

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**“RESMÎ VE ÖZEL ORTAÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN
KARAR VERME SÜREÇLERİNİN ETİK DEĞERLER VE İLKELER
AÇISINDAN İNCELENMESİ”**

(İstanbul İli Örneği)

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet DEMİR

Danışman: Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ

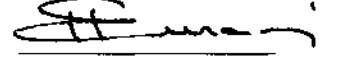
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Resmî ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler
Ve İlkeler Açısından İncelenmesi

Mehmet DEMİR

İmzalar

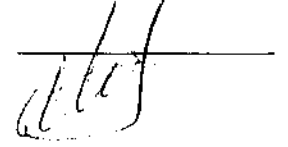
Danışman : Prof.Dr.Hoşcan ENSARİ



Jüri Üyesi : Prof.Dr.Muhsin HESAPÇIOĞLU



Jüri Üyesi : Prof.Dr.Münevver ÖLÇÜM ÇETİN



Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL (2007)

ÖZET

“RESMÎ VE ÖZEL ORTAÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN KARAR
VERME SÜREÇLERİNİN ETİK DEĞERLER VE İLKELER AÇISINDAN
İNCELENMESİ”
(İstanbul İli Örneği)

Karar verme ve etik, eğitim kurumu yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken başvurmak zorunda oldukları iki temel yaklaşımdır. Bu nedenle, bu araştırmanın ana problemini, okul yöneticilerinin benimsedikleri karar verme stratejileri ve bu stratejilerin geliştirilmiş olan etik ilkelere uygunluklarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla, İstanbul ilindeki resmî ve özel okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere Etik İlkeler Listesi Anketi ile Karar Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yorumlanmıştır.

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.

Anahtar sözcükler: eğitim, yönetim, karar verme, etik, liderlik.

ABSTRACT

A STUDY ON DECISION-MAKING PROCESSES OF PUBLIC AND PRIVATE HIGHSCHOOL ADMINISTRATORS FROM THE PERSPECTIVE OF ETHICAL VALUES AND PRINCIPLES

Decision making and ethics are two fundamental issues for school administrators to refer to while managing their schools. Therefore, the aim of this research is formulized as finding out the decision-making strategies of school principals, and evaluating the appropriateness of their strategies to ethical values and principles. To reach this objective, a List of Ethical Principles, and a Questionnaire of Decision-Making Strategies have been given to the headmasters and teachers of high schools in istanbul, both public and private.

The most striking result reached at the end of the research is that the private school principals are more critical toward themselves than the headmasters of the public schools. This information implies that private school headmasters and teachers are more motivated to following new trends and approaches, and are more ready to adapt themselves into new situations. The results of the questionnaire on ethical principals show that the school principals evaluate themselves as performing their duties in a complete agreement with ethical values, whereas teachers criticize their principals in some aspects of ethical decision-making. This result is supposed to have been derived from the differences in the positions of headmasters and teachers, the education and training given to the teachers, and finally their Professional experiences.

Key words: Education, management, decision-making, ethics, ethical leadership.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ü
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
I.1. PROBLEM	1
I.2. AMAÇ	5
I.3. ÖNEM	6
I.4. SAYILTILAR	7
I.5. SINIRLILIKLAR	7
BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN	8
II.1. KARAR VERME	8
II.1.1 Karar Verme Nedir?	9
II.1.2 Karar Kuramları	19
II.1.3 Karar Modelleri	20
II.1.4 Nitelikli ve Benimsenebilir Karar Verme	21
II.1.4.1 Kararın Niteliğinin Artırılması	21
II.1.4.2 Kararın Benimsenebilirliğinin Artırılması	22
II.1.5 Karar Verme Stratejileri	23
II.1.6 Karar Aşamaları	24
II.1.7 Karar Sürecini Sınırlayan Etkenler	27
II.1.8 Karara Katılma	29
II.1.9 Eğitim Yönetiminde Karar Süreci	33

II.2.	ETİK	34
II.2.1	Etik Kavramı	34
II.2.2	Etik Davranışın Toplumsal Etkenleri	39
II.2.3	Yönetimde Etik	39
II.2.4	Yönetimde Etik İlkeler ve Etik Dışı Davranışlar	41
II.2.4.1	Yönetimde Uyulması Beklenen Etik İlkeler	41
II.2.4.2	Yönetimde Etik Dışı Davranışlar	46
II.2.5	Meslek Etiği	52
II.2.6	Eğitimde Etik	54
II.2.6.1	Eğitim Yönetimi ve Etik	55
II.2.6.2	Okul Yöneticisinin Liderlik Rollerini	57
II.2.6.3	Etik Liderlik ve Temelleri	57
II.2.6.3.1	Etik Liderliğin Tanımı	58
II.2.6.3.2	Etik Liderliğin Temelleri	60
II.2.7	Eğitimde Etik İlkeler	62
II.2.8	Okul Yöneticisinin Etik Sorumluluğu	66
II.2.9	Eğitim Yöneticileri İçin Geliştirilmiş Etik İlkeler	68
II.2.10	Etik İlkelerden Sapma	71
II.2.11	Etik Eğitimi	74
II.3	EĞİTİM YÖNETİCİLERİ İÇİN ETİK	
	KARAR VERME	77
II.3.1	Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Etik İkilemler	78
II.3.2	Liderlerin Etik İkilemleri Çözme Yöntemleri	79
II.3.3	Liderlerin Etik Kurumları Oluşturma Yolları	80
II.3.4	Liderlerin Uygulayabilecekleri Erdemler	80
II.4.	EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARI	
	ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	81
II.4.1	İnayet Pehlivan Aydın'ın Araştırması	81
II.4.2	Georgia Yüksek Eğitiminde Etik Liderlik	82
II.4.3	Okul Yöneticilerinin Etik Karar Vermeleri	86

BÖLÜM III. YÖNTEM	90
III.1 ARAŞTIRMA MODELİ	90
III.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	90
III.3 VERİLERİN TOPLANMASI	94
III.3.1 Veri Toplama Araçları	94
III.3.2 Uygulama	97
III.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	97
BÖLÜM IV. BULGULAR	98
IV.1 OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	99
IV.1.1 Okul Türü Değişkenine Göre	99
IV.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre	100
IV.1.3 Yaş Değişkenine Göre	103
IV.1.4 Meslek Kıdemi Değişkenine Göre	105
IV.1.5 Mezuniyet Değişkenine Göre	107
IV.1.6 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre	108
IV.1.7 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	110
IV.2 YÖNETİCİLERİN DAVRANIŞLARININ ETİK İLKELERE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BULGULAR	112
IV.2.1 Okul Türü Değişkenine Göre	112
IV.2.2 Cinsiyet Değişkenine Göre	114
IV.2.3 Yaş Değişkenine Göre	117
IV.2.4 Meslek Kıdemi Değişkenine Göre	118
IV.2.5 Mezuniyet Değişkenine Göre	120
IV.2.6 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	122
IV.2.7 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre	125
IV.3 ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİ ETİK İLKELERE UYGUN DAVRANMA YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	127
IV.3.1 Okul Türü Değişkenine Göre	127
IV.3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre	128

IV.3.3 Yaş Değişkenine Göre	133
IV.3.4 Meslek Kıdemi Değişkenine Göre	135
IV.3.5 Branş Değişkenine Göre	140
IV.3.6 Mezuniyet Değişkenine Göre	142
IV.3.7 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre	146
IV.4 YÖNETİCİLERİN KARAR VERME STRATEJİLERİ İLE ETİK İLKELER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN BULGULAR	149
IV.4.1 Mantıklı Sistematik Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişki	149
IV.4.2 İçtepisel Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişki	153
IV.4.3 Bağımlı Karar verme İle Etik ilkeler Arasındaki İlişki	156
IV.4.4 Kararsız Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişki	159
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	162
V.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	162
V.1.1 Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerine İlişkin Tartışma	162
V.1.2 Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğuna İlişkin Tanışma	165
V.1.3 Öğrenenlerin Yöneticileri Etik İkelere Uygun Davranma Yönünden Değerlendirmelerine İlişkin Tartışma	167
V.1.4 Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkilere İlişkin Tartışma	169
V.2. ÖNERİLER	171
KAYNAKLAR	173
EKLER	179
ÖZGEÇMİŞ	191

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı	91
Tablo 2: Yaş Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı	91
Tablo 3: Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı	91
Tablo 4: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örneklem Dağılımı	92
Tablo 5: Görev Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı	92
Tablo 6: Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı	93
Tablo 7: Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı	93
Tablo 8: Yöneticilik Kıdemine Göre Örneklem Dağılımı	93
Tablo 9a:Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	99
Tablo 9b:Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	100
Tablo 10a:Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	100
Tablo 10b:Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	101

	<u>Sayfa</u>
Tablo 11a: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	101
Tablo 11b: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	102
Tablo 12a: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	102
Tablo 12b: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	103
Tablo 13: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları	103
Tablo 14: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları	104
Tablo 14a: Özel Okul Yöneticileri Mantıklı Sistemik Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	104
Tablo 14b: Özel Okul Yöneticileri Bağımlı Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	105
Tablo 15: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları	105
Tablo 16: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	106

	<u>Sayfa</u>
Tablo 16a: Özel Okul Yöneticileri Kararsız Karar Verme Stratejilerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	107
Tablo 17: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	107
Tablo 18: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	108
Tablo 19a: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	108
Tablo 19b: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	109
Tablo 20a: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	109
Tablo 20b: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	110
Tablo 21a: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	110
Tablo 21b: Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	111
Tablo 22a: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	111

	<u>Sayfa</u>
Tablo 22b: Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	112
Tablo 23a: Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	113
Tablo 23b: Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	113
Tablo 24a: Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	114
Tablo 24b: Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	114
Tablo 25a: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	115
Tablo 25b: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	115
Tablo 26a: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	116
Tablo 26b: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Grup İstatistikleri	116
Tablo 27: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	117

	<u>Sayfa</u>
Tablo 28: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	118
Tablo 29: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	119
Tablo 30: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	120
Tablo 31: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	121
Tablo 32: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	122
Tablo 33a: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	123
Tablo 33b: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	123
Tablo 34a: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	124
Tablo 34b: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	124
Tablo 35a: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	125

Tablo 35b: Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkeler Uygunluk Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	125
Tablo 36a: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkeler Uygunluk Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	126
Tablo 36b: Özel Okul Yöneticileri Etik İlkeler Uygunluk Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	126
Tablo 37a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	127
Tablo 37b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	128
Tablo 38a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	129
Tablo 38b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	129
Tablo 39a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	130

Tablo 39b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	131
Tablo 40a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	132
Tablo 40b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	132
Tablo 41: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	133
Tablo 42: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	134
Tablo 42a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Dürüstlük Boyutunda Etik İlkeler Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	135
Tablo 42b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Saygı Boyutunda Etik İlkeler Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	135
Tablo 43: Yöneticilerin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	136

Tablo 43a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Adalet Boyutunda Etik İlkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	137
Tablo 43b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Sorumluluk Boyutunda Etik İlkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	138
Tablo 43c: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Demokrasi Boyutunda Etik İlkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	139
Tablo 44: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	140
Tablo 45: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	141
Tablo 46: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	142
Tablo 47: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	143

Tablo 47a: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Hoşgörü Boyutunda Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	144
Tablo 47b: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Sorumluluk Boyutunda Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	144
Tablo 47c: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Dürüstlük Boyutunda Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	145
Tablo 47d: Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Saygı Boyutunda Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	145
Tablo 48: Yöneticilerin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	146
Tablo 49a: Yöneticilerin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	147
Tablo 49b: Yöneticilerin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	147

Tablo 50a: Yöneticilerin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	148
Tablo 50b: Yöneticilerin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri	149
Tablo 51a: Okul Yöneticilerinin Mantıklı Sistematik Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	150
Tablo 51b: Resmî Okul Yöneticilerinin Mantıklı Sistematik Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	151
Tablo 51c: Özel Okul Yöneticilerinin Mantıklı Sistematik Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	152
Tablo 52a: Okul Yöneticilerinin İçtepsel Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	153
Tablo 52b: Resmî Okul Yöneticilerinin İçtepsel Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	154
Tablo 52c: Özel Okul Yöneticilerinin İçtepsel Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	155
Tablo 53a: Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	156

Tablo 53b: Resmî Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme Stratejileri İle Etik İkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	157
Tablo 53c: Özel Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme Stratejileri İle Etik İkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	158
Tablo 54a: Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejileri İle Etik İkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	159
Tablo 54b: Resmî Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejileri İle Etik İkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	160
Tablo 54c: Özel Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejileri İle Etik İkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları	161

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

I.1 PROBLEM DURUMU

Yönetme ve yönetilme konusu tarih boyunca insanları en çok meşgul eden konular arasında yer almıştır. Bazı kaynaklarda yönetim ilke ve kurallarının bundan dört bin yıl kadar önce başladığı gösterilmektedir. Yönetim, "örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bireysel ve grup olarak çalışmak" (Özdemir, 2000, s.1) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlayışa göre, yönetime düşen görev, insanların birey ve grup olarak en etkili çalışma yollarını bulmaktır.

Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerle yapılan tanımların ortak yönleri şöyle sıralanabilir:

- a. Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma,
- b. İnsan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma,
- c. Örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama,
- d. Örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirme (Taymaz, 2003, s.19).

Genel yönetim anlayışındaki gelişmelere paralel olarak eğitim yönetimi de gelişmiştir. Frederick Taylor'dan günümüze kadar geliştirilmiş olan genel yönetim kuramları hem eğitim yönetimini, hem de eğitim örgütlerini etkilemiştir. Yapıya ağırlık veren örgüt ve yönetim kuramları kurumu bir makineye benzeterek,

örgüt içindeki insanların ilişkilerini ikinci plâna atmaktadır. Oysa okulda, insan ilişkileri eğitim açısından çok önemlidir. Okulun ham maddesi insan olduğu için insanların bir makine gibi çalıştırılması düşünülmemelidir.

Henry Fayol ile başlayan yönetime bilimsel bakış süreci, Luther Gulick'in işletmeler ve kamu kuruluşlarında yaptıkları çalışmalarla geliştirilmiştir. Eğitim kurumlarının dışında gerçekleştirilen bu bilimsel yaklaşımın eğitim kurumlarının yönetimine, eğitim yönetimine uygulanmasında öncülüğü, eğitim yönetimi profesörü Jesse B.Sears yapmıştır. J.B.Sears, eğitim yönetimi alanında yönetsel sürecin ilk analizini yapmış, bu sürecin öğeleri olarak plânlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme ve kontrol etme üzerinde durmuştur (Aydın, 2000, s. 123).

Yönetsel davranış, çeşitli kaynaklarda birbirine benzer süreçlerin bir bileşimi olarak tanımlanmıştır. Bu konuda yapılan tanımlamalardan en yaygın olarak kullanılan sıralamaya göre yönetim süreçleri; **Karar verme, Plânlama, Organize etme, İletişim sağlama, Etkileme, Koordinasyon sağlama, Değerlendirme** olarak ifade edilmektedir.

Yönetim süreçleri içerisinde, her birisinin önem ve gerekliliği tartışılmaz olmakla birlikte, özellikle 'karar verme' süreci, yöneticinin örgütünü amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde yönetebilmesi, insan ve madde kaynaklarını isabetli bir şekilde kullanabilmesi açısından farklı bir konuma yerleştirilmektedir. Bazı kaynaklar, yönetimin tümüyle bir 'karar verme' süreci olduğunu, bir başka deyişle, yönetsel davranışın 'karar verme' ile başlayıp 'karar verme' ile sona erdiğini ifade etmektedir. Bu şekliyle karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. James McCamy'ye göre karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır (Aydın, 2003, s.126).

