anayasa'daki bu temel ilkenin yansıması, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitimin dayandığı temel ilkeler arasında “demokrasi eğitimi”, “genellik ve eşitlik”, “imkân ve fırsat eşitliği” yer almaktadır. Ancak yasalarda belirtilen durumların uygulamaya yansıması her zaman tartışma konusu olmuştur.

2.2.2. Eğitimde Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramı ilk kez 1840'lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporellid Azeglio tarafından kullanılmıştır. Sosyal adalet kavramı 1960'lı yıllarda eğitim alanına transfer edilerek kullanılmakla birlikte, 21. yüzyılın başında eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıların ilgi merkezi olmaya başlamıştır (Şişman, 2006).

Eğitimde sosyal adalet kavramının kullanımı yeni olsa da uygulamalar 1930'lu yıllara dayanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1929 yılında ortaya çıkan ekonomik krizden sonra olumsuz eğitim koşullarına sahip okulların güçlendirilmesine (consolidation) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Literatürde eğitimde sosyal adalet kavramı; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve demokrasi boyutlarının olduğunu belirtmektedir. Çok kültürlü eğitim, farklı öğrenci grupları arasında diyalog geliştirmeyi amaçlar. Eğitimde sosyal adalet ise

farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların akademik başarıları üzerindeki etkisini tamamen gidermeyi veya azaltmayı hedeflemektedir (Tomul.2009,s.129).

Turhan(2007;64),Gale aktarımında, sosyal adalete ilişkin üç bakış açısının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar:

1. Dağıtımsal adalet (distributive justice),
2. Hak etmeye dayalı adalet
3. Kabul etmeye dayalı adalettir.

Gale'nin ortaya koyduğu bu üç sosyal adalet görüşü, dağıtımsal adalet maddi ve sosyal faydaların eşit dağıtımını, hak etmeye dayalı adalet yetenek ve çabaya göre dağıtımını ve kabul etmeye dayalı adalet ise bütün insanların ihtiyaçlarının farklı olduğu düşüncesine dayanarak, herkese ihtiyaç duyduğu şekilde dağıtımını öngörmektedir. Dağıtımsal adalet ve hak etmeye dayalı adalet sosyal adaleti sağlama sürecinde devletin görevlerini yansıtırken, kabul etmeye dayalı adalet daha yerel ve uygulamaya dönük bir nitelik taşımaktadır. Eğitim ve okullar açısından düşünüldüğünde, sosyal adaleti tanımlamaya ve uygulamaya ilişkin yasama görevlerini yerine getirmek devletin görevidir. Diğer yandan okullarda ortaya çıkabilecek sosyal adalet sorunları için gerekli önlemleri almak ise okul yöneticilerinin görevidir. Devlet yasama yetkisiyle “eğitimde herkese eşit imkân ve fırsatlar sağlanmasını kanuna bağlarken, okullarda eşit imkan ve fırsatların sağlanmasına yönelik önlemler daha yerel nitelik taşımaktadır. Her ülke, bölge ve hatta yörenin sosyal adalet sorunları farklı olduğu için sosyal adalet tanımları da farklı olacaktır.

Eğitimde sosyal adalet bir yönüyle dezavantajlı grupları güçlendirme hareketidir. Sosyal adalet sosyal, ekonomik ve politik sistemin ayrımcılığına maruz kalmış ve dezavantajlı olarak tanımlanan gruplar için eşit sonuçlar sağlamayı amaçlar. Okul dışında var olan yapısal eşitsizlikler, eğitimle ilgili fırsat eşitliğini tehdit etme potansiyeline sahiptir. Okul yönetimleri bu riskle karşı karşıya olabilecek öğrencilere eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak için gerekli çabaları göstermelidirler(Enslin,2006 :akt.,Tomul.2009,s.130).

Turhan(2007,s.67),Bogotch aktarımında, eğitimde sosyal adaleti sağlamak için moral (etik) gücün kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle sosyal adalet anlayışı, toplum ve bireye, kuralları olan ahlaki bir sorumluluk yükler.

Eğitimde sosyal adalet, politik etkiler ve finansal durumu güçlendirme kadar, sosyal hakları geliştirme ve iyi bir eğitim sistemi sunarak toplumda yenilenme umudunu aşlamayı da hedefler. Eğitimde sosyal adalet, eğitim ortamının daha çok sosyalleşmesini sağlayarak, öğrencileri daha iyi birlikte yaşamaya hazırlayarak farklılıkları azaltır.

Okullarda sosyal adaletin uygulanması için okul liderlerinin önce okulda var olan eşitsizliklerin nedenlerini ve alınacak önlemleri belirleyerek işe başlamaları gerektiğini belirtmektedirler. Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için yöneticiler, öğrencilerin öğrenimlerini artırmak amacıyla fazla destek sistemlerini nasıl oluşturacaklarının yollarını gösteren bir okul yapısını nasıl organize edeceklerini de bilmelidirler (Furman & Shields, 2007:akt.,Tomul.2009,s.130).

Sosyal adalet için her duruma uyan ve uzun yıllar kullanılabilecek kadar geçerli bir tanım yapmak mümkün değildir. Çünkü yapılacak sosyal adalet tanımı dünün, bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarına cevap veremeyecektir. Çıktıları tahmin ve kontrol edilemeyen eğitimde, sosyal adalet kavram ve anlayışının sürekli olarak yenilenmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitimdeki sosyal adalet tanımı durumsal ve anlık bir nitelik taşır. Eğitim açısından sosyal adalet; durumsal özellikleri göz önünde bulundurarak “gücün ahlaki kullanımını gerektiren kasıtlı bir müdahale” olarak tanımlanabilir(Bogotch,2002:139:akt.,Turhan,2007,s:67).

2.2.4.Eğitimde Sosyal Adalet ve Demokrasi

Demokrasinin en temel bileşenlerinden biri sosyal adalettir. Demokrasi kavramı gibi adalet kavramı da çok boyutludur. Adaletin, ulusal ve uluslar arası boyutları vardır. Uluslar arasında çeşitli yönlerden var olan bazı eşitsizlikler, ulusal boyutta da söz konusudur. Adalet, en kısa tanımıyla bir

toplumda sosyal statülerin ve malların dağılımını ifade eder. Geniş anlamda adalet, işlerin tanımı, dağıtımı ve kültür konularında, karar verme sürecinde güce sahip olmayı kapsar. Adalet, ilişkisel bir kavram olup eylem ve süreçlerle yakından ilgilidir .(Enslin, 2006:akt.,Şişman2006,s.301).

Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, demokrasiyle ilgili olarak “demokrasi eğitimi”, “genellik ve eşitlik”, “imkân ve fırsat eşitliği” ilkeleri yer almıştır. Dünyada, özellikle gelişmiş ülkelerde eğitimde demokrasi, sosyal adalet, sosyal eşitlik gibi değerler, öteden beri üzerinde çok durulan başlıca konular arasında yer almaktadır. Son zamanlarda bu tartışmalar “sosyal eşitlik ve sosyal adalet” kavramları çevresinde yoğunlaşmaktadır. Buna göre eğitim sistemleri, bütün vatandaşlara, okul ve program düzeyinde farklı tercihler sunabilen bir yapıda tasarlanmaya çalışılmaktadır

Adaleletin üç temel boyutu, dağıtım (kaynaklar yönünden) ilişkin adalet, tanınmaya (kimlik ve kültürler yönünden) ilişkin adalet, örgütlenmeye ilişkin adalet olarak sınıflanabilir. Dağıtım ilişkili adalet, hak ve görevlerin, kültürel ve sosyal kaynakların (kültürel ve sosyal sermaye) dağılımını kapsar. Eğitimle ilgili olarak adalet, eğitim sistemleri, eğitim kurumları, eğitim politikaları, eğitimle ilgili uygulamalar yönünden ele alınıp analiz edilebilir (Gewirtz, 2006:akt.,Şişman2006,s.301).

Türkiye’de, eğitimde ilgili yasal metinlerde demokrasi ile ilgili yer alan kavram ve ilkeler yanında, bu konuda programlarda yer alan dersler, yeni hazırlanan programlarda demokratik bakış açısının yer alması, eğitim yönetimi yönünden okul bölgeleri ve bu bölgelerde yer alan kurullar, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi kapsamında ulusal, il ve okul düzeylerinde öğrenci meclislerinin oluşturulması, okul geliştirme ve toplam kalite yönetimi uygulamaları bu kapsamda söz edilebilecek bazı çalışmalardır. Bu uygulamalarla ilgili bazı genelge ve yönergeler de hazırlanmıştır.

Bu konuya ilişkin olarak, Turhan,(2007,s.68) Furman ve Starratt aktarımında, okullarda sosyal adaletin, toplum ve demokrasi kavramlarıyla yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Onlara göre sosyal adalet; derin demokrasi kavramını kullanarak, demokratik toplumu içeren ve çevreleyen bir

kavram olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, sosyal adalet, derin demokrasi uygulanmadıkça sağlanamaz.

Şişman,(2006,s.303) Chomsky aktarımında bu ikileme dikkati çekerek gerçekten demokratik olan okulların, uygulamalarıyla öğrencilere demokrasiyi yaşama fırsatı verdiğini, yavan sözlerle öğrencilerin dokrine etme ihtiyacı duymadıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de hayat bilgisi, insan hakları ve demokrasi gibi dersler, demokrasi kültürünün gelişip yerleşmesinde pek de etkili olmamaktadır. Okullarda demokrasinin değerleri öğretilmeye çalışmaktan çok yaşanmalıdır.

Demokratik toplumların en belirgin özelliği, her bireyin bazı temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunu vurgulamasıdır. Bu temel hak ve özgürlükleri vatandaşlar adına korumak ise devletin görevidir. Örneğin eğitim görme hakkı bir temel hak ise, kendi denetimindeki okullarda bu hakkı hak edenlere vermek veya verilmesini sağlamak devletin görevidir. Vatandaşlar bu haktan mahrum bırakılıyorsa, demokrasinin varlığı tartışılır. Böyle bir noktada sosyal adaleti tartışmak zaten mümkün değildir. Ancak mevcut sosyal adalet sorunları daha çok hakların kullanılması sırasında ortaya çıkmaktadır. Örneğin eğitim kurumlarında cinsiyet, ırk, etnik köken, dünya görüşü gibi konularda ayrımcılık söz konusu ise bu bir sosyal adalet sorunudur(Turhan,2007,s:69).

Eğitimde demokratikleşme bir amaç olmayıp bir araçtır. Nihai amaç, daha insani, daha ahlaki, daha erdemli bir toplum oluşturmaktır. Eğer eğitim de demokratikleşme adına yapılanlar bunu sağlamıyorsa, bir anlam ifade etmeyecektir.

2.3.SOSYAL ADALET VE ETİK LİDERLİK

Moral lider eşitsizliğin yeniden üretimine katkıda bulunmak yerine, sosyal adaletin gelişmesine katkıda bulunmak zorundadır. Sosyal adalet, değişik açılardan tanımlanabilir. Sosyal adalet; olanakların, hakların ve sorumlulukların bireyler arasında eşit olarak dağıtımıdır. Sosyal adalet konusunda son yıllarda özel bir önem verilmektedir. Bunun temel nedenleri arasında okulların sosyal ortamının farklılaşması, çeşitlilik unsurlarının

artması, sosyal olarak daha adil bir toplumsal yapı oluşturmada eğitime ve okula biçilen rol gibi sebepler gösterilebilir. Sosyal adalet konusunun eğitim alanında önem verilmeye başlanması konusunda Amerikalı eğitim bilimci Catherine Marshall önemli bir yere sahiptir. Marshall 140 kişilik bir uzman ekibini toplayarak “sosyal adalet için liderlik” konusunu tartışmaya açtı (McCabe and McCarthy, 2005,s.203).

Bundan sonra bu konu Amerikan Eğitim Araştırma Birliği ve Ulusal Eğitim Yönetimi Uzmanları Konseyi ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyinin yıllık toplantılarında sık sık tartışıldı. Okul Liderliği Dergisi (Journal of School Leadership) ve Eğitim Yönetimi (Educational Administration Quarterly) gibi eğitim alanında saygın dergilerin sosyal adalet konusunda özel sayı yayınlamaları tüm dünyada eğitim sistemlerinin ve eğitim yöneticilerinin sosyal adalet açısından sorgulanmasına yol açtı. Sosyal adalet, yapısal bir süreçten çok bireysel ve grupsal olarak bireyin önünde oluşturulan engelleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu kavram herkesi kapsamakla birlikte, özellikle dezavantajlı durumda bulunan kişilerin konumlarını iyileştirme üzerine odaklanmaktadır.

Çelik (2003)Marshall’dan aktarımına göre, geleneksel eğitimsel liderlik eğitimi sosyal adalet konularının ve sorunlarının kenarda kaldığı bir kültürü yansıtır. Eğitim yönetimi eşitsizliklere hitap etmek için hazırlıklı değildir. Eğitim yönetimindeki uzman ve bilim adamları, yayınları ve dersleriyle geleceğin yöneticilerinin ve geleceğin bilim adamlarının sosyal adalet duruşlarına ve becerilerine şekil verebilirler. Ancak geleneksel politika, liderlik eğitimi, lisans ve okul liderlerini seçme süreci eşitsizliklere çok az yer verir ya da onları yönetim sorunları olarak görür. Çoğu eğitim yönetimi uzmanları, fakirlik, dil azınlığı, özel ihtiyaçlar, cinsiyet, ırk ve cinsellik gibi konularla ilgili sorunlara yönelik (kamu ilişkileri, yöneticilik, okul finansı, okul yasası, kişiler arası ilişkiler vs.) ders içeriklerini dolduracak bilgi, kaynak, strateji ya da becerilere sahip olmayabilirler. Sosyal eşitsizlikler, eşitlik sorunları ya da sosyal adalet sorunlarına ilişkin kritik, bağlamsal ya da tarihsel anlayış olmaksızın çerçevelendirilen eğitim politikaları, çoğu eğitim kurumlarının yanlış hareket etmesine yol açar .

Turhan(2007,s.82), Brown'dan aktarımına göre şimdinin ve geleceğin eğitim liderleri, bütün öğrenciler için başarıyı, dürüstlüğü ve sosyal sorumluluğu öğrenecek ve hesap verebilirlik uygulamalarını geliştireceklerse, eğitimsel liderliğe hazırlık ve mesleki geliştirme programlarının geliştirilmesi gerekir. Yeni liderlik anlayışları ve böyle programların yeniden düzenlenmesi, eğitim yönetiminin bilgi tabanı, eğitim (kurs) sunumları ve temel amacı hakkında tartışmaya yoğun bir ihtiyaç göstermektedir. Aslında, Amerika Eğitim Araştırma Birliği ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi'nin yıllık konferanslarında son tartışmalar ve sunumlar, sosyal adaleti yeni bir çerçeve, hizmetçi liderliği yeni bir metafor ve bütün hepsi için eşitliği yeni bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Okulların bürokratik yapısı, güvensizliği desteklemektedir. Okullardaki formel yapı içinde oluşan ilişki biçimi, sosyal bir hiyerarşinin oluşmasına yol açmakta, bu durum ise adaletsizliği ortaya çıkarmaktadır. Eğitim yöneticisi, okulun formel yapısı içinde ayrıcalıklı bir sosyal konuma sahiptir. Eğitim yöneticisi bu ayrıcalıklı konumunu öğretmenler ve öğrenciler üzerinde zorlayıcı bir güç olarak kullanırsa, başta kendisi sosyal adaleti ihlal etmiş olur.

Okullar da barış ve güvenin sağlanabilmesi için, önce sosyal adaletin sağlanması gerekir. Okullardaki fakir öğrencilerin ihtiyaçlarını kim karşılayacak? Ailelerinin ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim lideri çevresel imkânlardan yararlanabilir. Cinsiyet, ırk, dil, inanç ve sosyal konum ayrımı gözetmeden her öğrenciye eşit davranılan bir okul kültürü oluşturulmaya çalışılmalıdır. Sosyal adalet, tek tip bir okul kültürünün oluşturulmasını savunmamaktadır. Sosyal adalet, farklılıklara saygı gösterilmesini gerektirmektedir. Farklılıkların yönetimi ve farklılıklara saygı, çok kültürlü eğitimin varlığını kabul etmek anlamına gelmektedir. Lider okuldaki her türlü ayrımcılığa karşı gelerek farklılıklara saygı duyan paylaşımcı bir okul kültürü oluşturmaya çalışmalıdır. Çağdaş dünyanın okulları, farklılıklara saygı duyarak kapılarını herkese karşı açmak durumundadır(Blackmore, 2006 :akt.,Çelik.2006,s.272).Okullarda sosyal adaletin sağlanması, etkili bir moral liderlik davranışıyla gerçekleşebilir.

2.4.İLGİLİ LİTARETÜR

Gültekin (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik liderlik Davranışları Gösterme düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, örgütsel karar vermede etik, davranışsal etik boyutundaki davranışlarını iyi düzeyde göstermektedirler. İklimsel etik boyutunda ise yeterli düzeyde göstermektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etik liderliğin alt boyutu olan “İklimsel Etik,” Örgütsel Karar vermede etik,” Davranışsal Etik “alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında; ön lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Karaköse (2007), öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranış gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, etik liderliğin iklimsel etik boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete göre; davranışsal etik boyutunda bitirilen en son eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Turhan (2007), tarafından genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada tüm astlara eşit olarak davranma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin alçak gönüllü olma ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur.

Demir (2007), Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi de Araştırmada

elde edilen en çarpıcı sonuç, özel okullarda görevli yöneticilerin kendilerini resmî okullardaki yöneticilere göre daha fazla eleştirebilmeleri olmuştur. Bu durum, özel okul yöneticilerinin gelişmeye ve kişisel yenileşmeye daha açık olduğu sonucunu vermektedir. Yönetici ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçları, yöneticilerin kendilerini etik ilkelere tam uygun davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini, buna karşılık öğretmenlerin bazı konularda yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk konusunda yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun, yönetici ve öğretmenlerin görev farklılıklarından, öğretmenlerin aldıkları eğitimden ve edindikleri meslek birikiminden kaynaklandığı düşünülmektedir..

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

Yılmaz(2006),Okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini incelemektir. Araştırmanın etik liderliğin örgütsel güveni açıklamaya ilişkin bulguları şu şekildedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan çalışanlara duyarlılığı, sırayla etik liderliğin alt boyutları olan iklimsel etik, karar vermede etik, ve iletişimsel etik anlamlı düzeyde etkilemektedir. Örgütsel güvenin diğer alt boyutu olan yöneticiye güveni, etik liderliğin iletişimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik ve iklimsel etik anlamlı düzeyde yordamaktadır. Örgütsel güvenin bir başka alt boyutu olan iletişim ortamını, etik liderliğin iklimsel etik, iletişimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Son olarak örgütsel güvenin alt boyutu olan yeniliğe açıklığı, etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

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

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

Yılmaz (2005), tarafından okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilme çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ve kendi memleketlerinde çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılaştığını bulmuştur.

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

etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, duygusal bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Ergüç(2002), tarafından ilköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin davranışları adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Ortaöğretim kurumlarında çalışan okul müdürlerinin meslekî etik ilkelere uygunluk düzeyleri ile ilköğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin meslekî etik ilkelere uygunluk düzeyleri, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin meslekî etik ilkelere uygunluk düzeyleri ile ilgili görüşlerinin, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere oranla tüm boyutlarda daha olumlu düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.. Orta öğretim kurumlarında çalışan okul müdürlerinin meslekî etik ilkelere her zaman uygun davrandıkları ile ilgili görüş, ilköğretim düzeyindeki okullarda çalışan müdür yardımcılarınca daha olumsuz düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2002), Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine yaptığı bir araştırmada, evrensel geçerliliğe sahip etik ilkeleri altı boyutta toplamış, her bir boyutta davranışı ölçmek üzere bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçeği okul müdürleri, bu müdürleri denetleyen müfettişler ve okullarında görev yapan öğretmenlere uygulamıştır.Aydın'a göre okul müdürlerinin etik ilkelerinin ilgili olduğu ana boyutlar: Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre okul müdürleri, yukarıdaki boyutların tamamına giren davranışlarında "tamamıyla yeterli" olduklarını, müfettişler ise farklı boyutlarda "yetersiz" ve "genellikle uygun" olduklarını, öğretmenler ise "genellikle uygun" davrandıklarını düşünmektedirler. Okullarda görülmekte olan olumsuzluklar göz önüne alındığında, okul müdürlerinin bu durumdan kendilerini sorumlu tutmadıklarını, görevlerini yasa ve mevzuat sınırları içerisinde yerine getirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin kendi yöneticilik performanslarından son derece memnun olduklarını, okullarda görülmekte olan olumsuzlukların sorumluluğunu alma taraftarı olmadıklarını, yeterli etik liderlik

davranışları sergilediklerine inandıklarını ortaya koymaktadır. Aynı ankete cevap veren Bakanlık Müfettişleri, okul müdürlerini bazı boyutlarda "yetersiz" bulurken, bazı boyutlarda ise "genellikle uygun" davrandıklarını ifade etmektedir. Araştırmanın üçüncü alt evrenini oluşturan öğretmenler ise değerlendirmelerinde ortalama bir yolu tercih etmişler, müdürlerinin "genellikle yeterli" davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

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

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

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

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okullardaki sosyal adalet algılama düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren, ortaöğretim kurumlarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışmanın uygulanabilirliği ve nesnelliğinin sağlanabilmesi için, araştırmanın örneklemi ise, İstanbul İli sınırları, Avrupa yakasında yer alan 8 ilçedeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı faaliyet gösteren ve rasgele (random) yöntemiyle seçilen toplam 30 ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2 Örneklemi oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı

Görev Y. İlçe	<i>f</i>	%
Esenler	43	17,20
Bağcılar	45	18,00
Bahçelievler	38	15,20
Bakırköy	31	12,40
Zeytinburnu	30	12,00
Başakşehir	16	6,40
Fatih	21	8,40
Sarıyer	26	10,40
Toplam	250	100,00

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri toplama aracı

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin okullarda Etik Liderlik Davranışları algılamaları ve bu davranışların Sosyal Adalet algısı üzerindeki etkisini araştırmak üzere Turhan(2007) tarafından geliştirilen “*Etik Liderlik Davranışları ve Sosyal Adalet algısı ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan ön ve tamamlayıcı çalışmalar sonucu güvenirlik katsayısı, $\text{Alpha}=,99$ ve geçerlik katsayısı $\text{KMO}=,89$ olarak bulunmuştur (Turhan, s.90).

Anket temel olarak üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, branşları, görev yaptıkları ilçe, görev yaptığı okul türü, bu okulda kaç senedir görev yaptığı, en son mezun oldukları okul ve mesleki kıdemleri sorulmaktadır.

Anketin ikinci bölümü, Etik Liderlik Davranışlarına ait 7 boyutu kapsayan ve toplam 46 sorudan oluşan, 5 dereceli Likert tipi bir alt ölçektir.

Anketin son, üçüncü bölümü ise 38 sorudan oluşmakta olup, öğretmenlerin okullarındaki Sosyal Adaleti algılama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır ve yine 5 dereceli Likert tipi bir alt ölçek olarak hazırlanmıştır.

Öğretmenler anketteki maddeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmışlardır. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçekler için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: <i>Hiç Katılmıyorum</i>
1,81 – 2,60	: <i>Katılmıyorum</i>
2,61 – 3,40	: <i>Kısmen Katılıyorum</i>
3,41 – 4,20	: <i>Katılıyorum</i>
4,21 – 5,00	: <i>Tamamen Katılıyorum</i>

3.3.2. Uygulama

Anket araştırmacının kendisi tarafından rastgele yöntemle seçilen okullara, bir program çerçevesinde gidilerek uygulanmıştır. Anketin uygulanacağı okulları ziyaret planlandıktan sonra, toplam 350 adet anket çoğaltılarak bu okullara gidilmiştir. Öğretmenlerin en uygun olacağı düşünülen 12–13 saatleri arasında yönetimden izin alınarak öğretmenler odasında anketler dağıtılmıştır. Anketin uygulanmasından önce öğretmenlere anketin yapılış amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Anketin madde sayısının fazla olması nedeniyle bazı öğretmenlerden anketler belirlenen başka bir tarihte toplanmıştır.

Araştırma için değerlendirilmek üzere toplam 284 anket uygulanabilmiş ancak kontrol sonrası değerlendirilemeyecek kadar eksik bırakılan 34 anketin çıkarılmasından sonra kalan 250 adet anket çalışmada temel alınmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Demografik ve Etik Liderlik Davranışları ve Sosyal Adalet ölçeği ile toplanan veriler SPSS for Windows 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, Açıklayıcı Veri Analizi ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli işlemler yapılmıştır.

Çözümlemelerde demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan ilçe, görev yapılan okul türü, bu okulda kaç senedir görev yapıldığı, en son mezun olunan okul ve mesleki kıdem) bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, ölçek alt

boyutları (Etik ilkelere uyma, Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, Sosyal sorumluluk, Hizmete yönelik liderlik, Güvene dayalı liderlik ve İlke merkezli liderlik) bağımlı değişkenler olarak istatistikî analizlere tabi tutulmuştur.

Buna göre:

- Öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü, bu okulda kaç senedir görev yapıldığı, en son mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin demografik özelliklerine bakılmaksızın, ölçeğin madde ve alt boyutlarını algılama düzeylerini araştırmak üzere verdikleri puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutları ve alt boyutlara ait maddelerde verdikleri puanların; cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için (normal dağılım tespit edildiğinden) *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.
- Öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutları ve alt boyutlara ait maddelerde verdikleri puanların; branş, okul türü, şu an çalışılan okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdem süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere (normal dağılım tespit edildiğinden) *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc Scheffe* (anamlı farklar) testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları arasında farklılıklar “anamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir. Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolaştırılmış ve gerekli açıklamalar ile alt boyutların sırasına göre verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular ise; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan 250 öğretmenin cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü, şu an çalışılan okuldaki süre, en son mezun olunan okul ve mesleki kıdeme durumuna ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3 Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Erkek	155	62,00	62,00	62,00
Kadın	95	38,00	38,00	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımları yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Buna göre örneklemin %62,0'sini erkek ve kalan %38,0'ini kadın öğretmenler meydana getirmektedir.