Karar, genelde geleceğe yöneliktir. Geçmişin ve bugünün bilgilerine dayanarak gelecek hakkında kestirimlerde bulunmak ve karar vermek, yöneticiye belirli bir risk

yükler. Kararın isabetli olup olmadığı, ancak uygulamadan elde edilen sonuçlar görüldükten sonra değerlendirilebilir.

Karar verme sürecinin tanımı ve özellikleri içerisinde, geleceğe yönelik olma, risk taşıma, farklı seçenekler arasından bir tercih yapma, çatışmaları yönetme gibi özellikler ön plâna çıkmaktadır. Bu özellikleri taşıyan etkili bir karar, ancak bu konuda yeterli eğitim ve deneyime sahip, liderlik özelliklerini taşıyan yöneticiler tarafından verilebilir. Eğitim ve okul yönetiminde karar verme süreci, daha da belirsizlikler taşıyan bir yapıya bürünmektedir. Okul, işlevi ve etkileşimde bulunduğu çevre gereği, açık bir sistemdir ve çevresel etkilere son derece açık bir yapıya sahiptir. Gelişmiş ülkelerde eğitim ve okul yönetimi daha çok yerel otoritelerin kontrolüne bırakılmış, okulu ilgilendiren kararların doğrudan okul yöneticileri ve eğitimciler tarafından verilmesinin önü açılmıştır. Ancak, ülkemizde eğitim ve okullar halen merkezden yönetilen hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Okul yöneticilerinin okullarını ilgilendiren konularda karar verme ve uygulama yetkilerinin neredeyse hiç olmadığı merkezî yönetim sistemi, eğitim sistemimizin giderek hantallaşmasına ve işlevini yitirmesine yol açmaktadır.

Toplumsal ve sosyal süreçlerde meydana gelen değişmelere paralel olarak eğitim yönetiminin demokratikleşmesi için, demokratik düşünmeyi, davranmayı benimsemiş, demokrasiyi yaşayan ve okulunda yaşatan yetkin okul yöneticilerine gereksinim vardır. Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizlikleri aşabilmesi için, yetkin okul yöneticilerinin varlığı zorunludur (Açıkalın, 1998, s.5).

Yönetim ve etik ilişkisi, özellikle son yıllarda üzerinde sıkça durulan bir ilgi alanı haline gelmiştir. Bunda en önemli etkenin, günlük yaşamda toplumsal ortamda meydana gelen olumsuzluklar ve bunların ancak eğitim yoluyla giderilebileceğine duyulan inanç olduğu ifade edilmektedir. Çalışmalar, etik kavramını insanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalı olarak tanımlamaktadır (Aydın, 2002, s.3). Günümüzde toplum ve birey yaşantısını etkileyen kavramların başında etik gelmektedir. Bu konuda yurt dışında yapılan araştırmalar, bireysel ve örgüt yaşamında etik kural ve ilkelere sahip

olunmasının önemine işaret etmektedir. Amerikan Okul Yöneticileri Derneği gibi kuruluşlar, okul yöneticilerinin benimsemesi ve uygulaması gereken etik değer ve kuralları ortaya koymuştur. Ülkemizde İnanç Pehlivan Aydın'ın müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenler ile yaptığı bir çalışmada, bu gruplara dâhil olan eğitim çalışanlarının etik değerler konusundaki algıları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Yönetici davranışlarının etik değerlere uygunluğu, okul ortamının hedeflenen düzeye getirilmesinde önemli bir etken olacaktır. Bunun olabilmesi için, öncelikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ortak etik değer ve kurallar belirlenmesinde işbirliği yapmaları, belirlenen değerlerin öğrencilere ve okulun diğer öğelerine benimsetilmesinde tutarlı bir çaba içerisinde olmaları gereklidir. Meslek etiği kavramı, bu ihtiyacı karşılamak üzere ortaya atılmış bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Her meslek grubunun kendine özgü etik kuralları olmalıdır. Örneğin, doktorlar hastaları ile ilgili bilgileri onların onayı olmadan açıklayamaz, gazeteciler haber kaynaklarını açıklamaya zorlanamazlar. Bunun gibi, öğretmenler ve yöneticilerin de kendi meslekî tutum ve davranışlarını düzenleyen etik kurallarının olması doğaldır. Okul yöneticileri, okulları ile ilgili kararlarını almadan önce etik değerlere ve ilkelere uygunluğunu sorgulamalı, adalet, demokrasi, eşitlik, sorumluluk, sevgi gibi etik ilkelerle uyumunu sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin karar verirken öğretmen, öğrenci, veli gibi okulun bütün unsurlarını sürece dâhil etmesi, verdiği kararların arkasında durabilecek bir tutarlılık göstermesi, bütün yönetsel davranışlarında okulun ve eğitimin etik değer ve ilkelerine bağlı bir tavır sergilemesi, okulun amaçlanan etkili eğitim kurumu haline gelmesinde yardımcı olacaktır.

Okul yönetiminde karar verme, daha çok uygulamaya yönelik konularla sınırlı olabilir. Okul yöneticileri, etkili bir okul oluşturma yolunda, etik liderliğin tüm özelliklerini sergileyecek davranışlar içerisinde olmalıdır. Okulun tüm unsurları tarafından paylaşılan ortak bir vizyonunun olması, yine tüm unsurları ile birlikte belirlenmiş bir etik değerler ve ilkeler listesine sahip olması ve bu değerlerin tüm okul yaşantısına yaygınlaştırılması okul yöneticilerinin en önde gelen sorumluluklarındandır.

Değişen ülke ve dünya koşulları, eğitim biliminde meydana gelen gelişmeler ve buna bağlı olarak eğitim ve okul yöneticilerinden beklentilerin önemli oranda artış göstermesi, yönetim süreçlerinin bilimsel bir açıdan uygulanmasını, yöneticilerin karar verme başta olmak üzere yönetim süreçlerini etkin ve katılımcı bir yaklaşımla ele almalarını gerektirmektedir. Bu aşamada, okul yöneticilerinin karar verme davranışlarının etik değerler ve ilkeler çerçevesinde somut bir zemine oturtulmasının bu soruna çağdaş bir çözüm getirebileceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinin karar verme stratejilerinin etik değerlere ve ilkelere uygunluğu konusunda mevcut durum nasıldır? Gözlenen sorunlar nelerdir?

I.2 AMAÇ

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin karar verme davranışlarının etik değerlere ve ilkelere uygunluğu konusunda mevcut durumun ve gözlenen sorunların neler olduğunun belirlenmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verirken takip ettikleri stratejiler nelerdir?
2. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme esnasında benimsedikleri ve takip ettikleri stratejiler ile etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin, karar verme sürecinde etik değerlere uygunluk konusunda kendilerine yönelik algıları nasıldır?

4. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin karar verme sürecinde etik değerlere uygunluğu konusundaki algıları nasıldır? Bu konuda öğretmenlerle yöneticilerin algıları arasında bir farklılık var mıdır?
5. Karar verme sürecinde etik değerler ve ilkelere uyma konusunda, resmî ve özel ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinin kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin etik karar verme davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme stratejileri yaş, cinsiyet, meslekî kıdem, mezun olduğu okul, öğrenim durumu ve yöneticilik kademine göre değişmekte midir?
8. Resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğuna yönelik algısı yaş, meslekî kıdem, branş, cinsiyet, mezun olduğu okul, öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

I.3 ÖNEM

Dünyada eğitim ve toplumsal yaşam alanlarında meydana gelen değişimlere paralel olarak, Türk eğitim sisteminde de son yıllarda ‘eğitim yönetiminde etik değerler ve ilkelerin belirlenmesi ve uygulanması’ konusunda yoğun bir tartışma ortamı yaşanmaktadır. Buna paralel olarak, resmî ve özel ortaöğretim kurumları olan liselerde de aynı duyarlılığın mevcut olduğu görülmektedir. Yapılması düşünülen araştırmanın, yalnızca eğitim alanında değil, toplumsal yaşamın her alanında ‘etik değer ve ilkelere duyulan gereksinim’ konusunun yoğun olarak tartışıldığı şu günlerde okul yöneticilerinin karar verme davranışlarını belirlemelerinde ilgililerin

konuya ilişkin oluşturacakları politikalara ışık tutabilecek olması bakımından önemli olduğu düşünölmektedir.

I.4 SAYILTILAR

1. Çağdaş eğitimde okul yöneticileri, eğitim yöneticisi niteliklerinin yanı sıra sosyal kurum, yönetsel ve meslekî etik konularında da belirli niteliklere sahiptirler.

2. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel karar verme süreçlerinde etik ilke ve değerlere sahip olması, yönetimin etkililiğini artıracaktır.

3. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin meslekî etik değer ve kuralları konusundaki algılamalarının olumlu ve yapıcı olması, okul etkililiğini önemli ölçüde artıracaktır.

4. Yapılacak çalışmada kullanılacak anket ve ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği betimsel yorumlar açısından yeterlidir.

I.5 SINIRLILIKLAR

Çalışma, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili sınırları içerisindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin etik ilkeler ve değerler açısından uygunluğunun tespit edilmesi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

GİRİŞ

Ülkemizde ve dünyada özellikle 1980'li yıllarda bütün dünyayı sarmaya başlayan küreselleşme ve onun getirdiği yeni paradigmlar toplum, eğitim ve yönetim süreçlerinde önceden tahmin edilemeyen değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Ancak, bu konuda karşılaşılan problemlerin kaynağının doğru tespit edildiğini ve eğitimin etik boyutunda gerekli önlemlerin alındığını ifade etmek oldukça güçtür. Geleneksel hiyerarşik örgüt yapılanması içerisinde okullarda karşılaşılan şiddet, taciz, rüşvet, gibi problemler münferit olaylar olarak değerlendirilmiş, kaynağına inilmemiş ve alınması gereken tedbirler tartışılmamıştır.

Bu açıdan bakıldığında, küreselleşmenin getirdiği avantajlar kadar toplumda örgüt ve yönetim yaklaşımlarında oluşturduğu olumsuzluklar, insanların bir tür etik baş dönmesi yaşamasına neden olmuş, uzun yıllar paylaşılan ve güven içinde takip edilen değerlerin de artık değişmesi ve yenileri ile ikame edilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, "etik" ve "liderlik" kavramları yeni bir yorumla birleştirilmiş, böylece "etik liderlik" yaklaşımı geliştirilmiştir (Çelik, 2003, s. 91).

II.1 KARAR VERME

Yönetim, genel olarak, "**işlerin yapılmasını sağlama**" süreci olarak tanımlanır. Bu tanımla, daha önceden yapılan, hangi işlerin öncelik kazandığı konusundaki seçimin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılacağı belirlenmeden kişisel ya da yönetsel hiçbir iş yapılamaz.

Karar verme, zihinsel bir süreç olup, örgütte herhangi bir işi, bir eylemi yapmadan önce gelir. Hiçbir örgütsel eylem karar vermeden yapılamaz. Örgütsel eylemlere

ilişkin kararlar yönetim tarafından verilir. Bu nedenle, yönetim bilimci Herbert A.Simon'a göre, karar verme yönetimin kalbidir.

Davranışçı yönetim yaklaşımlarının, karar vermeyi önemli bir yönetim bilimi konusu durumuna getirmelerinin ve onu yönetim süreçlerinin en başına koymalarının nedeni de, karar vermenin bu öneminden kaynaklanmaktadır.

Örgütlerde, insan davranışlarını etkilemenin ve ussal davranışın anahtarı karar vermedir (Kaya, 1996, s. 94).

II.1.1 Karar Verme Nedir?

Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır, karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir, karar verme için vardır (Aydın, 2000, s. 126; Erdoğan, 2002, s. 51).

Karar verme, sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesidir. Karar verme, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkânlar arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır.

Bir örgütün yapısı onun karar verme sürecinin niteliği tarafından belirlenir (Griffiths, 1959, s.89).

Karar verme zahmetli bir iş olması nedeniyle stresli bir süreçtir. Alternatifleri araştırmak, bulmak, her birinin yarar ve sakıncalarını karşılaştırmak zor ve stresli bir iştir. Karar verme amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan sorun ve engelleri bertaraf etme işidir. Yani karar verme, sorunlarla ve belirsizliklerle mücadele etme ve onları

bertaraf ederek neyin, nasıl, ne zaman yapılabileceğini ortaya koymaktır (Erdoğan, 2002, s. 51).

Karar verme, bir eyleme yol açan çeşitli seçenekler arasından birini seçme sürecidir. Tek bir seçenek bulunduğu ve seçeneklerden birinin çok açık olarak en ussal olduğu bilinen durumlarda, karar vermek gibi bir zihinsel sürece gerek yoktur.

Yönetimsel kararların özellikleri:

1.Yönetimsel kararlar kolektif kararlardır. Bir örgütte, kararlar tek bir kişi tarafından verilmiş olsa bile, bu kararlar değişik kanallardan gelen doğal ve biçimsel bilgilerin sonucunda alınacağından kolektif niteliktedir.

2.Yönetimsel kararların sonucu, örgütteki tüm öğeleri, örgütü ve çapına göre toplumu etkiler.

3.Yönetimsel kararlar, başkalarını, örgütü ve toplumu etkilediğinden, kararı veren kişi ve organlara bir riski vardır.

4.Yönetimsel karar verme sürecinde, karar verenin eğitimsel, kültürel ve mesleksi nitelikleri, doğal ve biçimsel kanallardan gelen bilgilerin etkisi olacağından, insan davranışlarının ussal (rasyonel) ve duygusal (irrasyonel) yanları bulunduğundan, kararın değer ve olgu öğeleri vardır (Kaya, 1996, s. 95).

Karar süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek ya da çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. Yönetici aynı zamanda, karar sürecinin olumlu-olumsuz etkenleri, karar basamakları ve tipleri, birey ve grup kararları, karar sürecinde yönetici ve maiyetin rolü konularında iyi yetişmiş olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002, s.80).

Daniel E.Griffiths eylemi etkileyen her türlü yargının karar niteliğinde olduğunu öne sürmüştür. D.E.Griffiths'e göre karar verme süreci sadece karar anlamına gelmemekte, bir girişime ilişkin eylemler dizisini de ifade etmektedir (Griffiths, 1959, s.75).

Çözümler arasında seçim yaparken dikkati sınırlayıcı, yani stratejik etkenler üzerine çevirmek gerekir. Örgüt açısından ele alındığında, karar süreci ilgili tarafların istek ve baskıları ile örgütün politika ve yürütme ilkeleri arasında bir pazarlık niteliğindedir. Bu bakımdan karar mantığı ile gerçek karar süreci birbiriyle karıştırılmamalıdır. Bu mantığın çevredeki kestirilemeyen ya da kontrol edilemeyen etkenler ile bağdaştırılması gerekir. Karar evresini meydana getiren bu etkenler arasında iç gelenekler, formal yüklenmeler, dış baskılar ve kişisel ilişkiler sayılabilir (Bursalıoğlu, 2002, s.81).

Chester I.Barnard ile başlayan yönetimde karar verme konusuna önem verme ve diğer yönetim süreçlerinden ayırma yaklaşımı özellikle H.A.Simon, H.I.Ansoff, R.M.Cyret, J.E.March, P.Selznick gibi sisteme yönelmiş düşünürlerin bir özelliği olarak belirlemektedir. Bunlara göre, karar vermeye duyulan ilgi örgüte ilişkin görüşlerdeki temel bir değişikliğin sembolüdür. Eylemler listesi ne denli ayrıntılı olursa olsun, örgütü neyin bir bütün olarak tuttuğu ve neyin örgütün ilerlemesini sağladığı hakkında fikir vermez. Buna karşın, karar verme yaklaşımı, bir örgütte amaçları, işleri ve eylemleri belirleyen seçmeleri aydınlatır. Tek bir karar, ya da bir seri karar alınıp incelenebilir. Böylece, öteki yaklaşımların pek azı örgütsel dinamiği aydınlatmada karar verme yaklaşımı kadar güçlü olmuştur. Örgütü bir açık sistem olarak gören modern yönetim kuramları, yönetimde otoriter usuller yerine daha liberal ve katımlı usullerin benimsenmesini, örgütü bir bütün olarak ele alıp bu bütünü oluşturan sistemin alt parçaları arasındaki ilişkiler ile karşılıklı bağımlılıkları ilişkilendiren ve uyumlarını kolaylaştıran, amaca yönelmiş hareketlere katkısı olan ya da engelleyen bütün süreçlerin göz önüne alınmasını öngörmüşlerdir. Bu anlayış çerçevesinde, işgörenlerin de karar verme sürecine katılmalarının yararları üzerinde durmuşlardır (Learned ve Sproat, 1972; March ve Simon, 1975; Stoner ve Wankel, 1986).

Örgütün yapısına biçim veren etkenlerden biri karar sürecidir. Örneğin, kontrol alanı konusunda, bir kişinin kaç kişiyi kontrol edeceğinden çok, hangi kararları kimlerin vereceği temel alınmalıdır. Örgüt yapısı da, yöneticinin hatırlama gücüne değil, karar yetkilerinin dağılımına göre kurulmalıdır. Örgüt, geçmiş kararların ışığında, her basamakta yeni ve tekrar alınan kararlarla yaşar. Örgütün karakteri, bu kararların bir aynasıdır. Örgüt içi gerginlik ve çatışmalar ise, karar gücü ve etkisindeki aykırılıkların ürünüdür (Bursalıoğlu, 2002, s.81).

Yönetimi ve örgütü anlama konusunda karar verme süreci çok önemlidir. Karar verme sürecinin kuramsal analizi ile anlamlı gelişmeler gerçekleştirilmiştir.

Yönetimsel ilkelerin uygulanmasının anlaşılması, yönetim sürecinin karar verme süreci açısından çözümlenmesi ile sağlanır. Herbert A.Simon'a göre, örgütsel kararların etkililiği bu kararların ussallığının artırılması yolu ile en üst düzeye çıkarılabilir. İnsanın ussallığı sınırlıdır. Bu sınırlılık, yönetim kuramına gereksinim yaratır (Aydın, 2000, s. 127).

Yönetim yazınında karar vermeyi seçim yapma ile eşdeğer gören ve plânlama ile bağdaştıran yazarlara rastlanmaktadır. Bunlardan Harold Koontz ve Cyrill O'Donnell, karar vermeyi seçim yapma ile eşdeğer görmüş ve karar vermeyi seçenekler arasında en uygun hareket yolunun seçilmesi olarak tanımlamışlardır (Koontz ve O'Donnell, 1972, s.60).

Karar örgütte her türlü değişikliği yapmak amacı ile başvurulmuş ve toplu bir süreçtir. Yani karar süreci ile örgütteki değişme, birbirine neden-sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır. Her değişimin bir ya da birkaç karardan sonra yapılabileceği tartışma götürmez. Fakat bu görüşe göre, her değişme kendisinden sonra da bazı kararları gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2002, s.82).

William H.Newman, plânlama ile karar vermeyi iç içe görmektedir (Newman, 1972, s.135).

M.Hesapçioğlu (2001), sistem modeli çerçevesine oturttuğu ‘esneklik’ kavramını, karar ve plânlama esnekliği açısından tanımlamaktadır. Karar ve plânlama sorunu belirsizlik altında karar ve plânlama sorunu olarak formüle edilirken, bir sonraki adımda bir karar kuramı bazına oturtulmaktadır. M.Hesapçioğlu’nun tercih ettiği kuram, açık karar kuramıdır (Hesapçioğlu, 2001, s.317).

Karar örgütteki değişkenlerden biridir. Bazı yazarlara göre, karar süreci bağımlı bir değişkendir ve ona diğer etkenler yoluyla etki yapılabilir. Başka yazarlara göre ise bu süreç bağımsız bir değişkendir, çünkü örgütün yaşaması onunla olanaklıdır. Örgüt, kurumlaşmış karar süreçleri yoluyla, bu yaşama olanaklarını artırmak gücüne sahiptir. Böylece örgütün diğer değişkenleri, örneğin yapısı karar sürecine bağımlı kalır. Diğer yandan, bu konudaki yazarların çoğu, yönetim kararlarını bir davranış kuramı içine yerleştirme çabasını göstermektedir. Bu çabalar örgüt yapısı içinde karar almanın önemi ile bu kararların nasıl alındığı arasındaki boşluğu kapatmak, alınan kararların maliyet-yarar ilişkileri gibi ekonomik etkenlere uygun olmasını sağlamak ve böylece bir kuramı, yönetim kararlarının gerçek süreçlerine yaklaştırmak amacını gütmektedir (Bursalioğlu, 2002, s.83).

Daniel E.Griffiths, bazı sayılıtlara dayalı bir yönetim kuramı formüle etmiştir. Karar verme olarak tanımlanmış olan bu kuram şu sayılıtlara dayanmaktadır:

- 1.Yönetim, tüm insan örgütlerinde bulunan genelleşmiş bir davranış tipidir,
- 2.Yönetim, toplumsal bir örgütteki yaşamı yöneltme ve kontrol etme sürecidir,
- 3.Yönetimin özgül işlevi, olanaklı en etkili biçimde karar verme sürecini geliştirmek ve ayar etmektir,
- 4.Yönetici soyut bireylerle değil, gruplarla ya da grup tarafından yönlendirilen bireylerle çalışır (Aydın, 2000, s. 127).

D. E.Griffiths karar verme, algı, iletişim, güç ve otorite kavramları üzerinde durarak aşağıdaki temel önerileri ileri sürmektedir:

1. Bir örgütün yapısı, onun karar verme sürecinin niteliği tarafından belirlenir.
2. Formal ve doğal örgütler uyum noktasına eriştiklerinde, tüm örgüt en üst düzeyde başarıya ulaşır.
3. Tüm örgütün en üst düzeyde başarıya ulaşmaması halinde, tüm olasılıklarda, formal örgütle doğal örgüt birbirlerine karşı durumdadırlar.
4. Eğer yönetici, davranışını örgüt için uç kararlar verme yerine, karar verme sürecinde, karar verme eylemi ile sınırlandırır, davranışı astları tarafından daha çok benimsenir.
5. Eğer yönetici, kendisini örgütün karar vericisi olarak değil de, karar verme sürecinin kontrol edicisi olarak algırsa, karar daha etkili olur (Aydın, 2000, s. 127).

Karar verme gereksinimi tüm örgütlerde vardır. Tüm yöneticiler, hatta tüm örgüt üyeleri örgütsel nitelikli karar verme durumundadırlar.

Hazır olan gerekli bilgi ve olguların ışığında verilen kararlar, önyargılara ve bireysel önsezelere dayalı kararlardan daha üstündür. Kuşkusuz, karar için gerekli tüm olguları elde etmeden de karar vermek söz konusu olabilir. Böyle bir karar verildiğinde, kararın verildiği koşullar, kararın sınırlı bilgilere dayandığı unutulmamalıdır (Aydın, 2000, s. 129).

Örgüt amaçlarına en uygun düşen, yararı en fazla, maliyeti en az olan seçeneğin seçilmesine *ussal karar* denir. Çok değişik amaç ve çıkarların çatıştığı örgüt denilen karmaşık ortamda, yöneticilerin örgüt açısından en uygun seçeneği değil de, personelin itiraz etmeyecekleri seçeneği seçmesine ise *doyurucu karar* denir.

Bugün, yönetimsel kararların rasyonel karar değil, çeşitli çıkarları dengede tutan doyurucu kararlar olduğu bilinmektedir (Kaya, 1996, s. 98).

Kararlar ereksel ve ussal davranışlarla karakterize edilir. Ussal karar, belirli önermelerden hareketle varılan bir sonuçtur. Herbert A.Simon bu önermelerin değer önermeleri ve olgusal önermeler olmak üzere iki türlü olduğunu belirtmiştir. Davranış, genel amaç ve hedefler tarafından yönlendirildiği ölçüde ereksel, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmede yardımcı olan seçenekleri seçtiği ölçüde de ussaldır. Tüm ussal kararlar, gerekli değer ve amaçlar ile mevcut güçler ve koşullar dikkate alınarak verilir. Çözümü gerekli sorunla ilgili uygun enformasyon hazır olmadıkça ussal karar verilemez. Bu, gereksinim duyulan bilgilerin karar alma durumundaki kişi ve gruplara serbestçe akmasının gerekli olduğu anlamına gelmektedir (Gregg, 1957, s.276; Simon, 1965, s.4).

Her ne kadar, birçok yazar ve yöneticiler tarafından özellikle seçim yapma ve sorun çözme karar verme ile aynı anlamda kullanılıyorsa da, bu üç kavram arasında anlam bakımından belirli farklar bulunmaktadır. Bu farkları James Stoner ve Charles Wankel şöyle açıklamışlardır:

“Seçim yapma, birçok seçenek arasında bir tek seçeneğin seçilmesi ile ilgili çalışmaları içermekte ve karar verme eyleminin bir bölümünü oluşturmaktadır. Sorun çözme ise, doyurucu olmayan durumların düzeltilmesi için belirleme ve uygulama ile ilgili olarak yapılan geniş kapsamlı çalışmalar setidir. Her husustan önce, sorunun çözülmesi için varlığının saptanması gereklidir. Sorunun bulunması aşaması, sorunun tanınıp tanımlanması ve bu sorunun çözülmesi için girişimde bulunulması yönünde karar vermeye götüren eylemlerden oluşan bir süreç ile ilgili bulunmakta ve etkili bir yönetimsel kararın temelini oluşturmaktadır” (Stoner ve Wankel, 1986, s. 141).

Bu açıklamadan da görülebileceği üzere J.A.F.Stoner ve C.Wankel’e göre seçim yapma, sorun çözme ve karar verme, aralarında belirgin farklar bulunan ancak birbirlerini tamamlayan ve birbirleriyle yakından ilişkili olan kavramlardır.

Daniel Katz ve Robert L.Kahn daha değişik bir yaklaşımla karar vermeyi, örgütsel yapıda değişiklikler yapacak ileriye dönük politikaların belirlenmesi olarak ifade etmişlerdir (Katz ve Kahn, 1977, s.285).

İyi Bir Kararın Özellikleri:

- 1.Karar mümkün olduğunca bilimsel olmalıdır,
- 2.Karar örgütün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır,
- 3.Karar, açık, kesin ve özellikle uygulayanların kolaylıkla anlayabilecekleri bir nitelikte olmalıdır,
- 4.Kararlar, yapılabildiği ölçüde, kısa zamanda verilmelidir,
- 5.Karar hukuksal, yani mevzuata uygun olmalıdır,
- 6.Karar verilirken örgütte çalışan diğer kişilerin görüşleri de önemsenmelidir (İlgar, 2000 s. 43).

Demokratik bir örgütte alınan bir karardan etkilenen kimselerin, bu kararda söz sahibi olmaları gerekir. Gerçekte, tüm örgüt üyeleri farkında olmasalar da verilen kararları etkilemektedirler. Yönetimde hiçbir birey tek başına karar vermez. Her birey, örgüt ortamındaki karmaşık insan ilişkilerinden etkilenir (Aydın,2000,s. 129).

Karar geleceğe yöneliktir. Gelecek ise belirsizliklerle doludur. Bu nedenle, karar verme, karar veren yöneticiye bir risk yükler. Karar vermede risk derecesi değişik durumlarda farklıdır. Çünkü:

1. Riskin derecesi verilecek kararın geçerli olduğu **zamanla** ilişkilidir. Uzun vadeli kararların riski, kısa vadeli kararların riskinden daha fazladır. Çünkü yakın zamanı tahmin etmek daha kolaydır. Yakın zamanla ilgili bilgiler daha sağlıklıdır. Süre uzadıkça bilgiler belirsizleşir ve risk artar.

2. Riskin derecesi verilecek kararın *neden olacağı harcamanın çapıyla* ilişkilidir. Çok harcamayı gerektiren kararların riski, az harcamayı gerektiren kararların riskinden daha fazladır.

3. Riskin derecesi kararın verildiği *örgütün çapı ile* ilişkilidir. Karar, büyük örgütlerde, daha fazla insanı etkileyeceğinden riski daha fazladır. Benzer şekilde, aynı miktarda harcamayı gerektiren bir kararın riski küçük örgütlerde, büyük örgütlerde olduğundan daha fazladır. Çünkü küçük örgütte harcamanın kişi başına düşen payı daha büyük olacağından, denetçilerin ilgisini daha çok çeker.

4. Riskin derecesi kararın *dayandığı bilgi ve iletişim kaynaklarının durumuyla* ilişkilidir. Gerçekte, karar verilecek konuda, karar vericinin bilgi yetersizliği ve sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunmayışı rasyonel kararın düşmanlarıdır (Kaya, 1996, s. 98).

Sorunun çözümü için tek seçenek varsa, sorun çözme sürecinin kararlaştırma aşaması atlanarak seçeneğin uygulanmasına geçilebilir. Eğer sorun için birçok çözüm seçeneği varsa, bunlardan birinin seçilmesi gerekir (Başaran, 2000 s.41).

Soruna bulunan çözüm seçenekleri için yeterince bilgi toplandığında, bu bilgiler ışığında elde edilen seçeneklerin uygulanmasında ortaya çıkacak yararları, zararları belirlendiğinde, seçenekler arasında da belirgin farklılıklar bulunduğu seçeneklerden birini seçmek kolaylaşır. Bulunan çözüm seçenekleri birbirine denk olduğunda, seçeneklerin sorun çözümlere getireceği zarar, yük, sorumluluk, tehlike gibi durumlar yüksek olduğunda, seçeneklerin uygulanması zor olduğunda bunlardan birini seçmek zorlaşır. Böyle durumlarda karar verme, sorun çözümleri zorlamaya, gerilime itmeye başlar, kararlaştırmanın süresi uzar. Karara ulaşılmadığında sorun çözümler kişisel ve ikili çatışmaya düşebilirler (Başaran, 2000, s.44).