Tablo 4 Öğretmenlerin yaşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
30 yaş ve altı	94	37,60	37,60	37,60
31-40 yaş	119	47,60	47,60	85,20
41 yaş ve üstü	37	14,80	14,80	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Yaş bakımından öğretmenlerin dağılımlarına baktığımızda; en büyük grubu 31–40 yaş grubunun (%47,6) oluşturduğu görülmektedir. 30 yaş ve altındaki öğretmenler örneklemin %37,6’sını oluştururken, 41 yaş ve üstü olanların, örneklemin %14,8’ini oluşturdukları görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 5 Öğretmenlerin branşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Branş	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Sayısal	78	31,20	31,20	31,20
Sosyal	145	58,00	58,00	89,20
Mesleki	27	10,80	10,80	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş bakımından dağılımlarını incelediğimizde; %31,2’sinin sayısal, %58,0’inin sosyal ve kalan %10,8’inin ise meslek dersleri branşlarından oldukları görülmektedir. En büyük branş grubunu sosyal derslerine giren öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 6 Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul Türü	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Anadolu Lisesi	74	29,60	29,60	29,60
Genel Lise	111	44,40	44,40	74,00
Meslek Lisesi	65	26,00	26,00	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %29,6’sı bir Anadolu Lisesinde, %44,4’ü Genel Lisede ve kalan %26,0’sı ise Meslek Lisesinde görev yapmaktadır.

Tablo 7 Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süreye ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okuldaki Çalışma Süresi	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
1-3 Yıl	167	66,80	66,80	66,80
4-6 Yıl	52	20,80	20,80	87,60
7 Yıl ve üzeri	31	12,40	12,40	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının okullarında çok uzun bir süredir çalışmadıkları görülmektedir (Tablo 7). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, %66,8 ile okullarında 1-3 yıldır görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %20,8'i okullarında 4-6 yıldır çalışırken, kalan %12,4'ü ise 7 yıl ve üzeri bir süredir şu anki okullarında görev yapmaktadırlar.

Tablo 8 Öğretmenlerin mezuniyet durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

En Son Mezun Olunan Okul	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Lisans	189	75,60	75,60	75,60
Y. Lisans/Doktora	61	24,40	24,40	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Öğretmenlerin en son mezun oldukları öğretim düzeyi itibariyle dağılımları Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %75,6'sı bir lisans programından mezunken, %24,4'ü bir yüksek lisans veya doktora programından mezundur.

Tablo 9 Öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
1-5 Yıl	71	28,40	28,40	28,40
6-10 Yıl	93	37,20	37,20	65,60
11-15 Yıl	45	18,00	18,00	83,60
16 Yıl ve üstü	41	16,40	16,40	100,00
Toplam	250	100,00	100,00	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımları yukarıda, Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin %28,4’ü 1-5 yıllık, %37,2’si 6-10 yıllık, %18,0’i 11-15 yıllık ve kalan %16,4’ü 16 ve üstü bir süredir öğretmenlik mesleğini yapmaktadırlar.

4.2. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde örneklemini oluşturan 250 öğretmenin, okul yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme ölçeği alt boyutlarını algılama düzeyleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme ölçeği toplam 46 maddeden ve 7 alt boyuttan meydana gelmektedir (etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik ve ilke merkezli liderlik). Öncelikle ölçeğin alt boyutlarına ve onlara ait maddelere verilen ortalama puanlar genel olarak ele alınmış, daha sonra ise öğretmenlerin algılama düzeylerinde demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

Analizler yapılırken; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeğin madde ve alt boyutlarına göre öncelikle normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir. Normallik dağılımını

test etmek üzere Kolmogorov-Smirnov testi ve bundan sonra homojenliği test etmek üzere Levene's testi yapılmıştır.

Analizler öncesi, öğretmenlerin demografik özelliklerine bakılmaksızın ölçeğin alt boyutlarına ait maddelere verdikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri daha sonra farklılaşmaları araştırmaya yönelik tablolara yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre sunulmuştur.

4.2.1. Okul yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Okul yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme ölçeğinin ilk alt boyutu olan Etik İlkeler Uyma toplam 13 maddeden meydana gelmektedir. Aşağıda, Tablo 10'da öğretmenlerin Okul yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma boyutunu oluşturan 13 maddeye verdikleri ortalama puan ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 10 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250)

Boyut: Etik İlkeler Uyma	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
1. Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.	924	3,71	1,10
2. Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.	1089	4,36	0,85
3. Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.	1092	4,37	0,80
4. Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.	1059	4,24	0,81
5. Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.	1034	4,14	0,96
6. Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.	826	3,30	1,30
7. Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.	875	3,50	1,12
8. Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.	900	3,60	1,09
9. Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.	971	3,88	1,01
10. Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.	940	3,76	1,09
11. Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.	977	3,91	1,07
12. Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.	1021	4,08	0,91
13. Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.	1038	4,15	0,93

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	: Katılmıyorum
2,61 – 3,40	: Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	: Katılıyorum
4,21 – 5,00	: Tamamen Katılıyorum

Tablo 10'dan da görüleceği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma boyutuna ilişkin algıları genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmenler tablodaki 13 maddeden hiçbirini için 'Hiç Katılmıyorum' veya 'Katılmıyorum' düzeyinde puanlamada bulunmamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticileri için “3. Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.” ($\bar{X}=4,37$), “2. Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.” ($\bar{X}=4,36$) ve “4. Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.” ($\bar{X}=4,24$) ile ‘Tamamen Katılıyorum’ düzeyinde puanlamalarda bulunmuşlardır. Görüldüğü üzere öğretmenler yöneticilerinin yasal çerçeve dışında davranışlarda bulunmadıkları, etik ilkeler uyma konusunda titiz olduklarını düşünmektedirler.

“13. Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.” ($\bar{X}=4,15$), “5. Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.” ($\bar{X}=4,14$), “12. Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.” ($\bar{X}=4,08$), “11. Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.” ($\bar{X}=3,91$), “9. Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.” ($\bar{X}=3,88$), “10. Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.” ($\bar{X}=3,76$), “1. Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.” ($\bar{X}=3,71$), “8. Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.” ($\bar{X}=3,60$), ve “7. Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.” ($\bar{X}=3,50$) ifadeleri için ise öğretmenlerin yöneticilerinin Etik İlkeler Uyma bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerini ilkeli davranmaktan başka, astlarına karşı olan davranışlarında da oldukça olumlu algıladıkları ve onlara birebir ilişkilerde de güvendikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticileri ile ilgili olarak boyutun 6. maddesi olan “Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.” ($\bar{X}=3,30$) için puanlamalarının ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyindeki tek madde olması da yukarıdaki görüşü doğrular nitelikte kabul edilebilir.

4.2.2. Okul yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 11 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250)

Boyut: Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
14. Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.	970	3,88	0,97
15. Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.	942	3,77	1,04
16. Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır.	967	3,87	1,00
17. Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.	1004	4,02	0,94
18. Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.	1009	4,04	0,98

Tablo 11’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme boyutuna ait 5 ifadeye ilişkin algılarının hepsi de ‘Katılıyorum’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerini “18. Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.” ($\bar{X}$ =4,04), “17. Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.” ($\bar{X}$ =4,02) ve “14. Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.” ($\bar{X}$ =3,88) “16. Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretli davranır.” ($\bar{X}$ =3,87) ve “15. Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.” ($\bar{X}$ =3,77) ifadeleri bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, genel olarak, yöneticilerinin tarafsız davranış konusunda hassas olduklarını, anlaşmazlıkları çözme konusunda kararlı ve cesurca davrandıklarını düşünmektedirler. Beş madde birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin yöneticilerine Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar vermede güven ve saygı duydukları söylenebilir.

4.2.3. Okul yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 12 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250)

Boyut: Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
19. Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.	982	3,93	0,96
20. Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir.	987	3,95	0,90
21. Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.	707	2,83	1,24
22. Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.	795	3,18	1,10
23. Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.	909	3,64	0,98
24. Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.	899	3,60	1,09

Öğretmenlerin yöneticilerinin Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturmaya yönelik liderlik özelliklerini değerlendirmelerinde, önceki iki boyuta göre daha az olumlu bir algılamaya sahip oldukları Tablo 12’de verdikleri puanların düzeylerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerini Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturmaya yönelik “20. Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir.” ($\bar{X}$ =3,95), “19. Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.” ($\bar{X}$ =3,93), “23. Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.” ($\bar{X}$ =3,64), ve “24. Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.” ($\bar{X}$ =3,60) ifadeleri bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde, “22. Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.” ($\bar{X}$ =3,18) ve “21. Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.” ($\bar{X}$ =2,83) ifadeleri bakımından ise ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, genel olarak, yöneticilerinin Etik Bir

Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma ile ilgili belirleyici rol oynadığını düşünmekle birlikte, bu düşünceye tam olarak katılmamaktadırlar.

4.2.4. Okul yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 13 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)

Boyut: Sosyal Sorumluluk	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
25. Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.	955	3,82	0,96
26. Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.	1008	4,03	0,86
27. Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.	939	3,76	0,91
28. Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır.	953	3,81	1,06
29. Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.	983	3,93	0,94

Öğretmenlerin yöneticilerinin Sosyal Sorumluluğa yönelik liderlik özelliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere verdikleri ortalama puanlar yukarıda, Tablo 13’de özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerini Sosyal Sorumluluğa yönelik “26. Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.” ($\bar{X}$ =4,03), “29. Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.” ($\bar{X}$ =3,93), “25. Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.” ($\bar{X}$ =3,82), “28. Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır.” ($\bar{X}$ =3,81) ve “27. Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.” ($\bar{X}$ =3,76) ifadeleri bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde, genelde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerinin Sosyal Sorumluluklarının farkında olan liderler olduklarını düşünmektedirler. Ancak bu olumlu bakış üst düzeyde olmaktan çok, yeterli görülen bir düzeyde kalmıştır.

4.2.5. Okul yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 14 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)

Boyut: Hizmete Yönelik Liderlik	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
30. Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.	968	3,87	1,04
31. Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.	991	3,96	0,92
32. Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.	930	3,73	0,95
33. Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.	981	3,92	0,94
34. Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.	969	3,88	0,92

Öğretmenlerin yöneticilerinin Hizmete Yönelik Liderlik özelliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere verdikleri ortalama puanlar yukarıda, Tablo 14’de özetlenmiştir. Hizmete Yönelik Liderlik ile ilgili 5 madde de öğretmenlerce ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlanmıştır.

Öğretmenler, yöneticilerini Hizmete Yönelik Liderlikle ilgili “31. Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.” ($\bar{X}$ =3,96), “33. Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.” ($\bar{X}$ =3,92), “34. Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.” ($\bar{X}$ =3,88), “30. Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.” ($\bar{X}$ =3,87) ve “32. Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.” ($\bar{X}$ =3,73) ifadeleri bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde, olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerinin genel olarak kamusal yararı kişisel yararlardan daha çok önemsediklerini düşünmektedirler. Ancak bu olumlu algılama yine de üst düzeyde gerçekleşmemiştir.

4.2.6. Okul yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik Uyma durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 15 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)

Boyut: Güvene Dayalı Liderlik	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
35. Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.	952	3,81	1,03
36. Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.	961	3,84	1,02
37. Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.	911	3,64	1,10
38. Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturmamaktadır.	671	2,68	1,28
39. Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.	853	3,41	1,07

Öğretmenlerin yöneticilerinin Güvene Dayalı Liderlik özelliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere verdikleri ortalama puanlar yukarıda, Tablo 15’de özetlenmiştir.

Öğretmenler, yöneticilerini Güvene Dayalı Liderlikle ilgili “36. Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.” ($\bar{X}=3,84$), “35. Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.” ($\bar{X}=3,81$), “37. Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.” ($\bar{X}=3,64$) ve “39. Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.” ($\bar{X}=3,41$) ifadeleri bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde, olumlu olarak değerlendirmişlerdir. “38. Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturmamaktadır.” ($\bar{X}=2,68$) ifadesi ise ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde puanlanmıştır. Böylece, öğretmenlerin, yöneticilerini genel olarak güven veren bir lider olarak gördükleri ancak yine de bu algılarının çok güçlü olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.7. Okul yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik durumuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 16 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin İlke Merkezli Liderlik alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)

Boyut: İlke Merkezli Liderlik	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
40. Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.	986	3,94	0,92
41. Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır	982	3,93	0,90
42. Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.	963	3,85	1,01
43. Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.	996	3,98	0,96
44. Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.	661	2,64	1,34
45. Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.	920	3,68	1,01
46. Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.	987	3,95	0,94

Öğretmenlerin yöneticilerinin İlke Merkezli Liderliklerine ilişkin algılama düzeyleri yukarıda, Tablo 16’da verilmiştir.