Örgüt hiyerarşisinin üst düzeylerinde amaç ve politikalarla ilgili kararlar (değer), alt düzeylerinde ise bunların uygulanışı ile ilgili kararlar (olgu) alınır. Böylece örgütte

bir karar hiyerarşisi olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, karar verme açısından örgütte bir dikey ve yatay iş bölümü bulunmaktadır. Bu iş bölümünün örgütteki faydaları:

1. Üst yöneticilerin yükü azalır,
2. Herkes belirli işlerde karar vermede uzmanlaşır,
3. İşler daha çabuk yapılır, kırtasiyecilik önlenir,
4. Alt kademedeki personel karar yetkisi ile onore edilmiş, doyulanmış olur,
5. Kararların sorumluları açıkça ortaya çıkar,
6. İletişimi sadeleştirir, kolaylaştırır,
7. Herkes belirli konuda uzmanlaşacağından, kararda rasyonellik sağlanır (Kaya, 1996, s.99).

Yönetim kararları üç grupta toplanabilir: Üst basamakların yetkilerine dayanarak aldığı ve aşağıya geçirdiği kararlar, alt basamaklardan yukarıya yapılan öneri kararları ve yöneticinin ürünü olan yaratıcı kararlar. Karar süreci, yetki basamağına özgü bir eylem olduğundan, her karar kendi basamağında alınmalıdır. Yönetim kararları, bir hiyerarşi olduğu kadar, derece de izler. Yönetim kararları, amaçların ve değerlerin ışığında alınan, daha çok olgu yargılarıdır, çünkü bunlar araçlara yön veren bir amaç ögesi ile bu araçların seçimine yarayan bir seçme ögesini kapsar (Bursalıoğlu, 2002, s. 90).

Doğru ve etkili kararların verilmesi örgütlerde yaşamsal bir öneme sahiptir. Bir kararın doğruluğu, önce erişilecek amaçlara, ikinci olarak da bu amaçlara varmak için tutulan yolun elverişlilik düzeyine bağlı bulunmaktadır (Simon, Smithburg, Thompson, 1980, s.39).

II.1.2 Karar Kuramları

Çevresine esnek bir uyum yapabilen insan, ihtiyaçlarını karşılama çabalarını sürdürürken karar verme davranışı göstermektedir. Karar verme bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götüreceği birden fazla yol olduğu zaman ya da ihtiyacı gidermek uygun bir hedef olup olmadığı kesin değil iken yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlanabilir. İnsan çevresine otomatik olarak, içgüdüsel tepkilerle uyum sağlayan bir varlık olmadığından, yaşamının her aşamasında karar verme yaşantısı geçirmektedir. Karar vermeyi gerektiren sorun önemsiz, karardan dönme olanağı fazla olduğu zaman, yöneldiğinde karar vermiş olduğunun farkında olmayabilir. Bir günlük yaşamımızda, yaptığımız birçok faaliyeti tercihlerimizle belirlediğimiz farkına varmayabiliriz (Kuzgun, 2000, s. 150).

C.Arroyba karar verme tarzını, bir karar verme durumunda yaklaşma, bir tepki ve eylem yolu olarak tanımlamaktadır, yani, bunlar bir kararın verilmesinde söz konusu olan tüm davranışlardır. Bu, karar veren kişiyi tanımlamaktan çok özellikli bir kararın verilmesi için kullanılabilir bir tanımdır (Jones, 2003, s. 177).

M. Hesapçioğlu tarafından formüle edilen açık karar modelinin temel varsayımları, çevre varsayımı, enformasyon varsayımı, sistemin değer ve amaç yapısı kavramına ilişkin varsayım ve karar kuralına ilişkin varsayım olarak ele alınmaktadır (Hesapçioğlu, 2001, s.319).

Ergenliğin başlarında, buluşdaki hızlı büyümenin getirdiği uyum güçlükleri gençlerde ortamdan uzaklaşma ve çevreyi değiştirme arzuları doğurmakta, macera hevesi, başka yerlerde olma arzusu gibi istekler ergenlerin meslek seçiminde sağlıklı kararlar vermesini engellemektedir (Kulaksızoğlu, 2001, s. 171). Kuzgun (2000, s. 150), okul ya da meslek seçerken sağlıklı kararlar verme sürecinde, insanın yaşamını önemli ölçüde etkileyecek kararların verilmesi, etraflı düşünmeyi

gerektiren durumların ve atılan adımların, girişilen eylemlerin geri dönülemez olduğu zaman, sonuçları önceden tasarlama ve hedefe ulaştırma gücü en fazla olana yönelmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

II.1.3 Karar Modelleri

Karar sürecinde çeşitli modellerin görevi, değişik çözümlerin sonuçlarını kestirmeye yardım etmektir. Her modelde bazı varsayımlar gerçeğe ne kadar yakın bulunursa, model de sistemi o kadar iyi simgeler.

Model, minik bir kuram olarak düşünülebilir. Temel yapı bakımından gerçeği yansıtır, fakat kapsamı değişik olabilir. Model bazı benzerlikler gösterebilir, fakat bu benzerlikler birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı değildir. Yararlarını saymak gerekirse, bir model ilişkileri belirtir, kapsamın düzenlenmesini kolaylaştırır ve iletişim aracı olarak hizmet eder. Modeller, fiziksel, soyut, sembolik ve matematik olabilir. Fakat her modelin en az üç ögesi bulunmalıdır: Çözümleri değerlendirecek olan bir kestirme sistemi, problemi aydınlatacak bir değer sistemi ve en iyi çözümü seçebilmek için, bu ikisini birleştirecek bir ölçüt. Yukarıdaki çeşitli modelleri bir araya getirip, ideal bir model meydana getirip, probleme en uygun olanını seçmek gerekir (Bursalıoğlu, 2002, s.83).

Eğitim yönetiminde karar sürecini modelleştirmenin matematik güçlükleri vardır. Önce, eğitim çok amaçlı ve yanlı bir girişimdir. Sonra, eğitimde kâr etkeni gözetilmediğinden, maliyet-yarar ilişkilerini izlemek zordur. Son olarak da, eğitimde ham ve işlenmiş maddenin niteliğini ve bu ikisi arasındaki farkı bulmak hemen hemen olanaksızdır (Bursalıoğlu, 2002, s.84).

Oğuz Onaran (1971), karar verme model ve kuramlarını aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

1. İktisadî-ussal İnsan Modeli,
2. Sınırlı Ussallık ve Yönetmel İnsan Modeli,

3. Olasılık ve Beklenen Değer Modeli,
4. Uyarlayıcı-Ussal Karar Verme Modeli,
5. Ardışık Eleme Modeli,
6. Toplumbilimsel Model,
7. Çözümleyici Model,
8. Tahmin ve Pişmanlık Kuramı,
9. Akılcı Görüş Kuramı,
10. Betimsel Kuram,
11. Oyun Kuramı (Onaran, 1971).

II.1.4 Nitelikli ve Benimsenebilir Karar Verme

Sorun çözenin etkililiği, sorun çözme yönteminin her basamağının, sorunun niteliğine uygun olarak tamamlanmasına bağlıdır. Her basamakta yapılacak çalışmaların nitelikli olması, sorunun çözümünü de etkili kılar. Bu basamakların tümü de önemli olmakla birlikte, en can alıcı olanı karar verme basamağıdır. Çünkü sorunu çözecek anahtar, karşılaştırılacak çözüm seçeneğidir (Başaran, 2000, s.95).

Bir araştırmaya göre, etkili olabilmesi için bir kararın nitelikli ve benimsenebilir olması gerekir. Kararın niteliği, sorunun duyulması basamağından değerlendirme basamağına varıncaya kadar altı basamakta, sorun çözümlerinin sorun çözme yöntemini gerektiği biçimde uygulama derecesiyle her basamakta gösterdikleri ussallık derecesine bağlıdır. Başka bir deyişle, sorun çözme yöntemi ne denli nitelikli uygulanır ve uygulamada ne denli ussal olunursa, karar o denli nitelikli olur. Kararın benimsenebilirliği, kararı uygulayanların uygulamaya gönüllü oluş derecesini gösterir.

II.1.4.1 Kararın Niteliğinin Artırılması

Bir kararın niteliğini artıran koşullar şunlardır:

1. Takım önderi, tartışmayı yönetmede yetişmiş olmalıdır.

- 2.Takım önderi, tartışmaya katılmalı ama kendi çözümünü ima etmekten sakınmalıdır.
- 3.Rasgele tartışmadan çok soruna yönelik tartışma yapılmalıdır.
- 4.Tartışmaya takım üyelerinin tümünün katkısı sağlanmalıdır.
- 5.Sağlanabilir bütün kaynaklar, gerekli bütün araçlar, gereçler kullanılmalıdır.
- 6.Takım üyeleri soruna ivedi çözüm önerileri bulmaları için sıkıştırılmamalıdır.
- 7.Takım üyelerinin, görüşlerinin alınmasından çok soruna ilişkin görüşleri evrimleştirilmelidir.
- 8.Var olan seçeneklerden çok ulaşılması gereken seçenekler aranmalıdır.
- 9.Takım sorun üzerindeki çalışmalarını bitirdikten bir süre sonra, sorun üzerinde bir kez daha çalışmalıdır.
- 10.Takım üyeleri sorun çözme sürecinin her basamağını iyi uygulayabilecek işgörenlerden seçilmelidir (Başaran, 2000, s.95).

II.1.4.2 Kararın Benimsenebilirliğinin Artırılması

Bir kararın uygulayıcılar tarafından benimsenebilirliğini artıran koşullar şunlardır:

- 1.Takım üyeleri, karara kendi görüşlerini katma ya da yansıtma fırsatı bulabilmelidir.
- 2.Takım üyeleri, sorun için görüşlerini özgürce anlattıkları kanısına varmalıdır.
- 3.Takım önderi, sorun üzerinde yapılan tartışmaları egemenliği altına almamalı, üyelere baskı yapmamalıdır.
- 4.Takım önderi, tartışmaları yönetmede yeterli olmalıdır.
- 5.Tartışmalar sırasında ortaya çıkacak görüş çatışmalarını uzlaştırıcı bir hoşgörü havası yaratılmalıdır.
- 6.Takım önderi, üyelerin yaratıcılığına elverişli bir ortam yaratmalıdır.
- 7.Nitelikli bir kararın takım üyelerince benimsenebilirliğinin yüksek olacağı unutulmamalıdır.
- 8.Soruna bulunan çözüm seçenekleri için yeterli bilgi bulunmalıdır.
- 9.Bilgilerin, seçeneğin uygulanması sırasında ve sonrasında ortaya çıkacak yararları ve zararları açıkça gösterilmelidir.

10.Seçenekler arasında, uygulamanın kolaylığı ve zorluğu açısından, belirgin ayrılıklar bulunmalıdır.

Nitelikli ve benimsenebilirliği yüksek kararların örgütsel sorunları çözmesiyle örgütün yönetiminin niteliği de artacaktır. Toplam Kalite Yönetiminin olmazsa olmaz koşulu, örgütsel sorunların Kalite Takımları eliyle çözülmesidir.

II.1.5 Karar Verme Stratejileri

Karar verme sürecinde yöneticilerin birbirinden farklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Bazı stratejiler, karar verme durumu bir çatışmayı da beraberinde getirdiğinden, çatışma durumuyla yüzleşmeyi ya da çatışma durumundan kaçınmayı içermektedir. Karar verme sürecinde kullanılan stratejiler daha önceden planlanarak uygulanabildiği gibi, karar verme durumuyla karşı karşıya kalındığı anda da belirlenebilir. Bazı stratejilerin birbiriyle birleşik olarak kullanılması da mümkündür (Ersever, 1996, s.41). Bazı farklı karar verme stratejileri aşağıdaki gibidir:

İçtepisel karar vericiler: Seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden, içten geldiği gibi karar verme.

Kaderci karar vericiler: Karar vermedeki kararlılıklarını çevresel olaylar ve koşullara ya da kaderlerine bırakma.

Boyun eğici karar vericiler: Kendi kararlarını verirken diğer kişilerin plânları ile hareket etmeyi tercih etme.

Erteleyici karar vericiler: Bireyin sorunla ilgili yaklaşımını ve düşüncelerini erteleme.

Kararsız karar vericiler: Verdiği kararı değiştirmek isteme, hiçbir karardan memnun olmama.

Mantıklı karar vericiler: Bu stili benimseyen yöneticiler, biliş ve duygu arasında bazı dengelemeler ile akılcı bir yaklaşımı temel alırlar.

Donup kalarak karar vericiler: Bu bireyler kararın sorumluluğunu kabul ederler fakat karara yaklaşma güçleri çok fazla olmaz.

Gerçekten kaçan karar vericiler: Bireyin bir karardan kaçınması ya da bir cevap vermede araştırmadan saptırmasıdır.

Riske girmek istemeyen karar vericiler: Bu stratejide karar veren bireyler, risk düzeyi en düşük olanların kavranması ile alternatifleri sürekli olarak eleyerek hareket ederler.

Bağımsız karar vericiler: Yöneticinin bir karar verirken kimseden etkilenmemesidir (Kesici, 2002, s.44).

II.1.6 Karar Aşamaları

Karar sürecinin izleyeceği aşamalar çeşitli yazarlar tarafından değişik şekillerde sıralanmıştır:

1. Problemin Anlaşılması: Genel olarak, yönelmiş bulunduğu bir amaca doğru yaptığı ilk eylemde bir engelle karşılaşan bir organizmanın bir problemi olduğu söylenebilir. Öyleyse problem, şu ya da bu nedenle, bir organizmanın bir amaca ulaşmasını engelleyen bir durumdur (Bursalıoğlu, 2002, s.85).

Karar sürecinin amaçlı ve rasyonel olabilmesi, problemin açık olarak anlaşılmasını gerektirmektedir. Amaca dönük oluşu, kararların bir hiyerarşinin ilk basamağı ve rasyonelliğın ilk koşuludur. Problemin anlaşılması, karara yön verecek amacın öğelerini sağlar. Buradaki anlama, gerçekler karşısında, problemin basitleştirilmesidir (Bursalıoğlu, 2002, s.85).

2. Probleme İlişkin Bilgi Toplanması: Örgüt bir iletişim ağıdır. Bilgi ve kararların akımını sağlayan ana kanal da, hiyerarşidir. Zaten bir örgütü kusursuz duruma getirebilmenin iki koşulu, haber alma ve değerlendirmedir. Bunlardan birincisi kararların doğruluğunu, ikincisi de yeniden düzenlemeyi kolaylaştırır. Haber alma grubu, karar verme durumunda olan yöneticiye olayları ve çözümlerini iletir, amaçları ve bunlara götürececek yolları gösterir. Haber alma görevi, danışmanlık görevi değildir.

Son zamanlarda bilginin toplanma ve işlenmesinde otomasyon büyük bir rol oynamaya başlamış ve insan emeğini de azaltmıştır. Yönetimde kontrol merkezi, karar alma durumunda olanlardan meydana gelir. Bilginin nitelik ve niceliği alınacak kararların verimini, bilginin elemesi de kararların derecesini etkiler. Bir karar en az bilgi ile de verilebilir, en çok ile de. İkinciye sağlayacak olanlar, yöneticinin astlarıdır (Bursalıoğlu, 2002, s.86).

3. Bilginin Çözümlemesi ve Yorumu: Bilginin toplanması, gruplanması ve dökümü bir temizleme sürecini gerektirir. Bu süreç güvenilir bir yöntemle bağlanmalıdır, çünkü alınan her karar, kısmen bu yöntem ve sürecin ürünü olacaktır. Bilgi gruplandığı zaman, bu gruplardan her birinin problemin çözümü üzerine olan etkisi ayrı incelenmeli ve sonra bu etkilerin bir araya getirilmesine çalışılmalıdır. Bilginin yorumu, mantıksal yaklaşımı gerektirir. Bu yorumun ölçütü de güvenilir, geçerli ve ahenkli olmalıdır; çünkü alınacak kararların amaçlı ve rasyonel oluşunda, bu ölçütün de rolü bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2002, s. 86).

4. Seçeneklerin Değerlendirilmesi: Karar sürecinde seçenekler, karar verme durumunda olan yönetici tarafından tüm ya da sınırlı olarak kontrol edilebilir, buna karşılık, çevredeki değişkenler bu kontrolün dışında kabul edilmelidir.

Bu değerlendirmenin ilk aşamasında birden fazla seçenek dikkate değer görülebilir. Bir seçeneğin çözümlenmesinden, başka seçenekler de çıkabilir. Bu nedenle, ilk aşamada görülen seçenekler üzerinden seçim yapmak yöneticiyi yanıltabilir. Karar verme durumunda olanların olası anlaşmazlıklarını önleyebilmek için, seçeneklerin yazılı olarak açıklanması yararlı olacaktır (Bursalıoğlu, 2002, s. 87).

5. En İyi Seçeneğin Bulunması: Seçeneklerin saptanma ve değerlendirilmesinden sonra, içlerinden en iyisinin seçimi yapılmalıdır. Bu amaçla kullanılan iki yöntem, "synoptic" ve "incremental" yöntemlerdir. "Synoptic" yöntem, bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirir ve daha çok yönetimsel ve teknik kararlarda kullanılır. "incremental" yöntem ise, en önemli seçeneklerin içinden en iyi görüneni seçer ve politik kararlarda kullanılır. Yönetim kararlarında bile, bütün seçeneklerin

ele alınması her zaman olanaklı değildir. “Synoptic” yöntemin rasyonel ve bilimsel olmakla beraber, birçok zorlukları da bulunmaktadır.

6. Uygulama: Örgüt kararlarının uygulanması yönetim ve hukuk özellikleri taşır. Böyle uygulama, politikanın belirli olaylara uygulanması bakımından yönetsel bir görev, uygulamanın bu politikaya dayanması bakımından da hukuksal bir görev yansıtır. Uygulama, istek ve kapasite arasında genişler. Yönetimin değerlere olanaklı etki yapması beklendikçe istek artar, çünkü bireyin davranışı önceden alınan kararı kabul ya da red edebileceğinden, uygulama sadece bir yönetim girişimi değildir.

Bazı yazarlara göre, uygulamanın iki ana taktiği, maliyeti düşürmek ve uyumu sağlamaktır. Bu nedenle operasyon plânını o anda geçerli değerlere uydurmak yahut da hiç olmazsa ikisi arasında bir köprü kurmak gereklidir. Ancak bu sayede, bireyler ve gruplar, eski davranış yerine plânlanmış davranışı seçerler. Uyumun yasal yollarla sağlanması ise, böyle değer ve seçmeleri destek olarak kullanmak ve plânlanmış davranışı daha çekici bir duruma sokmakla olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2002, s. 89).

7. Değerlendirme: Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesine ilişkin verilecek yargıların tarafsız ve sağlam olmasını sağlamaktır. Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşmış olur. Bu yargılar bir övme ya da yerme değil, yeniden düzenleme aracı olarak kullanılmalıdır. Zaten karar süreci, bir uzlaştırma sürecidir. Çevre ve kurum etkenleri ve özellikle beklenmeyen sonuçlar uygulamaya etki yaptığından, başarı hemen hemen daima bağlıdır. Bu nedenle, her değerlendirmeyi, örgüt ve yönetimin gereksemelerini karşılayacak uzun süreli bir plânlama izlemelidir.

Değerlendirme bir araştırma aracıyla yapılmalı ve bu araştırma açıklık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik gibi uygulama ilkelerini de ele almalıdır. Değerlendirme uygulamadan önce ve sonra olarak iki dönemli düşünülebilir. Birincisi modelin geçerli ve güvenilir olup olmadığını, ikincisi de en iyi bulunan seçeneğin, en iyi

sonucu verip vermediğini anlamak girişimidir. Uygulama sonunda amaçların gerçekleşme derecesine göre ayarlanması için, değerlendirme ölçüsü uygulama başlamadan saptanmalıdır. Eğitim çalışmalarında, değerlendirilenin de değerlendirme sürecine katılmasına olanak verilmelidir (Bursalıoğlu, 2002, s. 89).

Esnek plânlama modelinde eğitim plânlaması, her aşamanın birbiriyle ilişkili olduğu dinamik bir süreç olarak tanımlanan dört karar aşamasından oluşmaktadır. Bunlar, plân hazırlanması, programlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. M.Hesapçioğlu, C.L.Furck tarafından geliştirilen karar modelini ise altı aşamada göstermektedir. Bu aşamalar, amaç belirleme, çözümlenme, plân amaçları, programlaştırma, uygulama ve başarı kontrolü olarak belirtilmektedir (Hesapçioğlu, 2001, s.321).

II.1.7 Karar Sürecini Sınırlayan Etkenler

Karar sürecini sınırlayan etkenler, biyolojik, psikolojik ve sosyolojiktir. Birincisi özellikle yöneticiye, diğerleri de örgüt ve topluma ilişkindir. Kararları sınırlayan etkenler amaçların iyi tanımlanmaması, rasyonellik ölçüsünün hatalı oluşu, çalışma kurallarının ağırlığı, yetki alanlarının karışma ve çatışması, enformasyon kıtlığı ve zaman darlığıdır.

Kararların rasyonelliğini sınırlayan etkenler ise, yöneticinin değerleri, bilgisi ve becerilerinden gelir. Okul yöneticisinin karar gücü, örgüt yapılarını çözümlenme yöntemleri ile geliştirilebilir. Bu yöntemler, ne bireyler arasında ahenk yaratmayı öngören insan ilişkileri, ne de başkalarına kararları kabul ettirme becerilerini kapsayan insan mühendisliğini simgeler. Kararları çözümlenmek daha çok örgütü korkutan güçler ile onu amaçlarından saptırmaya çalışan baskılar üzerinde toplanmalıdır.

Bir örgütte eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir. Bu etkinin derecesi çözüm alternatiflerinin dikkatle değerlendirilmesi ve en uygun olanının seçilmesine bağlıdır. Karar sürecini sınırlayan etkenlerin başlıcaları:

- 1.Amaçların iyi tanımlanamaması,
- 2.Sorunun anlaşılabilmesi,
- 3.Bilgi ve seçeneklerin yetersizliği,
- 4.Seçeneklerin öznel olarak değerlendirilmesi,
- 5.Örnek izleme alışkanlığı,
- 6.Zamanın sınırlı olması,
- 7.Kişisel seçimler- duygusallık,
- 8.Beklenmedik sonuçlar,
- 9.Sorumluluğu belirleme güçlüğü,
- 10.Yetkinin patolojileri: katılmama, gizlilik, güvensizlik, karışma, çatışma, korku (Taymaz, 2003, s. 31).

Bunlardan başka rasyonellik ve verim gibi kavramların birbiriyle karıştırılması da, karar almayı güçleştirir, aslında bunlar değişik değerlere dayanmaktadır. Yetkinin karar sürecine gerektiğinden önce girişi de sınırlayıcı bir etken olabilir. Üst basamakların gizlilik, alt basamakların da korku nedenleriyle birbirine eksik bilgi vermesi, kararın doğruluk derecesini düşürür. Zaman ögesi de, problem kronik ya da son aşamaya gelmeden karar verebilmek bakımından, dikkate alınması gereken bir etkidir (Bursalıoğlu, 2002, s. 92).

Ayrıca, bürokrasinin patolojileri karar almayı sınırlayabilir. Örneğin, yetkilerini gerektiği derecede aktarmayan yönetici, kararların yığılmasına neden olur. Değer ve davranışları sık sık değişen bir yöneticiye güvenemeyen astlar, çeşitli savunma mekanizmalarına başvururlar. Karar sürecine katılmaktan kaçınmak, imza, dokümantasyon, tanık bulundurma önlemleri, bu mekanizmalar arasındadır. Çevresine yukarıdan bakan ve kasılan yöneticiye, astları onun hoşuna gitmeyecek haberleri vermekten çekinir ve böylece seçenekler de eksik değerlendirilmiş olur.

Karar sürecinde örnek izlenmesi alışılmış işleri artırır ve örgütlerin temposunu zayıflatır. Bunun sonucunda, örgütte değişikliği amaçlayan kararların göreceği direnme de fazla olur. Politik yöneticilerin, mesleki yöneticilere karşı baskı davranışları da karar sürecine zarar getirebilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 92).

II.1.8 Karara Katılma

Karar verme sürecinde göz önünde tutulması önemli olan bir konu da işgörenin karara katılma olanağına sahip olup olmadığıdır. Örgütsel kararların çoğu, bir tek kişiye bağlanması olanağı olmayan grup kararları ya da karma kararlardır. Beş ya da altı kişilik çok küçük bir örgütte bile çoğu kararlar kendi uzmanlık bilgisiyle, becerisiyle katkıda bulunan birçok üyenin ortak çabalarını gerektirir (Simon, Smithburg, Thompson, 1980, s.170).

Karar vermeye katılmanın tartışılmasında kararın niteliği dikkate alınmalıdır. Verilen karar, bir politikanın oluşturulmasına mı, yoksa bir politikanın uygulanmasına mı ilişkindir?

Demokratik bir okul yönetiminde, ilgili herkes, politikaya ilişkin sorular sorma hakkına sahiptir. Ancak, politikanın uygulanması, statü görevlilerinin sorumluluğundadır. Politikanın uygulanması, öncelikle yönetsel bir sorumluluktur. Uygulama işlevini grupların üstlenmeye çalışmaları örgütün etkililiğini engelleyebilir (Aydın, 2000, s.129).

Karara katılma örgüt üyesinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine ve denetime daha az gereksinme duyulmasına neden olur (Gregg, 1957, s.278).

Bir eğitim örgütünde geniş bir katılımın sağlanması yerinde olur. Personelin niteliği buna uygundur. Olanaklar sağlandığında, öğretim elemanlarının da sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır. Karar vermeye katılım yoluyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir. Öğretmenlerin daha önemli roller üstlenme eğiliminde olduklarını gösteren bulgular mevcuttur. Bu eğilim, somut olarak öğretim ve program konularında görülmektedir. Öğretmenler, bu konularda verilen kararlara etkin olarak katılmak istemektedirler (Aydın, 2000, s. 130).

Sistem dinamiği çerçevesinde eğitim sistemi içinde çalışan bir esnek eğitim plânlamasının eğitim alt sisteminin belirtilen görev düzeylerinde eğitim plânlamasının görev alanlarına ilişkin kararlar vermesi beklenmektedir. Böylece, bu görev alanlarından birisine ilişkin bir kararın, sadece eğitim alt sisteminin en üst düzeyinde alınması engellenmekte, buradan bu kararın ilgili tüm alt sistem düzeylerinde alınması süreci başlatılmaktadır. Bu durumda, esnek plânlama modeli, karara katılmanın her düzeyde yaygınlaştırıldığı bir model olarak öne çıkmaktadır (Hesapçıoğlu, 2001, s.333).

Yüksek moral ile öğretmene saygı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren bulgular vardır. Yöneticinin, öğretmenin yeterliğine saygı göstermesi, moral yükseltici bir tutum olarak görülmüştür. Yöneticinin öğretmene saygı göstermesi, ona arkadaşça davranması ve yaptığı işe içten ilgi göstermesi, öğretmen moralini yükseltici davranışlar olarak bilinmektedir (Aydın, 2000, s. 131).

Kararlara katılma, karar yetkisinin aktarılması değil kararların paylaşılmasıdır. Yoksa her çeşit yönetimde olduğu gibi, okul yönetiminde de, aktarılmadığı sürece karar yetkisi sorumlu yönetici ve makama aittir (Bursalıoğlu, 2002, s. 159).

Karara Katılmanın Faydaları:

1.Karar vermeye katılım yoluyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir.

2.Karara katılma örgüt üyesinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardım eder

3.Sağlıklı katılım gerçekleştirildikçe, denetime daha az gerek duyulur.

4.Karar vermeye katılmanın, eğitim programlarına daha içten ve etkili katkıda bulunmayı özendirici rol oynadığını gösterir gözlemler oldukça fazladır (Aydın, 2000, s. 129).

5.Karar sürecine katılma artarsa karar yetkisinin kullanılma derecesi azalır.

6.Ayrıca, katılanların kişiliğini güçlendirme, yetişmelerini sağlama ve birleşme için güdüleme oluşturma gibi faydaları da vardır (Bursalıoğlu, 2002, s. 159).

Douglas McGregor, örgütte astların kararlara katılımının yararlarını şöyle belirtmektedir:

- 1.Yönetim gelişmesine, iyileşmesine yol açmaktadır,
- 2.Kararlar daha etkili uygulanabilmektedir,
- 3.Kararlar için daha güvenilir ve daha fazla (yeterli) bilgiler sağlanabilmektedir,
- 4.Katılma, çalışanları özendirmekte ve doyuma yardımcı olmaktadır,
- 5.Çalışanları özdenetime yönelterek, kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır,
- 6.Çalışanların örgütten beklentilerini ussallaştırmaktadır,
- 7.Örgüt işleyişini olumsuz yönde etkileyecek eylemleri en aza indirmektedir,
- 8.Örgüt içi iletişim daha iyi işlemektedir,
- 9.Çalışanlar yönetime katıldıkça öğrenip, geliştirmekte ve yönetime daha nitelikli katılma sağlanmaktadır (McGregor, 1970, s. 124-136).

William P.Anthony de kararlara katılmanın yararlarını şöyle belirtmektedir:

- 1.Örgütte meydana gelen değişikliği kabullenme,
- 2.Daha başarılı ilişkiler,
- 3.İşgörenlerin örgüte daha fazla bağlanması,
- 4.Yönetime güven duyulması,
- 5.Yönetimsel kararların niteliğinin yükselmesi,
- 6.Gelişmiş takım çalışması,
- 7.Yukarıya doğru iletişimin gelişmesi,
- 8.Astları yönetmede büyük rahatlık sağlaması (Anthony, 1978, s.27-31).

İşgörenin her zaman ve her durumda karara katılması doğru mudur ve beklenen yararı sağlar mı? Eğer öğretmenlerin kabul alanlarının açıkça dışında bulunan kararlara katılmaları sağlanırsa, katılımın daha etkili olması beklenir. Astların uzmanlık ve yeterlik alanlarının dışında kalan kararlara katılmaları, onlarda gereksiz gerilime sebep olacaktır. Bu yüzden bu tip kararlar astların kabul alanı içinde

olacağından kararlara katmamak daha uygun olacaktır. Kabul alanının dışında kalan astlar ise karar sürecine mümkün olduğunca katılmalıdırlar (Aydın, 2000, s. 131).

W.P.Anthony, katılmayı sınırlayan engelleri şöyle sıralamaktadır:

A. Örgütsel Engeller:

- 1.Gelenek,
- 2.Örgütsel felsefe ve değerler,
- 3.Kuralların niteliği ve politika,
- 4.Çalışanların niteliği,
- 5.Örgütün yapısı,
- 6.Destekleyici iklimin yokluğu,
- 7.Katılmalı yönetime yönelik ödül sisteminin olmaması.