Etik Liderlik Ölçeğinin son alt boyutu olan İlke Merkezli Liderliğe ilişkin öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirdikleri “43. Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.” ($\bar{X}$ =3,98), “46. Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.” ($\bar{X}$ =3,95), “40. Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.” ($\bar{X}$ =3,94), “41. Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır” ($\bar{X}$ =3,93), “42. Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.” ($\bar{X}$ =3,85) ve “45. Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.” ($\bar{X}$ =3,68) ifadeleri bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde, ve genelde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. “44. Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.” ($\bar{X}$ =2,64) ifadesi ise ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde puanlanmıştır. Böylece, öğretmenlerin,

yöneticilerini genel olarak ilkelere önem veren bir lider olarak gördükleri ancak yine de bu algılarının çok güçlü olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.8. Okul yöneticilerinin Etik Liderliğin Alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 17 Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss) (N=250)

Etik Liderliğin Alt Boyutları	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Etik ilkelere uyma	976	3,92	0,67
Etik ikilemleri çözüme ve etik karar verme	978	3,91	0,79
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	880	3,52	0,63
Sosyal Sorumluluk	968	3,87	0,79
Hizmete yönelik liderlik	965	3,88	0,77
Güvene dayalı liderlik	870	3,48	0,72
İlke merkezli liderlik	928	3,71	0,67

Öğretmenlerin yöneticilerini Etik Liderliğin alt boyutları bakımından değerlendirmelerine ilişkin verdikleri ortalama puanlara ilişkin tablo yukarıda verilmiştir. Boyutlara verilen ortalama puanlar 3,48 ile 3,92 arasında değişmekte olup, genel algılama düzeyinin olumlu, ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Her ne kadar Etik Liderliğin alt boyutları için öğretmenlerin değerlendirmelerinde olumsuz bir algılama olduğundan bahsedilemezse de, ‘Tamamen Katılıyorum’ düzeyinde bir algılama da yoktur. En düşük ortalama puan $\bar{X} = 3,48$ ile Güvene Dayalı Liderlik için ve en yüksek ortalama puan ise $\bar{X} = 3,92$ ile Etik İlkelere Uyma boyutu için verilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Etik Liderliğin Alt Boyut ve Maddelerine İlişkin Demografik Özelliklerine Göre Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, branş, görev yapılan okul türü, şu anki okullarında çalışma süreleri, en son mezun oldukları okul ve mesleki kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin Etik Liderliğini algılama düzeylerinde bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.,

4.3.1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyut ve maddelerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre algı düzeyleri

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 18 Öğretmenlerin, Etik Liderlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=250)

Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	t-test		
				t	sd	p
Etik ilkelere uyma	Erkek	3,81	0,71	2,47	247	0,022*
	Kadın	3,95	0,62			
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	Erkek	3,92	0,84	0,20	248	0,845
	Kadın	3,90	0,71			
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	Erkek	3,67	0,64	3,74	248	0,013*
	Kadın	3,43	0,59			
Sosyal Sorumluluk	Erkek	3,87	0,85	0,12	248	0,906
	Kadın	3,88	0,67			
Hizmete yönelik liderlik	Erkek	3,75	0,82	2,66	247	0,019*
	Kadın	3,92	0,69			
Güvene dayalı liderlik	Erkek	3,69	0,79	2,33	248	0,034*
	Kadın	3,46	0,61			
İlke merkezli liderlik	Erkek	3,70	0,70	0,22	248	0,827
	Kadın	3,72	0,62			

* $p < .05$

$n_{Erkek} = 155$ ve $n_{Kadın} = 95$

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyetlerinin 4 boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 18).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Etik İlkelere Uyma boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t = 2,47$ ve $p < 0,05$). Kadın ve erkeklerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilediği görüşüne kadın öğretmenlere göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Erkek} = 3,81$ ve $\bar{X}_{Kadın} = 3,95$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($t=0,20$ ve $p>0,05$). Kadın ve erkeklerin bu alt boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde her iki grubun da okul yöneticilerini yaklaşık, benzer şekilde puanladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Erkek}=3,92$ ve $\bar{X}_{Kadın}=3,90$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,74$ ve $p<0,05$). Kadın ve erkeklerin bu alt boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, okulda etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda yöneticilerini kadın öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Erkek}=3,67$ ve $\bar{X}_{Kadın}=3,43$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların yöneticilerini sosyal sorumluluk bakımından değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($t=0,12$ ve $p>0,05$). Kadın ve erkeklerin bu alt boyut için verdikleri ortalama puanlarına bakıldığında, her iki grubun da okul yöneticilerini sosyal sorumluluk gösterme bakımından yaklaşık, benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Erkek}=3,87$ ve $\bar{X}_{Kadın}=3,88$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Hizmete Yönelik Liderlik boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,66$ ve $p<0,05$). Kadın ve erkeklerin bu alt boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, yöneticilerini hizmete yönelik liderlik bakımından kadın öğretmenlere göre daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Erkek}=3,75$ ve $\bar{X}_{Kadın}=3,92$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Güvene Dayalı Liderlik boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,33$ ve $p<0,05$). Kadın ve erkeklerin bu alt boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, yöneticilerini güvene dayalı liderlik konusunda

kadın öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Erkek}=3,69$ ve $\bar{X}_{Kadın}=3,46$).

Son olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların yöneticilerini İlke Merkezli Liderlik bakımından değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($t= 0,22$ ve $p>0,05$). Kadın ve erkeklerin bu alt boyut için verdikleri ortalama puanlarına bakıldığında, her iki grubun da okul yöneticilerini ilke merkezli liderlik özelliklerini gösterme bakımından benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Erkek}=3,70$ ve $\bar{X}_{Kadın}=3,72$).

4.3.2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin branş değişkenine göre algı düzeyleri

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden branşlarının anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 19 Öğretmenlerin, Etik Liderlik ölçeğinin alt boyutları puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Etik Liderlik	Gruplar	$\overline{X}$	ss	sh	ANOVA		Scheffe
	Branş				F	p	
Etik ilkelere uyma	Sayısal	3,66	0,60	0,07	7,66	0,011*	1 ile 2, 3
	Sosyal	3,94	0,71	0,06			
	Mesleki	4,02	0,68	0,13			
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	Sayısal	3,90	0,73	0,08	5,47	0,028*	3 ile 1, 2
	Sosyal	3,94	0,80	0,07			
	Mesleki	3,69	0,93	0,18			
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	Sayısal	3,54	0,60	0,07	0,28	0,756	-
	Sosyal	3,52	0,65	0,05			
	Mesleki	3,44	0,57	0,11			
Sosyal Sorumluluk	Sayısal	3,53	0,75	0,08	5,48	0,021*	1 ile 2, 3
	Sosyal	3,90	0,83	0,07			
	Mesleki	3,93	0,67	0,13			
Hizmete yönelik liderlik	Sayısal	3,52	0,72	0,08	6,49	0,017*	1 ile 2, 3
	Sosyal	3,98	0,81	0,07			
	Mesleki	3,99	0,71	0,14			
Güvene dayalı liderlik	Sayısal	3,52	0,73	0,08	0,26	0,771	-
	Sosyal	3,45	0,74	0,06			
	Mesleki	3,50	0,59	0,11			
İlke merkezli liderlik	Sayısal	3,72	0,63	0,07	0,22	0,800	-
	Sosyal	3,72	0,71	0,06			
	Mesleki	3,63	0,60	0,12			

* $p<.05$

$n_{Sayısal}=78$, $n_{Sosyal}=145$ ve $n_{Mesleki}=27$

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden branşlarının 4 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 19).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Etik İlkeler Uyma boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 7,66$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; sayısal branşlardaki öğretmenlerle, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; sayısal branştaki öğretmenlerin, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilediği görüşüne daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal}=3,66$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,94$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=4,02$).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 5,47$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; mesleki branşlardaki öğretmenlerle, sayısal ve sosyal branşlardaki öğretmenler [Grup 3 ile Grup 1-2] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; mesleki branştaki öğretmenlerin, sayısal ve sosyal branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerini etik ikilemleri çözüme ve etik karar verme konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal}=3,90$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,94$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=3,69$).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Etkili Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F= 0,28$ ve $p>0,05$). Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerini etik liderliğin bu alt boyutu için birbirine yakın bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal}=3,54$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,52$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=3,44$).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 5,48$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; sayısal branşlardaki öğretmenlerle, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; sayısal branştaki öğretmenlerin, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin sosyal sorumluluk gösteren davranışlar sergilediği görüşüne daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal}=3,53$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,90$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=3,93$).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 6,49$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; sayısal branşlardaki öğretmenlerle, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; sayısal branştaki öğretmenlerin, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlar sergilediği görüşüne daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal}=3,55$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,98$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=3,99$).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F= 0,26$ ve $p>0,05$). Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerini etik liderliğin bu alt boyutu bakımından benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Sayısal}=3,52$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,45$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=3,50$).

Son olarak, öğretmenlerin branşlarının, onların İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F= 0,22$ ve $p>0,05$). Branş gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerini etik liderliğin bu alt boyutu için de birbirine yakın bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal}=3,72$; $\bar{X}_{Sosyal}=3,72$ ve $\bar{X}_{Mesleki}=3,63$).

4.3.3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin okul türü değişkenine göre algı düzeyleri

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden görev yaptıkları okul türünün anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 20 Öğretmenlerin, Etik Liderliğin alt boyutları puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Etik Liderlik	Gruplar				ANOVA		Scheffe
	Okul Türü	$\bar{X}$	ss	sh	F	p	
Etik ilkelere uyma	Anadolu L.	3,71	0,72	0,08	6,33	0,002*	1 ile 2, 3
	Genel L.	3,96	0,66	0,06			
	Meslek L.	4,10	0,59	0,07			
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	Anadolu L.	3,67	0,89	0,10	5,35	0,005*	1 ile 2, 3
	Genel L.	4,00	0,74	0,07			
	Meslek L.	4,05	0,69	0,09			
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	Anadolu L.	3,43	0,70	0,08	1,24	0,293	-
	Genel L.	3,54	0,61	0,06			
	Meslek L.	3,59	0,55	0,07			
Sosyal Sorumluluk	Anadolu L.	3,54	0,92	0,11	10,84	0,000*	1 ile 2, 3
	Genel L.	3,96	0,71	0,07			
	Meslek L.	4,10	0,63	0,08			
Hizmete yönelik liderlik	Anadolu L.	3,60	0,90	0,11	7,16	0,001*	1 ile 2, 3
	Genel L.	3,96	0,71	0,07			
	Meslek L.	4,04	0,64	0,08			
Güvene dayalı liderlik	Anadolu L.	3,28	0,89	0,10	4,02	0,019*	1 ile 2, 3
	Genel L.	3,56	0,63	0,06			
	Meslek L.	3,57	0,62	0,08			
İlke merkezli liderlik	Anadolu L.	3,53	0,71	0,08	4,32	0,014*	1 ile 2, 3
	Genel L.	3,82	0,63	0,06			
	Meslek L.	3,79	0,66	0,08			

* $p < .05$

$n_{Anadolu L.} = 74$, $n_{Genel L.} = 111$ ve $n_{Meslek L.} = 65$

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul türü değişkenine bağlı olarak Etik Liderliğin alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve yukarıda, Tablo 20'den de görüleceği üzere, okul türü değişkeninin Etik Liderliğin 6 alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Etik İlkelere Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,33$ ve $p < ,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde

görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uyduğu görüşüne daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,71$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,96$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=4,10$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Etik İkilemleri Çözme ve Etkili Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,35$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik ikilemleri çözme ve etkili karar verme konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,67$; $\bar{X}_{Genel L.}=4,00$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=4,05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etkili Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F= 1,24$ ve $p>0,05$). Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerini etik liderliğin bu alt boyutu için birbirine yakın bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,43$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,54$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=3,59$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=10,84$ ve $p<,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve

meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,54$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,96$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=4,10$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,16$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini sosyal sorumluluğu yerine getirme konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,60$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,96$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=4,04$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,02$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini güvene dayalı liderlik konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,28$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,56$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=3,57$).

Ve son olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,32$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini ilke merkezli liderlik davranışları gösterme

konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,53$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,82$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=3,79$).

4.3.4. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin şu anki okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre algı düzeyleri

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden görev yaptıkları okulda çalışma süresinin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 21 Öğretmenlerin, Etik Liderliği alt boyutları puanlarının çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Etik Liderlik	Gruplar	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA		Scheffe
	Süre				F	p	
Etik ilkelere uyma	1-3 Yıl	3,96	0,64	0,05	4,86	0,035*	1 ile 2, 3
	4-6 Yıl	3,82	0,69	0,10			
	7 yıl ve üstü	3,81	0,81	0,15			
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	1-3 Yıl	3,95	0,78	0,06	4,70	0,049*	1 ile 2, 3
	4-6 Yıl	3,66	0,75	0,11			
	7 yıl ve üstü	3,69	0,89	0,16			
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	1-3 Yıl	3,86	0,63	0,05	5,34	0,026*	1 ile 2, 3
	4-6 Yıl	3,43	0,60	0,08			
	7 yıl ve üstü	3,42	0,64	0,12			
Sosyal Sorumluluk	1-3 Yıl	3,92	0,77	0,06	5,01	0,032*	1 ile 2, 3
	4-6 Yıl	3,66	0,81	0,11			
	7 yıl ve üstü	3,69	0,87	0,16			
Hizmete yönelik liderlik	1-3 Yıl	3,93	0,77	0,06	5,62	0,021*	1 ile 2, 3
	4-6 Yıl	3,73	0,73	0,10			
	7 yıl ve üstü	3,66	0,83	0,15			
Güvene dayalı liderlik	1-3 Yıl	3,49	0,76	0,06	0,11	0,899	-
	4-6 Yıl	3,44	0,64	0,09			
	7 yıl ve üstü	3,50	0,66	0,12			
İlke merkezli liderlik	1-3 Yıl	3,84	0,68	0,05	5,74	0,011*	1 ile 2, 3
	4-6 Yıl	3,41	0,66	0,09			
	7 yıl ve üstü	3,52	0,67	0,12			

*p<.05

n 1-3 Yıl=167, n 4-6 Yıl=52 ve n 7 Yıl ve üstü=31

Araştırmada yer alan öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı olarak Etik Liderliğin alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve yukarıda, Tablo 21'den de görüleceği üzere, Etik Liderliğin 6 alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Etik Liderliğin, Etik İlkeler Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,86$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uyduğu görüşüne daha çok katılmaktadırlar ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,96$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,82$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,81$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Etik Liderliğin, Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,70$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik ikilemleri çözme ve etik karar vermede daha başarılı bulmaktadır ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,95$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,66$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,69$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,34$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre

yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturmada daha başarılı bulmaktadır ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,86$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,43$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,42$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,01$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini sosyal sorumluluklarını yerine getirmede daha başarılı bulmaktadır ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,92$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,66$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,69$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,62$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini hizmete yönelik liderlik konusunda daha başarılı bulmaktadır ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,93$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,73$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,66$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,11$ ve $p>,05$). Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerini güvene dayalı liderlik konusunda benzer şekilde algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,49$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,44$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,50$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,74$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerle, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Çalışma süresi gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini ilke merkezli liderlik konusunda daha başarılı bulmaktadır ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,84$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,41$ ve $\bar{X}_{7 \text{ Yıl ve üstü}}=3,52$).

4.3.5. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin en son mezun oldukları okul değişkenine göre algı düzeyleri

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden en son mezun oldukları okulun anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 22 Öğretmenlerin, Etik Liderlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=250)

Boyutlar	Mezuniyet	$\bar{X}$	ss	t-test		
				t	sd	p
Etik ilkelere uyma	Lisans	3,94	0,64	2,83	247	0,016*
	Y.L/Dok.	3,65	0,76			
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	Lisans	3,90	0,79	0,61	248	0,543
	Y.L/Dok.	3,97	0,80			
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	Lisans	3,50	0,62	0,66	248	0,508
	Y.L/Dok.	3,57	0,65			
Sosyal Sorumluluk	Lisans	3,85	0,80	2,84	248	0,014*
	Y.L/Dok.	4,14	0,75			
Hizmete yönelik liderlik	Lisans	3,88	0,75	0,19	247	0,848
	Y.L/Dok.	3,86	0,83			
Güvene dayalı liderlik	Lisans	3,44	0,73	3,31	248	0,009*
	Y.L/Dok.	3,87	0,69			
İlke merkezli liderlik	Lisans	3,67	0,68	3,55	248	0,003*
	Y.L/Dok.	4,19	0,64			

* $p<,05$

$n_{\text{Lisans}}=189$ ve $n_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=61$

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden mezuniyet durumunun, 4 alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 22).

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Etik İlkelere Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,83$ ve $p<0,05$). Lisans ve Y. Lisans/Doktora mezunu öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin etik ilkelere uyduklarını Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha çok düşündükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Lisans}=3,94$ ve $\bar{X}_{Y.L./Doktora}=3,65$).

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,84$ ve $p<0,05$). Lisans ve Y. Lisans/Doktora mezunu öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini, Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha çok sosyal sorumluk aldıklarını düşünmektedirler ($\bar{X}_{Lisans}=3,85$ ve $\bar{X}_{Y.L./Doktora}=4,14$).

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,31$ ve $p<0,05$). Lisans ve Y. Lisans/Doktora mezunu öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini, güvene dayalı liderlik bakımından Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Lisans}=3,44$ ve $\bar{X}_{Y.L./Doktora}=3,87$).

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,55$ ve $p<0,05$). Lisans ve Y. Lisans/Doktora mezunu öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini, ilke merkezli liderlik bakımından Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Lisans}=3,67$ ve $\bar{X}_{Y.L./Doktora}=4,19$).

4.3.6. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre algı düzeyleri

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden mesleki kıdemin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 23 Öğretmenlerin, Etik Liderliği alt boyutları puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar			ANOVA		Scheffe	
	M. Kıdem	$\bar{X}$	ss	sh	F		p
Etik ilkelere uyma	1-5 Yıl	3,53	0,58	0,07	4,81	0,047*	1 ile 2, 3, 4
	6-10 Yıl	3,91	0,79	0,08			
	11-15 Yıl	4,03	0,63	0,09			
	16 Yıl ve üstü	3,90	0,58	0,09			
Etik ikilemleri çözme ve etik karar verme	1-5 Yıl	3,35	0,64	0,08	5,93	0,006*	1 ile 2, 3, 4
	6-10 Yıl	3,84	0,92	0,10			
	11-15 Yıl	3,83	0,72	0,11			
	16 Yıl ve üstü	3,87	0,73	0,11			
Etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma	1-5 Yıl	3,50	0,57	0,07	0,34	0,795	-
	6-10 Yıl	3,49	0,70	0,07			
	11-15 Yıl	3,55	0,65	0,10			
	16 Yıl ve üstü	3,59	0,51	0,08			
Sosyal Sorumluluk	1-5 Yıl	3,96	0,67	0,08	0,78	0,507	-
	6-10 Yıl	3,80	0,89	0,09			
	11-15 Yıl	3,94	0,80	0,12			
	16 Yıl ve üstü	3,80	0,70	0,11			
Hizmete yönelik liderlik	1-5 Yıl	3,49	0,68	0,08	5,18	0,019*	1 ile 2, 3, 4
	6-10 Yıl	3,98	0,85	0,09			
	11-15 Yıl	4,04	0,79	0,12			
	16 Yıl ve üstü	3,99	0,71	0,11			
Güvene dayalı liderlik	1-5 Yıl	3,52	0,70	0,08	5,79	0,015*	1 ile 2, 3, 4
	6-10 Yıl	3,89	0,83	0,09			
	11-15 Yıl	3,87	0,57	0,09			
	16 Yıl ve üstü	3,90	0,62	0,10			
İlke merkezli liderlik	1-5 Yıl	3,38	0,63	0,07	5,00	0,025*	1 ile 2, 3, 4
	6-10 Yıl	3,72	0,74	0,08			
	11-15 Yıl	3,74	0,66	0,10			
	16 Yıl ve üstü	3,70	0,59	0,09			

* $p < .05$ $n_{1-5 \text{ Yıl}}=71$, $n_{6-10 \text{ Yıl}}=93$, $n_{11-15 \text{ Yıl}}=45$ ve $n_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=41$

Araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Etik Liderliğin alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve yukarıda, Tablo 23'den de görüleceği üzere, Etik Liderliğin 5 alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Etik İlkelere Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,81$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3-4] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Mesleki kıdem gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uyduğu görüşüne daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,53$; $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,91$; $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=4,03$ ve $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,90$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,93$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3-4] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Mesleki kıdem gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme yeterliliğine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,35$; $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,84$; $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=3,83$ ve $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,87$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,13$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3-4] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Mesleki kıdem gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmete yönelik

liderlik yeterliliğine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,49$; $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,98$; $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=4,04$ ve $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,99$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,79$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3-4] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Mesleki kıdem gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin güvene dayalı liderlik yeterli oluşuna daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,52$; $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,89$; $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=3,87$ ve $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,90$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,00$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3-4] arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Mesleki kıdem gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin ilke merkezli liderliğe ilişkin davranışlarını daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,32$; $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,72$; $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=3,74$ ve $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,70$).

4.4. Okullarında Sosyal Adaletin Algılanma Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde örneklemi oluşturan 250 öğretmenin, okul yöneticilerinin Sosyal Adalet Davranışını Gösterme boyutunu algılama düzeyleri

incelenmiştir. Okul yöneticilerinin Sosyal Adalet Davranışını Gösterme ölçeği toplam 38 maddeden meydana gelmektedir.

Analizler öncesi, öğretmenlerin demografik özelliklerine bakılmaksızın ölçeğin maddelerine verdikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri incelenmiş, daha sonra ise sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre sunulmuştur.

4.4.1. Okullarında Sosyal Adaletin Algılanma Düzeylerine İlişkin Genel Bulgu ve Yorumlar

Tablo 24 Öğretmenlerin, okulda sosyal adaleti algılamalarına ilişkin ölçek ve maddelerine verdikleri ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (ss)(N=250)

İfade/Ölçek	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
47. Okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	1023	4,09	0,90
48. Okulumuzda, tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.	967	3,87	1,08
49. Okulumuzda, başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	898	3,59	1,06
50. Okulumuzda, okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.	1011	4,04	0,95
51. Okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayrım yapılmaz.	1008	4,05	0,97
52. Okulumuzda, farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.	884	3,54	1,05
53. Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.	944	3,78	1,03
54. Okulumuzda, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.	1021	4,08	0,95
55. Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.	998	4,01	0,99
56. Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır.	704	2,82	1,42
57. Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir.	979	3,92	1,01
58. Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.	969	3,88	0,99
59. Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.	982	3,93	0,99
60. Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.	1010	4,04	0,92
61. Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.	1013	4,05	0,96
62. Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.	940	3,76	0,99
63. Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.	960	3,84	1,00
64. Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.	935	3,74	1,02
65. Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir.	924	3,70	1,12
66. Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.	943	3,77	1,03
67. Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır.	930	3,72	1,04
68. Okulumuzda, öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.	974	3,90	0,98
69. Okulumuzda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.	986	3,94	0,89
70. Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.	1002	4,01	0,93
71. Okulumuzda, öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.	964	3,86	0,98
72. Okulumuzda, öğrenci haklarına saygı gösterilir.	980	3,92	0,94
73. Okulumuzda, herkes için öncelikli konu, okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.	982	3,93	0,87
74. Okulumuzda, adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.	960	3,84	1,00
75. Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.	637	2,55	1,34
76. Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.	803	3,21	1,06
77. Okulumuzda, demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.	938	3,75	1,01
78. Okulumuzda, yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.	934	3,74	1,00
79. Okulumuzda, yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.	988	3,95	0,95
80. Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.	1026	4,10	0,88
81. Okulumuzda, herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.	910	3,64	1,05
82. Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.	829	3,32	1,11
83. Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır.	986	3,94	0,98

84. Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.	1022	4,09	0,92
Sosyal Adalet Ölçeği	939	3,79	0,63

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	: Katılmıyorum
2,61 – 3,40	: Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	: Katılıyorum
4,21 – 5,00	: Tamamen Katılıyorum

Tablo 24’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okullarındaki sosyal adalete ilişkin algıları genel olarak oldukça olumlu yöndedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okullarındaki sosyal adalete ilişkin, olumlu ifadelerden en yüksek ortalama puanı $\bar{X} = 4,10$ ile “80. Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.” ifadesine ‘Katılıyorum’ düzeyinde vermişlerdir. En düşük ortalama puanı ise ölçeğin olumsuz ifadelerinden “75. Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.” için verilmiştir ($\bar{X} = 2,55$). Bu ifadenin yüklemi olumsuz olmakla birlikte, ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlanması, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adalete ilişkin olumlu algıları olduğunu göstermektedir ve en yüksek ortalama puan alan madde ile tutarlılık içindedir.