B. Yönetimsel Engeller:

- 1.Yöneticinin alışkanlıkları,
- 2.Katılmalı yönetimi anlayamama,
3. 'X' kuramının sayıltıları,
- 4.Güven eksikliği,
- 5.Güçten vazgeçme endişesi,
- 6.Gölgede (arka plânda) bırakılma endişesi,
- 7.Disiplin boşluğu oluşacağı endişesi,
- 8.Gözde olmayı yitirme endişesi,
- 9.İşlerin yapılmayacağı endişesi.

C. Astlardan Gelen Engeller:

- 1.Katılmalı yönetimi bilmeme,
- 2.İsteksizlik,
- 3.Kapsamın bilinmemesi,
- 4.Katılmalı yönetim isteğinin farkında olmama,
- 5.Başaramama endişesi,
- 6.Gruptan dışlanma endişesi,
- 7.İşleri karışık duruma getirme endişesi,
- 8.İşlerin yok edilmesi endişesi.

D. Durumsal Engeller:

- 1.Zamanla ilgili sınırlamalar,
- 2.Görevle ilgili sınırlılıklar,
- 3.Çevresel etkiler (Anthony, 1978, s.33-47).

Katılmanın etkili olabilmesi ve üst düzey kararlara tam katılımın sağlanması için demokratikleşmenin gerçekleşmesi gerekir (Pateman, 1970, s.69).

Bazı yazarlara göre katılma, yalnızca karar verme yöntemi değil, aynı zamanda bir ikna yöntemidir. Sözde katılma durumunda astların kararı etkilemeleri değil, katılma duygusu edinmeleri söz konusudur (Pateman, 1970, s.69).

V.A.Thompson'a göre, okul yöneticisi katılma ilkesini benimseyip, uygulamalıdır. Çünkü informal yanı güçlü olan okulun işleyişinde işbirliğinin önemi çok büyüktür. İşbirliği ise, katılma sayesinde gerçekleşir. Özellikle uzmanlaşmanın giderek arttığı bir çağda, uzmanlık alanlarının fikir ve eylemleri ancak işbirliği ve dayanışma yoluyla sağlanabilir (Simon, Smithburg, Thompson, 1980, s.39).

II.1.9 Eğitim Yönetiminde Karar Süreci

Eğitim girişimi kâr amacı üzerine kurulmadığından, eğitimde maliyet-yarar ve giriş-çıkış ilişkilerinin hesaplanması zor ve bazen olanaksızdır. Bu güçlük de, karar sürecinde seçeneklerin gereğince değerlendirilmesine engel olur. Ancak karara katılma ilkeleri, özellikle eğitim yönetiminde gereklidir, çünkü eğitim örgütleri daha sosyal ve toplu olup, kararların etki alanı da bu derece geniştir (Bursalıoğlu, 2002, s. 96).

Buraya kadar belirtilen kavramlar dikkate alınır, herhangi bir yönetici gibi, eğitim yöneticisinin de karar vermede izlemesi gereken ilkeler şöylece özetlenebilir:

- 1.Grup dinamiğini anlamalı, fakat örgüt amaçları dışında kullanmaya kalkışmamalıdır,
- 2.Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir,

- 3.Karar sürecinde, astlarına ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir,
- 4.Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır,
- 5.Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir,
- 6.Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır,
- 7.Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir,
- 8.Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır,
- 9.Grubun başarısı ve sürekliliğini amaçlamalıdır,
- 10.Örgütün yapısını iyi kurmalıdır,
- 11.Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır,
- 12.Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.

Eğitimde karar sürecini etkileyen çeşitli iç ve dış etkenler arasında en güçlü olan merkeziyetçilik derecesidir. Klâsik eğitim örgütlerinin bir özelliği olan aşırı merkeziyetçilik, karar yetki ve görevlerinin rasyonel bir biçimde dağılımını engeller. Bu nedenle yetki ve görevler, ilişkin oldukları basamaklarda bulunmalıdır. Örgütün anatomisi de bunu gerektirir, çünkü karar yetki ve görevlerinin dağılımı ile kararların yığılma ve gecikmesi ters oranlıdır.

Merkezî eğitim örgütüne bağlı kurumların da karar yetkilerini belirtmek gerekir. İllerdeki eğitim yöneticilerinin bu yetkileri, merkez eğitim örgütü ile il yöneticileri arasında bir denge kurabilecek biçimde saptanmalıdır. Böylelikle, taşradaki eğitim yöneticisi hem arada kalmaktan kurtulmuş, hem de makamının gerektirdiği temsil ve yürütme yetkilerine kavuşmuş olacaktır (Bursalıoğlu, 2002, s. 96).

II.2 ETİK

II.2.1 Etik Kavramı

Etik kavramı konusunda kesin bir tanım yapılamamakla birlikte konu üzerinde birçok düşünceler ortaya konmuş, sonuç olarak değişik tanım ve tariflere ulaşılmıştır. Tarif verilmesi gerekir ise etik ile ilgili olarak:

- L.H.Lamberton ve L.Minor'a göre, geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerin anlatımı (Aydın, 2003, s. 16),
- O.Çalışlar'a göre, insanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalı (Aydın, 2003, s. 16),
- K.İnal'a göre, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri, normları ve kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (Aydın, 2003, s. 17),
- B.Russel'e göre, bir topluluğun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimi (Aydın, 2003, s. 17),
- Bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı, neyin isteneceği ya da istenmeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağıın bilinmesi (Aydın, 2003, s. 18) söylenebilir.

Felsefenin bir disiplini olan etik, kendisini ahlâkî eylemin bilimi olarak anlar ve ahlâkîlik kavramını temellendirmek üzere insan pratiğini, mevcut ahlâkîlik koşulları açısından araştırır (Pieper, 1999, s.22).

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).

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 işgörenlerin değerlendirilmesinde yanlış davranılması gibi konular tartışılır olmuştur. Bu ise, başta okul yöneticisi ve öğretmenin yaşadığı etik baş dönmesi, sonuçta aile, öğrenci, örgüt ve toplumun aynı baş dönmesi sonucunu yaşamasına yol açmaktadır (Çelik, 2003, s. 89).

Etik, insan davranışının ilkeleri, ahlâk da bu ilkelerin tikel duruma uygulanışıyla ilgilidir (Billington, 1997, s.45).

K.İnal'a göre, bir toplum içinde farklı ulusal, dinsel, etnik, cinsel kimlikler olması, farklı ahlâk anlayışlarını gündeme getirmekte, etikte ise daha evrensel ve genel geçerliğe sahip "istenilir iyi" kavramı gündeme gelmektedir (Aydın, 2002, s. 7). Bunun sonucu olarak da her bir örgüt, topluluk ve kurum için etik değerler, normlar oluşmuştur.

Eğitim örgütleri de insanların birlikte yaşamalarından ve ortak bir amaca hizmet amacıyla kurumsallaşmalarıyla oluştuğundan, bu kurumu düzenleyen ilkeler, temel etik ilkelerden (özgürlük, hoşgörü, eşitlik, adalet, insanlık onuru) türemiş olup, toplumun refahını hedeflemişlerdir (Pieper, 1999, s.90).

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

Ahlâk: Bir toplumsal bilinç, davranış ve ideolojik ilişki biçimi, bir toplumsal oluşuma, sınıfa, kesime özgü, tarihsel ve somut olarak belirlenmiş, bunların belli bir topluluğa, sınıfa, devlete ya da tümüyle topluma olan tutumunu kurallandıran törel görüşler, değerler, normlar, ilkeler, ilişki ve davranış biçimlerinin bütünüdür (Aydın, 2002, s.4).

Etik: Geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımıdır. İnsanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalıdır.

Etik, ahlâkî davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanı olmuştur. Ahlâk yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem ve kusur ile davranışları ve davranışların sonuçlarını değerlendirme ile ilgilidir. Ahlâk felsefesi ya da etik, ahlâkî konu edinen felsefe dalıdır (Aydın, 2002, s.4).

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter” anlamına gelen "ethos" sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlâk kurallarının ve değerlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2002, s.5).

Etik tartışmalarının temel konusu, insanın eylemlerini ahlâkî bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur. Eylemi ahlâkî anlamda değerli yapan, iyiyi ortaya koyması, iyiyi yaratmasıdır. İyi nedir? Çeşitli etik kuramları, iyiyi farklı biçimde tanımlamaktadır. Farklı etik kuramlara göre iyi, hazdır, mutluluktur, ödevi yerine getirmektir, doğruluktur, sevgidir.

B.Russell’a göre, ilk bakışta istek duyulan husus “iyi”dir, tiksiniilen husus ise “kötü”dür. Ancak insanlar istekleri konusunda görüş birliği içinde değildirler ve genellikle istekler birbirleri ile çelişirler (Russell, 1993, s.158). Etik, bu çelişen isteklerin, ya da istenen iyiler konusunda bireylerin çatışmalarını çözümleyecek ilkelerin belirlenmesi sürecine ilişkin tartışmalar üzerinde odaklanmaktadır (Aydın, 2002, s.5).

Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (Aydın, 2002, s.6).

Etik ile ahlâkın özdeş olmamasının nedeni, etiğin ahlâk felsefesi olması, ahlâkın ise etiğin araştırma konusu olmasındandır. Etik kuramlar, ahlâkın özü, kökeni ve toplumsal yaşamdaki işlevinin yanı sıra, insanların bir arada yaşayabilmelerinin gerekleri, toplumsal yaşamın normları ve değerleri, kişilerle toplum arasındaki ilişkiler, bireysel yaşamın amacı ve anlamı üstüne görüşleri dile getirir (Çalışlar, 1983’ten aktaran: Aydın, 2002, s.6).

Ahlâk, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğru ve yanlışları ve bunlara uygun olarak nasıl davranılması gerektiğini belirler. Ahlâk geniş tabanlı ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları içerir. Etik ise, hem

daha soyut kavramlara dayalıdır, hem de bu soyut kavramlardan ne anlaşılması gerektiğini tanımlamaya çalışır. Etik kuralların açık ve belirli bir alana ilişkin yazılı kuralları içermesi beklenir. Örneğin, sanat etiği, siyaset etiği, tıp etiği, hukuk etiği, eğitim etiği gibi alanlar için ortak ilkeler söz konusu olmakla birlikte, daha çok kendilerine özgü ilkeleri içerirler (Aydın, 2002, s.7).

Ahlâk, bir değerler yargısı olup, tutum ve davranışların niteliğine ilişkin yargıları içerir, kısaca sonuç ile ilgilendirir. Bunun bir sonucu olarak değerler, gelenekler, inançlar gibi birçok faktöre bağlı olarak oluşur yani görelidir. Çünkü ahlâk, bir davranışın, tutumun ya da değerlerin iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış gibi kesin yargılarını içeren ve hükmedici niteliği olan bir kavramdır. Hükmedici niteliği daha çok toplumsal vicdanından kaynaklandığı için, bireysel vicdanlarda değerlendirilmesi oldukça güçtür (Karlı, 2004, s. 85).

Etik, moral bilim olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakılınca, ahlâk felsefesi ya da ahlâkı irdeleyen bir felsefe dalı olarak değerlendirilmektedir. Etik, ahlâk terimlerini ve yargılarını inceleyen, bunların sonucunda oluşan yaptırımların temelindeki gerçeği belirlemeye çalışan bir alandır. Bu anlamda etik, ahlâk kurallarından daha özeldir ve daha felsefidir (Karlı, 2004, s. 85).

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 (Karlı, 2004, s. 85).

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).

II.2.2 Etik Davranışın Toplumsal Etkenleri

Kültür: 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).

Örgütler de üyelerinin paylaştıkları bir örgütsel kültüre sahiptir. Bu anlamda kültür, bir işgörenin örgüt üyesi olarak bilmesi gereken sembolleri, davranışları, inançları, değerleri ve varsayımları nitelendirmektedir (Özen, 1996, s. 10).

Değerler: Bireyin yaşamındaki farklı etmenlere yüklediği önemdir. Değer, birey için önemli olan her türlü düşünce yapısı, obje ya da etkinlik olarak da tanımlanabilir (Lamberton ve Minör, 1995, s.71).

Normlar: Toplumsal normlar, belli bir grup içindeki bireylerin ilişkilerini düzenleyen ve eylemlerine yön veren değerlerin yansımaları olarak tanımlanmaktadır. Normlar, bir grubun tüm üyeleri tarafından paylaşıldığı için kolektif bir özellik taşır (Aydın, 2002, s. 15).

II.2.3 Yönetimde Etik

En genel anlamda yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş işleri yapmak üzere bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1989, s.14; Aydın, 2002, s.38).

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).

Etik davranışların benimsenmesi üst yönetimde başlamalı, orta düzey yöneticilere aktarılmalı ve örgütün tüm işgörenlerine 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 işgörenler hem de öğrenciler okul müdürü gibi bir yetkilinin tutumlarını, eylemlerini ve yaklaşımlarını taklit etme eğilimindedirler (Aydın, 2002, s.40).

Etik ve yönetim arasındaki ilişki, özellikle haklar ve kaynakların dağıtımı 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).

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 (Karlı, 2004, s. 86).

Yönetimde etik sorunların çözümü ve yönetsel etik ilkelerinin oluşturulması, bunların uygulanması ve sürekli hale getirilmesinin, yönetimde etik kavramının aynı zamanda yönetimde açıklık kavramıyla da doğrudan ve yakından ilişkisi vardır. Kısaca, yönetsel açıklık en önde gelen yönetsel etik sorundur (Karlı, 2004, s. 86).

Yönetsel 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, işgörenlerin 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 yönetsel 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 ihlâlî anlamına gelir (Aydın, 2002, s.42).

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 başkalarınca yargılanarak âdil bulunması, bakış açımızın doğru olduğunu kanıtlar. Kararlarda ahlâkî gerekçelendirme yapılması, âdil ve iyi kararların verilmesine yardım eder (Strike, Haller, Soltis, 1988, s.3).

Örgüt içindeki ve dışındaki formal ve informal ilişkiler ağı günümüzde öyle karmaşık bir duruma gelmiştir ki, işgörenlerin âdil, doğru, tarafsız, çikarsız davranmalarını sağlayacak başka ilkelere gereksinim doğurmuştur. İşte bu noktada etik tartışmaları başlamaktadır (Aydın, 2002, s.44).

II.2.4 Yönetimde Etik İlkeler Ve Etik Dışı Davranışlar

II.2.4.1 Yönetimde Uyulması Beklenen Etik İlkeler

1. Adalet: Temelinde eşit toplumsal koşullar ve olanaklar içinde tüm insanların özgürce ve çok yönlü gelişmesini, eşit hak ve sorumluluğun paylaşıldığı bir toplulukta kişilerin yaratıcı olarak iş görebilmesini, herkese temel eşit hak ve ödevler tanınmış olmasını, kişinin erdemlerinin toplumca ve toplumun tüm üyelerince güvence altına alınmış bulunmasını öngören ve dile getiren etik ve hukuk ilkesidir (Aydın, 2002, s.47).

2. Eşitlik: Yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik, dürüstlük ve adalet kavramları ile bütünleşmiş bir kavramdır (Aydın, 2002, s.48).

3. Dürüstlük ve Doğruluk: Etik davranış, başkaları ile ilişkilerde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirir. İçten ve dürüst davranmayan yöneticiler, ilişkilerde kendi sonlarını hazırlarlar ve güven ortamı ortadan kalkar. Doğruluk, tüm yaşamın ve eylemlerin gerçekler üzerine kurulmasını gerektirir. Gerçeklerin, bireyin kendi duygu, düşünce, inanç ve yararları doğrultusunda çarpıtılması, daha sonraki eylem ve işlemlerin doğruluğunu da ortadan kaldırır. Dürüstlük, doğruluğu içerir, ama ondan farklı bir kavramdır. Doğruluk gerçeği söylemek, yani sözlerimizi gerçeğe uydurmaktır. Dürüstlük ise, gerçeği sözlerimize uydurmak, yani sözümüze bağlı kalmak ve beklentileri gerçekleştirmektir (Aydın, 2002, s.49).

4. Tarafsızlık: Tarafsızlık ya da nesnellik, insanın bireyleri ya da nesnelere oldukları gibi görebilmesi, bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkularıyla oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir. Nesnel olabilmek kişinin duygularını değil, aklını kullanmasını gerektirir (Aydın, 2002, s.50).

5. Sorumluluk: Belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. İki tür sorumluluktan söz edilmektedir. Birincisi, üstlere hesap vermeyi içeren "sorumlu olma"dır. İkincisi ise bir işi yapmayı üstlenmek anlamına gelen "sorumluluk alma"dır (Aydın, 2002, s.51).

6. İnsan Hakları: İnsanın insan olma özelliği nedeniyle sahip olduğu, dokunulmaz, devredilmez ve vazgeçilmez nitelikte, kişiliğe bağlı haklardır (Uygun, 1996, s.7; Aydın, 2002, s.51).

7. Hümanizm: İnsan varlığının insani erdemlerce biçimlendirilmesi, insancılık çabası, insanın insancıl bir biçimde eğitilmesi öğretisi, insanların yetişme ve gelişme yeteneğinden, insanın erdemleriyle, kişiliğinin göz önünde tutulmasından yola çıkılarak, insanın çok yönlü yetişmesini, özgürce etkinlikte bulunmasını, yaratıcı güçlerini ve yeteneklerini kullanabilmesini amaçlayan, insan toplumunun gelişmesine ve insan soyunun daha da yetkinleşmesine ve özgürleşmesine yönelik düşünce ve çabaların bütünüdür. (Aydın, 2002, s.52).

8. Bağlılık: Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüt üyeliklerini sürdürmeleri ve örgütte kalmak istemeleri olarak tanımlanabilir. Yönetici, bir lider olarak hem kendi meslekî bağlılık ve gelişmesini, hem de astlarının meslekî bağlılık ve gelişmesini sağlamaya çalışmalıdır (Aydın, 2002, s.52).

9. Hukukun Üstünlüğü: Bu ilkenin yaşama geçirilmesi, hukuk düzeninin toplumda egemen kılınması, hukuk üzerinde politik baskı olmaması, yasaların kişilere göre çifte standartlı olarak uygulanmaması, suçlunun kısa sürede yakalanıp cezalandırılması, yargısız uygulama yapılmaması, yetkili kişi ve kuruluşların yasalara saygılı olması, hukuk sisteminin sağlıklı ve düzenli çalışmasını sağlar (Aydın, 2002, s.52).

10. Sevgi: İnsanın kendisiyle ve başkalarıyla yaratıcı bir ilişki kurması demektir. Sevgi, sorumluluğu, ilgi ve bakımı, saygı ve bilgiyi, başkasının yetişme ve gelişmesi için istek duymayı gerektirir (Fromm, 1995, s.134). Sevgi yalnızca insanlara yöneltilen bir duygu değildir. Yöneticinin, mesleğini de sevmesi gereklidir (Aydın, 2002, s.53).

11. Hoşgörü: Yasalara ve etik kurallara aykırı olmadıkça, sevilmeyen ya da onaylanmayan hususların varlığına tahammül göstermektir. Hoşgörünün tam tersi

bağnazlıktır. B.Russell’ın tanımıyla bağnazlık “insanın bir konuya başka her hususu hiçe sayacak denli önem vermesi”dir. Hoşgörülü olmak, aynı zamanda bir iç hesaplaşmayı gerektirir. Çünkü bu hesaplaşma olmazsa, hoşgörü yerini ilkesizliğe ve bir tür bağnazlığa bırakabilir (Aydın, 2002, s.53).

12. Lâiklik: Yönetenlerin, yönetme yetkilerini Tanrıdan ya da dinden değil, halktan aldıkları bir yönetim biçimidir. Lâiklik, kimsenin inanç ve düşünce özgürlüğüne karışılmaması ve din ve vicdan özgürlüğünün devletçe güvence altına alınmasıdır. Sekular devlet, kendini din kurallarının dışında sayan, din konusunda tarafsız ve ilgisiz devlettir. Lâik devlet, din kurumu karşısında ilgisiz değildir. Ancak lâik devlet, yönetme yetkisinin kaynağını Tanrı ve dinden almaz. Lâik devlet dini denetlemek ister ve yönlendirir. Lâik devlet, tüm yurttaşların din ve vicdan özgürlüğünü güvence altına almakla yükümlüdür, onların inançlarının koruyucusu ve savunucusudur (Ateş, 1994, s.27; Aydın, 2002, s.54).

13. Saygı: İnsan, her husustan önce insan olduğu için değerlidir. İnsanın değeri ve onuru, insan ilişkilerinde köşe taşı niteliği taşır. İnsan canlı varlıklar içinde en gelişmiş olan, düşünen, akıl yürüten, iletişim kuran, gelecek için plânlar yapan bir varlıktır ve bu yönleri ile saygıdeğerdir (Aydın, 1993, s.73). Saygı bir insanı, bir kişi olarak olduğu gibi görmek, onun kişiliğini ve biricikliğini fark etmek demektir (Fromm, 1995, s.125).

14. Tutumluluk: Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Tutumluluk, kıt kaynakların etkin ve verimli kullanımı olarak tanımlanabilir. Örgütsel kaynakların, örgütsel amaçlara yöneltilmesi ve kurumsal kaynakların bireysel çıkarlar için kullanılmaması, tutumluluğun en önemli öğelerindendir. Tutumlu olmak, örgüt kaynaklarının amaçlara uygun tüketilmesini, donanım ve araç-gereçlerin kullanışlı, ekonomik ve işlevsel olanlardan seçilmesini gerektirir (Aydın, 2002, s.56).

15. Demokrasi: İnsana bir değer olarak önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz olarak geliştirilmesine olanak sağlayan bir yönetim biçimi olarak

demokrasi, eğitim süreci içinde öğretilir. Örgüt içinde demokratik bir ortam oluşturulmasında, yönetici tutumlarının önemli rolü vardır. Demokratik tutumların öğrenilebileceği en temel kurumlardan birisi de okuldur (Aydın, 2002, s.56).

16. Olumlu İnsan İlişkileri: İnsan ilişkileri, insanın ilişki kurduğu kişilerden ve içinde bulunduğu ortamdan aldığı etkileri, kendi vargücü içinde işleyerek, karşısına tepkide bulunmasıyla ortaya çıkan etkileşimin tümüdür (Başaran, 1991, s.14). Yönetimde olumlu insan ilişkileri, hem amaçlanan üretimin gerçekleşmesi, hem de işgörenlerin doyumunun sağlanması açısından gereklidir. Bu anlamda, yönetimde insan ilişkileri, insanlar için, insanlarla birlikte etkili biçimde çalışabilme becerisidir (Aydın, 2002, s.57).

17. Açıklık: Açıklık, karşılıklı iletişim gerektirir. İletişim kısaca, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Genellikle kişi içi, kişilerarası, örgütsel ve kitle iletişimi türlerinden söz edilebilir. Çoğu yönetici, “ast astlığını, üst üstlüğünü bilmelidir” düşüncesi ile astlarının düşüncelerini açıkça söylemelerine karşı çıkar. Açık sözlülük astları yöneticilerin gözünde sevimsiz kılar. Bazı yöneticiler ise bırakın astlarını, kendilerinin açık sözlü olmalarının bile tehlikeli olacağını düşünmektedirler (Başaran, 1989, s.291; Aydın, 2002, s.57).

18. Hak ve Özgürlükler: Hak ve özgürlükler bir arada kullanılan ancak birbiri ile karıştırılan kavramlardır. Özgürlük kavramı, bireyin bir hususu yapma ya da yapmama serbestliğidir. Devlet ya da başka herhangi bir güç tarafından, herhangi bir iş için zorlanmamayı, baskı altında tutulmamayı ifade eder. Hak kavramı ise, özgürlükten daha geniş bir anlam taşır. Bu terim, yalnızca serbest olmayı değil, bunun yanı sıra devletten ya da toplumdan bazı istemlerde bulunmayı da içerir. Bu anlamda örneğin eğitim hakkı ile eğitim özgürlüğü birbirinden farklı kavramlardır (Uygun, 1996, s.9; Aydın, 2002, s.58).

Örgütlerde de işgörenlerin hak ve özgürlükleri vardır. Örneğin yöneticiler, yasa dışı eylem ya da işlemler için yetkilerini kullanarak işgörenleri zorlayamazlar. İşgörenlerin belli bir özgürlük alanları olmalıdır. Ayrıca işgörenler, örgütten ve

yöneticilerden bazı işleri isteme hakkına da sahiptirler. İşgörenlerin hak ve ödevleri yasalarda açıkça gösterilmiştir. Ancak yöneticilerin, İşgörenlerin özellikle bazı haklarını kullanmalarında sağlam gerekçeler göstermeksizin engeller çıkardıkları sık gözlenen bir durumdur.

19. Emegın Hakkını Verme: Emek, işgörenin örgütsel edimini elde etmek için harcadığı kafa ve kol gücüdür. İşgörenin emegının hakkı, örgütün yapacağı ödeme ile verilir. Ödeme, işgörenin üretim için harcadığı emekle yarattığı değer artışından hak ettiği değerin kendisine döndürülmesidir. Ödeme kavramı içine, işgörenin örgütçe karşılanan her türlü gereksinmesi girmektedir (Aydın, 2002, s.59).

20. Yasa Dışı Emirlere Karşı Direnme: Yasalarda da açıkça belirtilmesine karşın, kamu görevlileri zaman zaman yasa dışı ancak, üstler tarafından yerine getirilmesi istenen emirlerle karşı karşıya kalmakta ve bunları yerine getirmektedirler. Oysa hukuken suç teşkil eden emirlerin yerine getirilmemesi konusunda yöneticiler kesin bir tavır içinde olmalıdırlar. Verilen emrin hukuka aykırı olduğu kanısına varan yöneticinin, bu aykırılığı üstüne bildirmesi ve emrin yazılı bir şekilde kendisine verilmesini sağlaması gereklidir. Böylece hukuka aykırı emir veren üstün, bu emrin verilmesinden ya da yerine getirilmesinden doğan sorumluluğu üstlenmesi sağlanır (Tutum, 1979, s.237; Aydın, 2002, s.59).

II.2.4.2 Yönetimde Etik Dışı Davranışlar

1. Ayrımcılık: Ayrımcılık, önyargılı tutumlarla davranmaktır. Önyargı bir duygu, ayrımcılık ise eylemdir. Bir grup insana karşı, adaletsiz ve zarar verecek biçimdeki her türlü davranış, ayrımcılık olarak tanımlanır. Açık ayrımcılık, geleneksel olarak cinsiyete ya da ırkçılığa dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Kurumsal ayrımcılık ise, bir örgütün yansız bir seçim süreci ile istihdam olanakları sunsa bile, kadınların ya da azınlıkların bu örgütte diğer gruplar ile eşit oranlı temsil edilmemesi sonucunun ortaya çıkmasıdır (Aydın, 2002, s.60).

2. Kayırma: Para ya da mal gibi ekonomik güçler yerine aile-akrabalık bağları gibi maddesel olmayan etkileme araçlarının kullanılarak, kamu görevlilerinin yetkilerini bazı kişilere kamu işlemlerinde ayrıcalık sağlamak amacıyla kullanmalarına kayırma denir (Berkman, 1983, s. 15).

3. Rüşvet: Kamu görevlilerinin para, mal, hediye gibi birtakım maddesel çıkarlar karşılığında bunu sağlayan kişi ya da kümelere ayrıcalıklı bir kamu işlemi ile çıkar sağlaması rüşvet olarak tanımlanır (Berkman, 1983, s.21).

4. Yıldırma - Korkutma: Kabadayılık olarak tanımlanan ve kimseden korkmaz, yılmaz görünerek çevresine meydan okuma davranışı ile astların yıldırılmaya çalışılması etik dışı bir davranıştır (Aydın, 2002, s.62).

5. İhmal: Yöneticiler, yasalarla kendilerine verilen görevleri yerine getirmek ve yetkilerini sınırları içinde kullanmakla sorumludurlar. Nedeni ne olursa olsun, görevlerin savsaklanması ve geciktirilmesi, yöneticinin görevini ihmal etmesi anlamını taşır (Aydın, 2002, s.62).

6. Sömürü (İstismar): Sömürü, insan ya da nesnelere adaletsiz kullanımını ve çıkar sağlama amacına yöneliktir. Sömürü, insanın başka insanları kendi amaçları için bir araç olarak kullanması ve kaynakların adaletsiz kullanımını niteler (Aydın, 2002, s.62).

7. Bencillik: Yönetimde bencillik, yöneticinin başkalarının yararını düşünmeden, kimi kez onlara zarar vererek, davranışlarını yalnız kendi gereksinimlerini giderecek, kendine çıkar sağlayacak biçimde yönlendirmesidir (Başaran, 1991, s.137).

8. Yolsuzluk: En genel anlamıyla yolsuzluk, bir çıkar karşılığında, kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanabilir. Burada sağlanması amaçlanan kazançlar maddî ya da parasal olmayan özel amaçlara yönelik olabilir (Aydın, 2002, s.63).

9. İşkence (Eziyet): İşkence, bir insana maddî ya da manevî olarak yapılan aşırı eziyet anlamında kullanılır. Dünya Tıp Birliği Tokyo Bildirgesi'ne göre (1975) işkence, bir başka kişiden bilgi almak, itiraf ettirmek ya da başka bir amaçla, kastî, sistematik ya da kötü niyetli biçimde bir ya da daha fazla kişinin tek başına ya da herhangi bir otoritenin isteğiyle fiziksel ya da zihinsel acı vermesi olarak tanımlanmıştır (Köknel, 1996, s.217). Yöneticilerin kendi görüşlerini paylaşmayan işgörenleri hedef seçerek eziyet etmeleri kabul edilemez bir davranıştır (Aydın, 2002, s.64).

10. Yaranma-Dalkavukluk: Rahatsız edici ve sahtekârlık olmasına rağmen yöneticiye yaranma ve dalkavukluk yapmanın, başarı için ödenmesi gereken bir bedel olarak görülmesi yaygın bir davranış biçimidir. İşgörenler ve çoğu zaman yöneticiler için iş yaşamında başarılı olmanın yolu, geçimli ve uyumlu olmaktan geçmektedir. Kendisine dalkavukluk yapılan bir yöneticinin, sahip olduğu güç konusunda sağlıklı bir bakış açısına sahip olması ve işgörenlerin bu tür davranışlarını teşvik edecek, pekiştirecek yaklaşımlardan kaçınması gerekmektedir (Aydın, 2002, s.64).