Sosyal Adalet ölçeği genelinde ise öğretmenlerin algılarının $\bar{X} = 3,79$ ile olumlu bir düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4.2. Cinsiyet değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 25 Cinsiyet değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin t-testi (N=250)

Ölçek	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	t-test		
				t	sd	p
Sosyal Adalet	Erkek	3,80	0,66	0,27	248	0,786
	Kadın	3,77	0,59			

* $p < .05$; $n_{Erkek}=155$ ve $n_{Kadın}=95$

Tablo 25’den de görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeylerinde, cinsiyet değişkeni bir farklılaşma kaynağı değildir. Okullarındaki Sosyal Adaleti algılama bakımından kadın ve erkek öğretmenlerin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

4.4.3. Branş değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 26 Branş değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Ölçek	Gruplar		$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA		Scheffe
	Branş					F	p	
Sosyal Adalet Ölçeği	Sayısal		3,80	0,55	0,06	0,19	0,829	-
	Sosyal		3,77	0,69	0,06			
	Mesleki		3,84	0,54	0,10			

* $p < .05$

$n_1=78$, $n_2=145$ ve $n_3=27$

Tablo 26’den de görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından branş değişkeni de bir farklılaşma kaynağı değildir. Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından sayısal, sosyal ve meslek branşındaki öğretmenlerin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

4.4.4. Okul türü değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 27 Okul türü değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Ölçek	Gruplar		$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA		Scheffe
	Okul Türü					F	p	
Sosyal Adalet Ölçeği	Anadolu L.		3,64	0,67	0,08	3,11	0,046*	1 ile 2, 3
	Genel L.		3,83	0,64	0,06			
	Meslek L.		3,89	0,54	0,07			

* $p < .05$

$n_1=74$, $n_2=111$ ve $n_3=65$

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul türü değişkenine bağlı olarak Sosyal Adaletin maddelerini algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve yukarıda, Tablo 27’den de görüleceği üzere, okul türü değişkeninin okuldaki sosyal adaletin algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların görev yaptıkları okuldaki Sosyal Adaleti algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,11$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 2-3] arasında sosyal adaletin algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul türü gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okullarında sosyal adaletin var olduğu görüşüne daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Anadolu L.}=3,64$; $\bar{X}_{Genel L.}=3,83$ ve $\bar{X}_{Meslek L.}=3,89$).

4.4.5. Okulda çalışma süresi değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 28 Okulda çalışma süresi değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Ölçek	Gruplar	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA		Scheffe
	Süre				F	p	
Sosyal Adalet	1-3 Yıl	3,83	0,63	0,05	1,38	0,253	-
	4-6 Yıl	3,70	0,57	0,08			
	7 yıl ve üstü	3,69	0,73	0,13			

* $p<,05$

$n_1=167$, $n_2=52$ ve $n_3=31$

Tablo 28’den de görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından okulda görev yapılan süresi değişkeni bir farklılaşma kaynağı değildir. Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından okuldaki çalışma süresi öğretmenlerin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

4.4.6. Mezuniyet düzeyi değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 29 Mezuniyet değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin t-testi (N=250)

Ölçek	Mezun.	$\bar{X}$	ss	t-test		
				t	sd	p
Sosyal Adalet Ölçeği	Lisans	3,79	0,58	0,35	246	0,728
	Y.L./Dok.	3,76	0,78			

* $p < .05$

$n_{\text{Lisans}}=189, n_{\text{Y.L./Doktora}}=61$

Tablo 29'dan da görüleceği üzere, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından, mezuniyet değişkeni bir farklılaşma kaynağı değildir. Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından öğretmenlerin mezuniyetleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

4.4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre okullarında Sosyal Adaletin algılanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar

Tablo 30 Mesleki kıdem değişkenine göre okullarda Sosyal Adaletin algılanmasına ilişkin ANOVA ve Scheffe testi (N=250)

Ölçek	Gruplar	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA		Scheffe
	M. Kıdem				F	p	
Sosyal Adalet	1-5 Yıl	3,81	0,57	0,07	0,34	0,797	-
	6-10 Yıl	3,74	0,69	0,07			
	11-15 Yıl	3,84	0,68	0,10			
	16 Yıl ve üstü	3,80	0,55	0,09			

* $p < .05$ $n_1=71, n_2=93, n_3=45$ ve $n_4=41$

Son olarak, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından, mesleki kıdem değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı bulunmuştur (Tablo 30). Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından öğretmenlerin mesleki kıdemleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Sosyal Adaletle ilişkin algılarının birbirine benzer olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 31 Etik Liderlik Davranışları ile Sosyal Adalet algısı arasındaki ilişki

BOYUTLAR ve ÖLÇEK		Etik ilkelere uyma	Etik ikilemleri çözme	Etik okul kültürü	Sosyal sorumluluk	Hizmete yönelik	Güvene dayalı	İlke merkezli liderlik	Sosyal Adalet
Etik ilkelere uyma	<i>r</i>	1	,830**	,607**	,756**	,722**	,649**	,659**	,706**
	<i>p</i>		0	0	0	0	0	0	0
Etik ikilemleri çözme	<i>r</i>		1	,676**	,785**	,766**	,657**	,683**	,712**
	<i>p</i>			0	0	0	0	0	0
Etik okul kültürü	<i>r</i>			1	,680**	,674**	,661**	,680**	,676**
	<i>p</i>				0	0	0	0	0
Sosyal sorumluluk	<i>r</i>				1	,827**	,750**	,783**	,775**
	<i>p</i>					0	0	0	0
Hizmete yönelik	<i>r</i>					1	,710**	,724**	,743**
	<i>p</i>						0	0	0
Güvene dayalı	<i>r</i>						1	,763**	,712**
	<i>p</i>							0	0
İlke merkezli liderlik	<i>r</i>							1	,757**
	<i>p</i>								0
Sosyal Adalet	<i>r</i>								1
	<i>p</i>								

**Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Okul yöneticilerinin etik liderliğe yönelik davranışları ile öğretmenlerin okullarında sosyal adaletle ilişkin algılarını etkilemesine yönelik yapılan Pearsons' korelasyon analizi sonuçları yukarıda, Tablo 31'de özetlenmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere, yöneticilerin etik liderlik davranışlarına ilişkin alt boyutların hepsi arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki mevcuttur. Öğretmenler yöneticilerini etik liderlik davranışları bakımından değerlendirirken bunu bir bütünlük içinde ele almaktadırlar. Etik liderlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ,830 ile ,607 arasında değişmektedir ve ,001 düzeyinde anlamlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirirken verdikleri cevaplara göre, etik ilkelere uyma ile etik ikilemleri çözme davranışı arasında en yüksek ilişki tespit edilmiştir ($r=,830$ ve $p<,001$). Yöneticilerin etik liderlik davranışları arasındaki en zayıf ilişki ise etik ilkelere uyma davranışı ile okulda etik okul kültürü oluşturma arasında bulunmuştur ($r=,607$ ve $p<,001$). Ancak bu iki boyut arasındaki ilişki bile son derece yüksektir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılamaları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tablo 30'un son sütununda görüleceği üzere, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının tümü de öğretmenlerin okullarındaki adalet algısını pozitif yönde etkilemektedir.

Etik Liderlik davranışlarından Sosyal Sorumluluğa ilişkin okul yöneticisinin davranışı, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adalet algısını en yüksek etkileyen davranış biçimidir ($r=,775$ ve $p<,001$). Buna göre okul yöneticisinin/yöneticilerinin sosyal sorumluluğa ilişkin olumlu davranışları, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sosyal adaletle ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyecektir (tersi de doğrudur).

Öğretmenlerin sosyal adalet algısını en az etkileyen yönetici davranışı ise etik okul kültürü ve iklimi oluşturma davranışı olarak bulunmuştur ($r=,676$ ve $p<,001$). Ancak genel olarak etik liderliğe ilişkin 7 davranış biçiminin de, öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeylerine güçlü bir şekilde etki ettiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve okullarında sosyal adaleti, çeşitli demografik özelliklerine göre nasıl algıladıklarını bulmak üzere yaptığımız istatistiklerle elde edilen sonuçlara ait genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra bazı öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, etik liderliğin 7 alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak algı düzeyleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma boyutuna ilişkin algıları genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmenler bu boyuta ilişkin ifadelerin hiçbirini ‘Hiç Katılmıyorum’ veya ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlamamışlardır (Tablo 10). Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerinin kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmadığı, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermediği ve makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmediğine tamamen katılmaktadırlar. Görüldüğü üzere öğretmenler yöneticilerinin yasal çerçeve dışında davranışlarda bulunmadıkları, etik ilkeler uyma konusunda titiz davrandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme boyutuna ilişkin algıları genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmenler bu boyuta ait tüm maddeleri ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır (Tablo 11). Öğretmenler, genel olarak, yöneticilerinin tarafsız davranma konusunda hassas olduklarını, anlaşmazlıkları çözme konusunda kararlı ve cesurca davrandıklarını

düşünmektedirler. Beş madde birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar vermede yeterli buldukları, onlara güven ve saygı duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturmaya yönelik liderlik özelliklerini değerlendirmelerinde, önceki iki boyuta göre daha az olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, boyuta ait maddelere verdikleri puanların düzeylerinden ('Katılıyorum' ile 'Kısmen Katılıyorum' düzeyleri arasında) anlaşılmaktadır (Tablo 12). Öğretmenler, genel olarak, yöneticilerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma ile ilgili belirleyici rol oynadığını düşünmekle birlikte, bu düşünceye tam olarak katılmamaktadırlar.

Öğretmenler, yöneticilerinin sosyal sorumluluklarının farkında olan liderler olduklarını düşünmektedirler. Bu boyuta ait ifadelerin tümü de 'Katılıyorum' düzeyinde puanlanmıştır (Tablo 13). Ancak bu olumlu algı üst düzeyde olmaktan çok, yeterli görülen bir düzeyde kalmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik özelliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere verdikleri ortalama puanlar tüm maddeler için de 'Katılıyorum' düzeyinde gerçekleşmiştir (Tablo 14). Öğretmenler, yöneticilerinin genel olarak kamusal yararı kişisel yararlarından daha çok önemsediklerini düşünmektedirler. Ancak bu olumlu algı yine de üst düzeyde gerçekleşmemiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin güvene dayalı liderlik özelliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere verdikleri ortalama puanlar 'Katılıyorum' ile 'Kısmen Katılıyorum' düzeylerinde olmuştur (Tablo 15). Böylece, öğretmenlerin, yöneticilerini genel olarak güven veren bir lider olarak gördükleri ancak yine de bu algılarının çok da güçlü olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin ilke merkezli liderlik özelliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere verdikleri ortalama puanlar da 'Katılıyorum' ile 'Kısmen Katılıyorum' düzeylerinde gerçekleşmiştir (Tablo 16). Bu nedenle, öğretmenlerin,

yöneticilerini genel olarak ilkelere önem veren bir lider olarak gördükleri ancak yine de bu algılarının çok güçlü olmadığı anlaşılmaktadır.

5.1.1.1Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algı düzeyleri:

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyetlerinin 4 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 18).

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Etik İlkelere Uyma boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin, yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilediği görüşüne kadın öğretmenlere göre daha az katıldıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin, okulda etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda yöneticilerini kadın öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Hizmete Yönelik Liderlik boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin, yöneticilerini hizmete yönelik liderlik bakımından kadın öğretmenlere göre daha az başarılı buldukları görülmüştür.

Son olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Güvene Dayalı Liderlik boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu. Erkek öğretmenlerin, yöneticilerini güvene dayalı liderlik konusunda kadın öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

5.1.1.2.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin branş değişkenine göre algı düzeyleri:

Etik Liderlik alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden branşlarının 4 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 19).

Öğretmenlerin branşlarının, onların Etik İlkeler Uyma boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Sayısal branştaki öğretmenlerin, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilediği görüşüne daha az katıldıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarının, onların Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Mesleki branştaki öğretmenlerin, sayısal ve sosyal branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerini etik ikilemleri çözüme ve etik karar verme konusunda daha az başarılı buldukları bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarının, onların Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Sayısal branştaki öğretmenlerin, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin sosyal sorumluluk gösteren davranışlar sergilediği görüşüne daha az katıldıkları görülmüştür.

Son olarak, öğretmenlerin branşlarının, onların Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Sayısal branştaki öğretmenlerin, sosyal ve mesleki branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik davranışlar sergilediği görüşüne daha az katıldıkları görülmüştür.

5.1.1.3.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin okul türü değişkenine göre algı düzeyleri:

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul türü değişkenine bağlı olarak Etik Liderliğin alt boyutlarını algılamalarında okul türü değişkeninin 6 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 20).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Etik İlkeler Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uyduğu görüşüne daha az katıldıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Etik İkilemleri Çözme ve Etkili Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik ikilemleri çözme ve etkili karar verme konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda daha az başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini sosyal sorumluluğu yerine getirme konusunda daha az başarılı buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini güvene dayalı liderlik konusunda daha az başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

Ve son olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların Etik Liderliğin, İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini ilke merkezli liderlik davranışları gösterme konusunda daha az başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

5.1.1.4.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin şu anki okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre algı düzeyleri:

Araştırmada yer alan öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, Etik Liderliğin 6 alt boyutunun algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 21).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Etik Liderliğin, Etik İlkeler Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uyduğu görüşüne daha çok katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Etik Liderliğin, Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik ikilemleri çözme ve etik karar vermede daha başarılı bulmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturmada daha başarılı bulmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini sosyal sorumluluklarını yerine getirmede daha başarılı bulmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini hizmete yönelik liderlik konusunda daha başarılı bulmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, onların İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 4-6 ve 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini ilke merkezli liderlik konusunda daha başarılı bulmaktadır.

5.1.1.5.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin en son mezun oldukları okul değişkenine göre algı düzeyleri:

Etik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılamada öğretmenlerin demografik özelliklerinden mezuniyet durumunun, 4 alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 22).

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Etik İlkelere Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin etik ilkelere uyma davranışını gösterdiklerine Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha çok katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Sosyal Sorumluluk alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin, Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha çok sosyal sorumluluk aldıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini, güvene dayalı liderlik bakımından Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini, ilke merkezli liderlik bakımından Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

5.1.1.6.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin Etik Liderliğin alt boyutlarına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre algı düzeyleri:

Araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Etik Liderliğin alt boyutlarını algılamalarında 5 alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 23).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Etik İlkelere Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki

öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ilkelere uyduğu görüşüne daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin etik ikilemleri çözme ve etik karar verme yeterliliğine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Hizmete Yönelik Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin hizmete yönelik liderlik yeterliliğine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, Güvene Dayalı Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin güvene dayalı liderlik yeterli oluşuna daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Etik Liderliğin, İlke Merkezli Liderlik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer 3 mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin ilke merkezli liderliğe ilişkin davranışlarını daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

5.1.2. Okullarında Sosyal Adaletin Algılanma Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlerin okullarında yöneticilerinin sosyal adalet davranışını gösterme boyutunu algılama düzeylerine ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okullarındaki sosyal adalete ilişkin, olumlu ifadelerden en yüksek ortalama puanı $\bar{X} = 4,10$ ile “80. Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.” ifadesine ‘Katılıyorum’ düzeyinde vermişlerdir. En düşük ortalama puanı ise ölçeğin olumsuz ifadelerinden “75. Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.” için verilmiştir ($\bar{X} = 2,55$). Bu ifadenin yüklemi olumsuz olmakla birlikte, ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlanması, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adalete ilişkin olumlu algıları olduğunu göstermektedir ve en yüksek ortalama puan alan madde ile tutarlılık içindedir. Sosyal Adalet ölçeği genelinde ise öğretmenlerin algılarının $\bar{X} = 3,79$ ile olumlu bir düzeyde (‘Katılıyorum’ düzeyinde) olduğu görülmektedir (Tablo 24).

5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri:

Öğretmenlerin okullardaki sosyal adaleti algılama düzeylerinde, cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmüştür (Tablo 25). Sosyal Kadın ve erkek öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2.2. Branş değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri:

Öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından branş değişkeni de bir farklılaşma kaynağı değildir. Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından sayısal, sosyal ve meslek branşındaki öğretmenlerin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 26).

5.1.2.3 Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri:

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların görev yaptıkları okuldaki Sosyal Adaleti algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 27). Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okullarında sosyal adaletin var olduğu görüşüne daha az katıldıkları görülmektedir

5.1.2.4 Okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri:

Öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından, okuldaki görev süresi değişkeni bir farklılaşma kaynağı değildir. Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından okuldaki çalışma süresi öğretmenlerin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 28).

5.1.2.5 Mezuniyet düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri:

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, onların okullarındaki sosyal adaleti algılama düzeyleri bakımından, mezuniyet değişkeni bir farklılaşma kaynağı değildir. Okuldaki Sosyal Adaletin algılanması bakımından öğretmenlerin mezuniyetleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 29).

5.1.2.6 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeyleri:

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin Sosyal Adaletin algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 30). Farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin Sosyal Adaletle ilişkin algılarının birbirine benzer olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullarda Sosyal Adaletin Algılanma Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin etik liderliğe yönelik davranışları ile öğretmenlerin okullarında sosyal adalete ilişkin algılarını etkilemesine yönelik yapılan Pearsons' korelasyon analizi sonuçlarına göre etik liderliğin tüm alt boyutları ile sosyal adaletin algılanması arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 31).

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarına ilişkin alt boyutların hepsi arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki mevcuttur. Öğretmenler yöneticilerini etik liderlik davranışları bakımından değerlendirirken bunu bir bütünlük içinde ele almaktadırlar. Etik liderlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ,830 ile ,607 arasında değişmektedir ve ,001 düzeyinde anlamlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirirken verdikleri cevaplara göre, etik ilkelere uyma ile etik ikilemleri çözme davranışı arasında en yüksek ilişki tespit edilmiştir ($r=,830$ ve $p<,001$). Yöneticilerin etik liderlik davranışları arasındaki en zayıf ilişki ise etik ilkelere uyma davranışı ile okulda etik okul kültürü oluşturma arasında bulunmuştur ($r=,607$ ve $p<,001$). Ancak bu iki boyut arasındaki ilişki bile son derece yüksektir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin okullarındaki sosyal adaleti algılamaları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının tümü de öğretmenlerin okullarındaki adalet algısını pozitif yönde etkilemektedir.

Etik Liderlik davranışlarından sosyal sorumluluğa ilişkin okul yöneticisinin davranışı, öğretmenlerin okullarındaki sosyal adalet algısını en yüksek etkileyen davranış biçimidir ($r=,775$ ve $p<,001$). Buna göre okul yöneticisinin/yöneticilerinin sosyal sorumluluğa ilişkin olumlu davranışları, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sosyal adalete ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyecektir (tersi de doğrudur).

Öğretmenlerin sosyal adalet algısını en az etkileyen yönetici davranışı ise etik okul kültürü ve iklimi oluşturma davranışı olarak bulunmuştur ($r=,676$ ve $p<,001$). Ancak genel olarak etik liderliğe ilişkin 7 davranış biçiminin de, öğretmenlerin okullarında sosyal adaleti algılama düzeylerine güçlü bir şekilde etki ettiği bulunmuştur.

5.2 Öneriler

Yukarıdaki sonuçlar ışığında aşağıdaki şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenler yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini genellikle olumlu algılamışlardır. Ancak bu algılama düzeyinin hiçbir alt boyut için en üst düzeyde gerçekleşmediği görülmüştür. Özellikle Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma, Sosyal Sorumluluk, Hizmete Yönelik ve Güvene Dayalı Liderlik ve İlke Merkezli Liderlik boyutlarının algılanmasında öğretmenlerin çekinceleri olduğu, yöneticilerini bu liderlikler açısından üst düzeyde olumlu değerlendiremedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin Etik Liderliğe ilişkin algıları ile Sosyal Adaleti algılamaları arasında bulunan güçlü ilişki düşünüldüğünde, yöneticilerin etik liderliğe ilişkin yeterliliklerini iyileştirmeleri yönünde çaba içinde olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yöneticilerine ilişkin algılamaları, onların eğitim-öğretimle ilgili faaliyetlerini de yakından etkilemektedir. Örneğin, iş yükünün okulda adil dağıtılmadığını düşünen öğretmenlerin kendilerini işe adanmalarında da bir problem çıkacağı beklenebilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda eksikliklerinin, hatalarının bilincinde olması ve bunları gidermeye yönelik tedbirleri alması son derece önemlidir.
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını farklı algılamaları da okullarda yöneticilerin davranışları konusunda bir problem olduğuna işaretler. Yöneticilerin okuldaki yönetsel davranışlarının cinsiyetlere karşı mesafeli, tarafsız bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğu sürekli göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sayısal branşta olanlar, yöneticilerini etik liderliğin alt boyutları açısından diğer branştaki öğretmenlere göre daha az yeterli değerlendirmişlerdir. Bu özellikle Etik İlkeler Uyma, Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme, Sosyal Sorumluluk ve Hizmete Yönelik Liderlik boyutlarında ortaya çıkmıştır. Yöneticiler eğitim ve öğretimin bir bütünlük içinde ancak başarılı olabileceğini göz önünde bulundurmalı ve okullarında branşlar arasında bir ayırım yapmamalıdır. Öğrencilerin okullardan aldıkları eğitimin çok yönlü olmasının, o öğrencilerin gelecekte başarılı olmaları için bir ön koşul olduğu günümüzde bellidir. Gittikçe karmaşıklaşan günümüz dünyasında öğrencilerin kendileri için doğru karar verebilmeleri için çok yönlü, genel bir kültüre sahip olmaları en az uzmanlaşma kadar önemlidir. Bu nedenle yöneticilerin, öğrencilere bu konularda katkı yapacak farklı branşlardaki öğretmenlere üst düzeyde eşit davranmaya çalışması, bu öğretmenlerin kendilerini işe adanmalarında önemlidir.
4. Okul türlerine göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarının algılanma düzeylerinde Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yöneticilerini daha az yeterli buldukları (genel ve meslek liselerine göre) saptanmıştır. Anadolu Liselerinin öğrencileri daha çok akademik hayata (üniversitelere) hazırladığı ve buna yönelik yoğun bir program uyguladıkları bilinmektedir. Ancak bu durum, yöneticilerin okuldaki yönetim faaliyetlerini sadece bu hedefler üzerine yürütmesini gerektirmez. Tüm organizasyonlar gibi, okul da sosyal bir ortamdır ve insanların görev yaptıkları yerdeki yönetime ilişkin algıları onların başarılarını etkilemektedir. Yöneticilerin insan ilişkilerini, formal ve informal gruplaşmaları da dikkate alması ve yöneticiliğe ilişkin davranışlarında öğretmenlerin algılarını da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini, Etik İlkeler Uyma, Etik İkilemleri Çözme ve Etik Karar Verme, Etik Bir Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma, Sosyal Sorumluluk, Güvene Dayalı Liderlik ve Etik Merkezli Liderlik boyutlarında diğer okul

türü öğretmenlerine göre daha az yeterli bulmaları üzerinde durulması gereken bir konudur.

5. Öğretmenlerin şu anki okullarındaki çalışma sürelerine göre yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde, daha kısa süredir aynı okulda çalışanların yöneticilerini daha çok başarılı buldukları saptanmıştır. Bu sonuç aslında beklenmeyen bir durumu, bir problemi işaret etmektedir. Çünkü yöneticilerini daha iyi tanıması beklenen eski çalışanların yöneticilerine ilişkin algıları daha az olumludur. Yöneticilerin okullarında çalışan öğretmenlerin yönetim ile ilgili düşüncelerinin ya çok farkında olmadıklarını, ya da bunu önemsemediklerini göstermektedir. Yöneticilerin okullarında görev yapan öğretmenlerle olan iletişimlerinde eksiklikler tespit edilerek bunların telafisi yönünde, olumsuz liderlik davranışlarına yönelik tedbirler alınmalıdır.
6. Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin de yöneticilerini etik liderlik bakımından algılamalarında bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, yöneticilerini genelde lisans mezunlarına göre daha olumsuz algıladıkları bulunmuştur. Bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri olmamasına rağmen, teorik olarak yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olabileceği ve okul idarecilerini bu nedenle daha az yeterli buldukları düşünülebilir. Öğrenci, hizmetli, aileler ve öğretmen sayılarının oldukça yüksek ve karmaşık olduğu İstanbul'daki okulların yönetiminin artık ciddi bir uzmanlık ve bilgi birikimi gerektirdiği açıktır. Okul idarecilerinin sadece eğitimci olmaları artık yetmemektedir. Bu nedenle, okul idarecilerine yönelik, Milli Eğitim Bakanlığının desteklediği yüksek lisans ve doktora programlarına katılımı teşvik edici tedbirler alınması yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Augustine, N.R. (1998). "**Etik Davranış**". Executive Excellence, Ekim.
- Ayan, A. Ş. (2004). Örgüt Kültürünün Örgütsel Güven Üzerindeki Etkileri, **Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, , Gebze**
- Aydın, İ. P. (2002). **Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik**. PegemA Yay. Ankara.
- Aydın, İ. P. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E.(1998). **Eğitim Yönetimi**. Ankara. Gül Yayınevi.
- Bauman, Z. (1998). **Postmodern Etik**. (Çev. Alev Türker), İstanbul: Ayrıntı
- Bülbül, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmel Yeterliliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep**.
- Can,N.(2002).**Değişim sürecinde Eğitim Yönetimi**.Milli Eğitim Dergi.Sayı:155 156
- Cevizci, A. (2002). **Etige Giriş**. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Cohen, D. ve Prusak, L. (2001). **Kavrayamadığımız Zenginlik: Kuruluşların Sosyal Sermayeleri**. Mess Yayınları, İstanbul.
- Covey,S.(1998).**Etik Baş Dönmesi**.Executive Excellence,Ekim 1998.
- Covey, S. R. (2005). **Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı**. (Çeviren:Osman Deniztekin ve Filiz Nayır Deniztekin). Varlık Yayınları, İstanbul.
- Cerit ,Y(2005) **İlköğretim okul müdürlerinin hizmetçi liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri** ege eğitim derisi20005 62.2-19
- Çakmak, K. (2005). Performans Değerlendirme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı ve Bir Örnek Olaya Çalışması. **İstanbul Üniversitesi SBE Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi**. İstanbul .
- Çelik, V. (1998). **Eğitimde Dönüşümcü Liderlik**. **Eğitim Yönetimi**. Yıl.4, Sayı.16, ss.423-442.

- Çelik, V. (2003). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2006). **Türkiye Eğitim .Eğitimde Moral Liderlik**.(ss.267–282).Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı. 4–5 Kasım Ankara,Eğitim Bir-Sen Yayınları: 16.
- Demir M.(2007). Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi ,**Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İstanbul**.
- Dilek, H. (2005). Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. **Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Kocaeli**.
- Eker,G.(2006). Örgütsel Adalet Algısı boyutları ve iş Doyumu üzerindeki etkileri . **Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İzmir**.
- Ensari, H. (1993). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamın Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:5.
- Ercan,Y. (2006), Okullardaki örgütsel Güven DüzeyininOkul Yöneticilerini Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi, **Selçuk Üniversitesi Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Konya**.
- Erdoğan, İ. (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara:PegamA Yayıncılık.
- Ergüç, N. (2002). "**İlköğretim Müfredat Laboratuar Okulu Müdürlerinin Meslekî Etik İlkelerine İlişkin Davranışları**." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, E. (1998). **Yönetim Ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertekin,Y.(1978).Örgüt İklimi.Ankara:Doğan Basımevi.

Gahey, V. M. (2001). Establishing Moral Community Within Schools: Sensing the Spirit. **University of Western Sydney PhD Thesis. Sydney.**

Gültekin,M. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik liderlik Davranışları Gösterme düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,**Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Konya**

Gümüşeli, A.İ. (1996). İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları **İstanbul. Yıldız Teknik Üniversitesi.Yayınlanmamış Doktora Tezi.Ankara.**

Hesapçioğlu, M. (2004). "Eğitim Nedir?". Cumhuriyet, 30 Nisan 2004, s.2.

Karaköse,T.(2007).**Okul Yöneticilerinin Etik Liderliği.**Çağdaş Eğitim. Say.338.

Karip, E.(1998). **Dönüşümcü Liderlik. Eğitim Yönetimi.**Yıl.4, Sayı.16,ss.443- 465.

Karslı, M. (2004). **Yönetmelik Etkililik.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kesken, J. ve Ayyıldız,N.A.(2006)**Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Yerspektifler:ve Otantik Liderlik,** Ege Akademik Bakış .8(2)2008,ss.729-754.

Kongar, E. (1982). **Kültür Üzerine.** İstanbul: Çağdaş Yayınları.

McCabe, N. and McCarthy, M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. **Educational Policy.** Vol.19, No.1, pp.201-222.

Midillili, A. (2004). **Etik Liderlik.** 23.10.2008’de indirildi: <http://www.elegans.com.tr/68/haber036.html>

Nuttall, J. (1997). **Ahlâk Üzerine Tartışmalar:** Etiğe Giriş. (Çeviren: AbdullahYılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Öztürk, H. (1993). **Eğitim Sosyolojisi.** Hatiboğlu Yayınları, Ankara.

Pieper, A.(1999). **Etiğe Giriş.**(Çev.Veysel Atayman-Gönül Sezer),İstanbul:AyrıntıY

- Polat, S. (2007). “Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.**
- Sarıbay, A. Y.(1998). **Siyaset Demokrasi Ve Kimlik.** İstanbul: Asa Yayınları
- Şimşek, B.(1999).Yöneticilerin Çalışanlara Karşı Etik Sorumlulukları. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3,69-86
- Şişman, M. (2006). **Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Değişmeyen Miti** (ss.290–305).Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı. 4–5 Kasım 2006 Ankara,EğitimBir-Sen Yayınları: 16.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler.** Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tan, Ç. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.**
- Takış, T. (1998). **Etik, Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Yıl 1, Sayı 4, s. 7
- Tezcan, M. (1993). **Kültür ve Kişilik.** Ankara. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Toktamışoğlu, M. (2003).**Aklın Öteki Sesi Duygusal Zekayla Başarı.** İstanbul: KapitalYayıncılık.
- Tomul,E.(2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. **Eğitim ve Bilim** . Cilt 34, Sayı 152
- Turhan, M.(2007). Genel ve mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Elazığ**
- Turner, B. (1997). **Eşitlik.** (Çeviren: Bahadır Sina Şener). Dost Kitabevi, Ankara.
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Elazığ.**

Yılmaz,E.(2005).” Etik Liderlik Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”,
XIV.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Pamukkale Üniversitesi,
Denizli,ss.808-814

_____(2005). “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik
Çalışması”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,
Sayı:14,Konya.

_____.(2006).Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik
Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.**Selçuk
Üniversitesi Eğitim Fakültesi.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya**

EKLER

EK 1 Öğretmen Anketi

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı, yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin okullardaki sosyal adaleti algılama düzeyi arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Araştırma sonuçlarının sosyal açıdan daha adil okulları oluşturmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dilerim.

Muharrem ÖZDEMİR
Yeditepe Üniversitesi

MADDE NO	1-Cinsiyetiniz? ☐ Erkek ☐ Kadın	5-Görev yaptığınız okul türü? ☐ Genel Lise ☐ Mesleki Lise ☐ Anadolu Lisesi	HIÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
	2-Yaşınız?	6-Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?					
	3- Branşınız?	7-En son Mezun Olduğunuz Okul? ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ve Doktora					
	4-Görev yaptığınız ilçe?	8-Mesleki Kıdeminiz? ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 ☐ 26 yıl ve üzeri					
	M A D D E L E R						
I. BÖLÜM							
1	Okul yöneticimiz, tüm astlara eşit olarak davranır.						
2	Okul yöneticimiz, okulda yasal olmayan eğlencelere izin vermez.						
3	Okul yöneticimiz, kamu parasını ya da kaynaklarını özel işleri için kullanmaz.						
4	Okul yöneticimiz, makamını kullanarak başka kurum ya da kişilerden imtiyaz elde etmez.						
5	Okul yöneticimiz, astlarından kendi kişisel işlerini yapmalarını istemez.						
6	Okul yöneticimiz, astlarından, diğer astlar hakkında bilgi sağlamak için formal gücünü kullanır.						
7	Okul yöneticimiz, hatalarını kabul eder.						
8	Okul yöneticimiz, farklı görüşlere açıktır.						
9	Okul yöneticimiz, alçak gönüllüdür.						
10	Okul yöneticimiz, açık fikirlidir.						
11	Okul yöneticimiz, kendinden daha yeterli kişileri kıskanmaz.						
12	Okul yöneticimiz, öğrenciler ve okul çalışanları hakkındaki gizli bilgileri muhafaza eder.						
13	Okul yöneticimiz, sadece resmi olarak onaylanan etkinlikler için okul imkânlarının kullanılmasına izin verir.						
14	Okul yöneticimiz, astlar arasındaki anlaşmazlıkları tarafsız olarak çözer.						
15	Okul yöneticimiz, başkalarına adaletsiz davranıldığında, adaleti sağlamak için cesur bir şekilde konuşur.						
16	Okul yöneticimiz, ahlaka aykırı davranışların yoğun olduğu ortamlarda bile bu durumu düzeltmek için cesaretle davranır.						
17	Okul yöneticimiz, okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermez.						
18	Okul yöneticimiz, verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirir.						
19	Okul yöneticimiz, okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturur.						
20	Okul yöneticimiz, ahlaki ilkeleri ve davranış kuralarını okul kültürüne yerleştirir.						
21	Okulumuzda gittikçe daha fazla ahlaki kirlenme sorunu yaşanmaktadır.						
22	Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının etik açıdan geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetleri düzenler.						
23	Okul yöneticimiz, okulun değerlerini etik açıdan belirler.						
24	Okulumuzun ahlaki imajı (görünümü) çevre tarafından olumlu karşılanmaktadır.						
25	Okul yöneticimiz, etik açıdan yanlış şeylerin olduğunu gördüğünde, bu durumu düzeltmek için öne çıkar.						
26	Okul yöneticimiz, okuldaki görevlerine ilişkin sorumlulukları memnuniyetle kabul eder.						
27	Okul yöneticimiz, yönetsel uygulamaların, diğerleri üzerindeki etkisini hesaba katar.						
28	Okul yöneticimiz, yetkisini sadece okulun başarısını artırmak için kullanır.						
29	Okul yöneticimiz, verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutar.						
30	Okul yöneticimiz, ortak çıkarları kişisel çıkarlarının üstünde tutar.						
31	Okul yöneticimiz, okulun çıkarları konusunda yapabildiğinin en iyisini yapar.						
32	Okul yöneticimiz, diğer okulların yöneticilerine yardım eder.						
33	Okul yöneticimiz, okulumuzda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedir.						
34	Okul yöneticimiz, topluma, okula ve okul çalışanlarına hizmet etmeyi etik bir değer olarak görür.						
35	Okul yöneticimizin söyledikleri ve yaptıkları uyumludur.						
36	Okul yöneticimiz, başkalarına içten ve samimi olarak davranır.						
37	Okul yöneticimiz, astları için örnek ve modeldir.						
38	Okul yöneticimiz, okul çalışanlarının birbirine güven duyduğu bir iklim oluşturmamaktadır.						

MADDE NO	MADDELER	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILIRUM	TAMAMEN KATILIRUM
39	Okul yöneticimize okulumuzdaki herkes güvenir.					
40	Okul yöneticimiz, kişisel ve mesleki değerlere sahiptir.					
41	Okul yöneticimiz, eğitim kurumlarının temel değerlerini okul personeline ve çevreye benimsetmeye çalışır					
42	Okul yöneticimiz, etik ilkelerin paylaşıldığı bir okul vizyonunun oluşmasına liderlik eder.					
43	Okul yöneticimiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ifadesini bulan, Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun davranışlar sergiler.					
44	Okul yöneticimiz, ahlaki ilkelere uyma konusunda ortak bir bilinç ve uzlaşma sağlayamamaktadır.					
45	Okul yöneticimiz, öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında okul çalışanlarına liderlik eder.					
46	Okul yöneticimiz, öğrencilerde ahlaki davranışları yerleştirmeyi hedefleyen konuşmalar yapar.					
II. BÖLÜM						
47	Okulumuzda, farklı ekonomik duruma sahip ailelerden gelen öğrencilere eşit muamele edilir.					
48	Okulumuzda, tüm çalışanlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bilincine sahiptir.					
49	Okulumuzda, başka bölgelerden göç yoluyla gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için gerekli önlemler alınır.					
50	Okulumuzda, okul çalışanları arasında kadın-erkek eşitliği tam olarak sağlanmaktadır.					
51	Okulumuzda, kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapılmaz.					
52	Okulumuzda, farklı sebeplerle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli önlemler alınır.					
53	Okulumuzda, uygun koşullar oluşturulduğunda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.					
54	Okulumuzda, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit muamele yapılır.					
55	Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğretmenlere eşit muamele yapılır.					
56	Okulumuzda, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilere farklı muamele yapılır.					
57	Okulumuzda, herhangi bir sebeple diğerlerine göre dezavantajlı (özürlü, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edilir.					
58	Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlere eşit muamele edilir.					
59	Okulumuzda, farklı dünya görüşüne sahip öğrencilere eşit muamele edilir.					
60	Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğretmenlere eşit muamele edilir.					
61	Okulumuzda, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere eşit muamele edilir.					
62	Okulumuzda, tüm çalışanlar farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olduğunu düşünürler.					
63	Okulumuzda, yasal yollarla hak aramak en doğal davranış olarak kabul edilir.					
64	Okulumuzda, herkes fikrini rahatlıkla ortaya koyabilir.					
65	Okulumuzda, ödül ve cezalar hak edenlere verilir.					
66	Okulumuzda, ders yükü adil bir şekilde dağıtılır.					
67	Okulumuzda, iş yükü adil bir şekilde dağıtılır.					
68	Okulumuzda, öğrenciler adil bir şekilde değerlendirilir.					
69	Okulumuzda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sosyal sorumluluk anlayışına göre hareket edilir.					
70	Okulumuzda, başkalarına fikir, inanç ve farklılıklarından dolayı baskı yapılmaz.					
71	Okulumuzda, öğretmenler sınıflarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler.					
72	Okulumuzda, öğrenci haklarına saygı gösterilir.					
73	Okulumuzda, herkes için öncelikli konu, okula devam eden öğrencilerin eğitimsel başarısıdır.					
74	Okulumuzda, adil ve tarafsız bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır.					
75	Okulumuzda, sosyal statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilere farklı muamele edilir.					
76	Okulumuzda, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir.					
77	Okulumuzda, demokratik bir yönetim biçimi hâkimdir.					
78	Okulumuzda, yönetsel kararlara katılma konusunda herkes eşit fırsatlara sahiptir.					
79	Okulumuzda, yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olunmaktadır.					
80	Okulumuzda, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu herkes tarafından onaylanır.					
81	Okulumuzda, herhangi bir sebeple akranlarından daha düşük seviyede olan öğrencilerin başarılı olması için gerekli önlemler alınır.					
82	Okulumuzda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha fazla önem verilir.					
83	Okulumuzdaki bütün öğrenciler, okulun imkânlarından eşit düzeyde yararlanır.					
84	Okulumuzda bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya layık olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylanır.					

Başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.....

YARDIMLARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.