11. Şiddet-Baskı-Saldırganlık: Şiddet sözcüğü, aşırı duygu durumunu, bir olgunun yoğunluğunu, sertliğini, kaba ve sert davranışı nitelendirir. Saldırgan davranışlar, kaba kuvvet, beden gücünün kötüye kullanılması, yakan, yıkan, yok eden eylemler şiddetin kapsamındadır. Yönetici, önünü tıkayan engelleri ortadan kaldırmak için şiddet kullanmamalıdır. Yöneticinin şiddet içeren eylemleri, kendisini engellediğini düşünen nesne ya da bireyin doğrudan kendisine yapıldığı gibi, hiç ilişkisi bulunmayan birey ya da nesnelere de yönelebilir (Eren, 1993, s.153; Aydın, 2002, s.65).

12. İş İlişkilerine Politika Karıştırma: Her uzman gibi, yöneticinin de tarafsız davranması ve politik yöneticilere tarafsız bilgi sunması gereklidir. Yöneticinin politize olması durumunda, başında olduğu kurum bir eğitim kurumundan çok politik bir kurum olarak görülecek ve öyle davranış görecektir (Aydın, 2002, s.66).

13. Hakaret ve Küfür: Sözlü taciz olarak değerlendirilebilecek olan hakaret ve küfür, sözel bir şiddet gösterisidir ve tüm şiddet gösterileri gibi, saldırganlık içerir. Köknel'e göre hakaret ve küfür, basmakalıp sözcüklerle başkalarının kişiliğine saldırıdır. Başkalarına küfür ya da hakaret ederek saldıran insanlar, onların kişiliğini küçültüp, örseleyerek kendi bencil kişiliklerini yücelttiklerine inanırlar (Köknel, 1996, s.142; Aydın, 2002, s.66).

14. Bedensel ve Cinsel Taciz: Bedensel taciz şiddetin bir ürünüdür. En sık karşılaşılan bedensel taciz türü ise dayaktır. Ailede ve okulda dayak, çocuk ve gençlerin eğitimi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Cinsel taciz ise, çocuğa, gence, kadına söz atma, el, kol hareketi yapmakla başlayan, ırza geçmeye kadar varan geniş bir yelpaze içinde yer alır (Köknel, 1996, s.203; Aydın, 2002, s.66).

15. Kötü Alışkanlıklar: Özellikle eğitim kurumlarının yöneticileri, alkol, sigara, kumar gibi kötü alışkanlıkları astaticları ve öğrencilerin gözü önünde sergilemekten kaçınmalıdırlar. Kişisel açıdan bakıldığında, kötü alışkanlıklar bireyi ilgilendiren bir konudur. Ancak, bu alışkanlıklar işyerine taşındığı zaman, kişiselikten çıkarak kamu alanını ilgilendiren davranışlar olmaktadır (Aydın, 2002, s.67).

16. Görev ve Yetkinin Kötüye Kullanımı: Bir makam adına elde edilmiş olan yetkiler kamu görevlilerince kötüye kullanılamaz. Örgüt açısından yetkinin kötüye kullanımı, yetkinin, verilmiş amacından başka bir amaç için kullanılmasıdır. Yetkisini kötüye kullanan bir yönetici, bu yetkiyle yapılacak işleri bir yana bırakarak, kendine ya da başkalarına çıkar sağlar, başkalarına ya da örgüte zarar verirse yetkisini kötüye kullanıyor demektir (Başaran, 1989, s.104; Aydın, 2002, s.67).

17. Dedikodu: Genel olarak dedikodu, gerçek olup olmadığı bilinmeden başkalarına kara çalmak, insanları kötülemek, kınamak, suçlamak amacıyla yapılan konuşmalardır (Köknel, 1996, s.144). İletişimde açık ve dürüst bir yaklaşımı benimsemeyen bireyler, toplumsal kültürün de etkisi ile birbirlerini yüzüne karşı eleştirmek yerine, bazı sorunları üçüncü bir kişiye çarpıtarak anlatmakta ve başkalarını arkalarından çekiştirebilmektedirler (Aydın, 2002, s.68).

18. Zimmet: Kamu görevlisinin para ya da mal niteliği taşıyan kamusal bir kaynağı, yasalara aykırı olarak kişisel kullanımı için harcaması ya da kullanması olarak tanımlanabilir (Berkman, 1983, s.25). Zimmetin bir yolsuzluk türü olmasına karşın rüşvetten farkı, bir takas süreci olmaması, yani alıcı ve verici olmaması, ancak işgörenin kamu kaynaklarını tek taraflı olarak kişisel kullanımına geçirmesidir (Aydın, 2002, s.68).

19. Dogmatik Davranış: Dogmatiklik, daha önce doğru olan bir kavrama, bir inanca, zamanla doğruluğu ortadan kalksa bile bağlı kalmaktır. Dogmatik bir yönetici, mesleğinde kazandığı kavramlara ve inançlara zamanla ondan kopamayacak derecede bağlanabilmektedir. Genelleşmiş bir dogmatiklik, işgöreni bir ırka, bir dine, bir ulusa, bir topluma, bir meslekî görüşe karşı düşman edebilir. Dogmatik bir kişi, kendi kavram ve inançlarını değiştirmeye ve yenilikleri benimsemeye karşı sonuna dek direnme gösterir (Başaran, 1991, s.141; Aydın, 2002, s.68).

20. Yobazlık-Bağnazlık: Yobazlık ve bağnazlık, inanç ve düşünceleri konusunda tartışmaya yer vermeyen, tek doğru hususun kendi doğrusu olduğuna inanan, kendi gibi düşünmeyenlere en ağır biçimde saldıran, hoşgörüsüz ve sevgisiz insanları niteler (Ateş, 1994, s.33). Yöneticinin bağnaz tutumu işgörenlerin ve örgütlerin gelişme ve yenileşmesini engeller (Aydın, 2002, s.69).

Yönetici, aşağıda belirtilen ilkelere uygun davranarak, etik dışı davranışlardan kaçınabilir ve kendisine başkalarının güveninin sarsılmasını önleyebilir (Aydın, 2002, s. 158):

1. Eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirilmesi: Bu tür bir vizyon, kişisel ve politik çıkarların denetimini sağlayacak eylemlerin belirlenmesini sağlar. Eğitim yöneticileri, geliştirdikleri vizyonu gerekçelendirmelidirler. Bu da duygularla değil, sınanmış ilkelere yapılmalıdır (Aydın, 2002, s. 158).

2. Güçlü bir etik liderlik uygulanması: Bir yönetici, okuldaki etik havanın kurulmasında en temel belirleyicidir. Yöneticinin aldığı tüm kararlar, okulun etik havasını oluşturur. Eğer yönetici, okulda niteliksiz bir öğretim yapılmasına göz yumuyorsa, bu durum, toplumun ve öğrencilerin aldatıldığı bir havanın kabul edildiği anlamına gelir. Eğer yönetici öğrencilerin devamsızlığına göz yumarsa, okulun havası “okul önemli değildir” mesajını verir (Aydın, 2002, s. 158).

3. Ayrımcılığın ortadan kaldırılması: Ayrımcılık gizli biçimlerde ortaya çıkar. Öğretmenler odasında belli bir gruba ait öğrencilerin aşağılandığı sözlerin hoş görülmesi, rehberlik biriminin düşük sosyo-ekonomik kökenli öğrencileri üniversite yerine meslekî eğitime yönlendirmesi, sınıftaki aykırı davranışların hoş görülmesi ayrımcılığın bazı örnekleridir. Yönetici ayrımcılığı hoş göremez (Aydın, 2002, s. 159).

4. Etkili öğretimin bir ödev olarak görülmesi: Okulda öğretimin zayıf olması, iyi öğretmenlere, öğrencilere ve topluma zarar verir. Yönetici, toplumun, öğretmenin ve öğrencinin hakları arasında sağlıklı bir denge kurmalıdır. Öğrenciler, öğretmeni değiştirme gücüne sahip değildirler. Bu nedenle, zayıf öğretmenlerin geliştirilmesi ve başarılı hale getirilmesi için teşvik edilmeleri okul yöneticilerine bağlıdır (Aydın, 2002, s. 159).

5. Toplumla ilişkilerin geliştirilmesi: Etkili okul yöneticileri, okulla toplum arasında iyi bir ilişki ve etkileşim kurar. Okul sıcak ve çekici bir yer haline gelirse, öğrenci, öğretmen ve veliler bu kurum tarafından istediklerini hissederler (Aydın, 2002, s. 160).

6. Bütün grupların hakları arasında denge kurulması: Okul toplumu içindeki farklı grupların haklarının dengelenmesi güç bir iştir. Okul yöneticisi, faydacı bir yaklaşımla okuldaki çoğunluk grubun hakları üzerinde odaklanmak gibi kolay bir yol seçebilir. Ancak, azınlık gruplar haklarını kullanmaktan yoksun bırakılamaz (Aydın, 2002, s. 160).

7. Herkes tarafından istenen karar, her zaman doğru karar değildir: Eğitim yöneticilerinin, herkes tarafından istenen, beklenen kararlar ile doğru kararları birbirinden ayırması gerekir. Doğru ve istenen kararlar birleştiğinde, etik sorunlar ortaya çıkmaz (Aydın, 2002, s. 160).

8. Kararlarda belirleyici olarak, okulun üyeleri için doğru olanın alınması: Kararlarında belirleyici olarak yalnızca örgüt için iyi olanları alan eğitim yöneticileri, örgütlerin üyelerinin gereksinimlerini karşılamak zorunda olduklarını unuturlar. Böylece okullar, ailelerin yakınmalarını görmezlikten gelir, öğrencilerin gereksinimlerini göz önüne almaz, işgörenler sadece belli işleri yapan bireyler olarak görülür (Aydın, 2002, s. 160).

9. Etik konularda cesaretin, yöneticinin rollerinin ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi: Etik davranış, etik cesaret olmaksızın olanaksızdır. Yönetici davranışının etik olduğunu iddia edebilir, ancak, kızgın bir veli ile, üst düzey yöneticiler ile, öğretmenlerle ya da bir baskı grubu temsilcisi ile karşı karşıya kaldığında etik cesaretini kaybederse, davranışını savunamaz (Aydın, 2002, s. 161).

10. Etik davranış, doğruluk ve ahlâkî eylemlerin bütünleşmesi: Yönetici etik değerleri astları ile paylaşmıyorsa, okulda etik bir hava yaratılamaz. Yönetici, toplumun değerlerine dayalı bir etik ilkeler dizisi geliştirmeli ve bunu diğer işgörenler ile paylaşmalıdır. Yöneticinin etik bakımdan da liderlik yapması gerekir. Etik liderlik, okulun kaynaklarının doğru kullanımı, bireylere âdil davranmak, öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı sunmaları, programların toplumsal gereksinimleri karşılaması, öğrenci başarısı ve kendini gerçekleştirmelerinin sağlanması, ailelerin okula katılımı ve öğrenme sürecinde işbirliğinin sağlanması ile yakından ilgilidir (Aydın, 2002, s. 161).

II.2.5 Meslek Etiği

Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Meslek etiğinin en önemli

yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1988, s.21). Meslekî etiğin temelinde insanlarla ilişkiler yatar. Aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğinin gereğidir (Aydın, 1993, s.71).

E.Durkheim'a göre meslekî etik, her zaman bir grubun eseridir. Meslekî etik, grup onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emreden, onları şu ya da bu şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardan oluşmuştur (Durkheim, 1949, s. 13).

Meslekî etiğin en ayırt edici özelliği, mesleği yerine getirirken işlenen kusurların, meslek çevresi dışında çok fazla tepki görmemesi, kamu vicdanının bu tür kusurlara ilgisiz kalmasıdır. Kamu vicdanının bu kusurlara ilgisiz kalmasının nedeni ise, bu ilkelerin toplumun bütün organları arasında ortak olmamasıdır. Etik ilkeler, herkesin görmediği görevleri düzenler, onun için herkes bu görevlerin ne olduğunu, ne olması gerektiğini, bu görevleri yerine getiren bireylerin özel ilişkilerinin ne olması gerektiğini bilemez (Durkheim, 1949, s. 12).

Toplum içinde meslekî etik ilkelerini oluşturacak ve bu ilkelerin yürütülmesini denetleyecek özel bazı gruplara gereksinim vardır. Bu gruplar da, ancak aynı meslekten bireylerin birleşmesi ile kurulmuş gruplar olabilir. Meslekî etik, bir meslek grubunun eseri olduğuna göre, bir grup ne kadar güçlü kurulmuş ise, etik ilkeleri de o kadar etkili olmaktadır. Çünkü grup ne kadar uyumlu ise, onu oluşturan bireyler de o kadar sıkı ve devamlı bir iletişim halinde olmaktadır. Böylece iletişim ne kadar sık ve içten ise, grupta paylaşılan düşünce ve duygular da o derece yoğun olabilir (Durkheim, 1949, s. 14).

S.Windahl ve K.E.Rosengren'e göre meslekî etik ilkelerinin bu genel işlevlerinin yanında, meslek üyelerinin grubun diğer üyeleri ve toplum ile ilişkilerini düzenleme işlevleri de vardır. Bu anlamda meslekî etik ilkeleri hem belli bir meslek grubunun

üyelerine hem de bu grubun topluma karşı ödevlerine ilişkin kuralları düzenlemesi söz konusudur (Altun, 1995, s.126).

Meslekî etik, iş dünyasında hüküm süren doğru ve yanlış davranışları ele alır. Meslekî etik, bütün ilişkilerde dürüstlük, sözünde durmak, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakça davranmak ve haksızlıklara karşı çıkmayı gerektirir (McHugh, 1996, s.11). Ayrıca meslekî etik, sağduyulu seçimler yapmada bireylere yol gösteren ilke ve değerleri inceler (McHugh, 1996, s.5).

II.2.6 Eğitimde Etik

M.Hesapçioğlu (2004), 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). Eğitimin tanımı ile birlikte, etik tartışma ve sorgulamaların da başlaması kaçınılmazdır (Aydın, 2002, s. 135).

Eğitim bir haktır ve hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim kurumları dil, din, ırk, cinsiyet, felsefî düşünce, zihin ve beden özür farkı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde fırsat eşitliği, herkese, potansiyel gücünü optimum düzeyde üretime dönüştürecek nitelik ve nicelikte bir eğitim verilmesidir (Bilgen, 1994, s.10).

Eğitimin amaçları kadar, bu amaçlara ulaşmada izlenecek yöntemlerin belirlenmesi de etik tartışmaları gerekli kılmaktadır. Okullar, öğrencilerin mutlu, sağlıklı ve özgür biçimde yaşayarak kendilerini gerçekleştirdiği yerler olmalıdır (Bilgen, 1994, s.23). Ancak okullarımız genellikle öğrencilerin azarlandığı, notun bir tehdit unsuru olarak kullanıldığı, cezalandırıcı, dayak yenen yerler olarak gündemdedir. Okullar, demokrasi, insan hakları, özgürlük, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi kavramları kazandıran ve bu kavramlara ilişkin tutumları pekiştiren kurumlar olması gerekirken, şiddet ve körü körüne itaatin egemen olduğu kurumlardır. Bu anlamda

eğitim sistemi ve okulların amaç, yapı ve işlevlerinin etik bağlamda ciddi tartişmalara konu olması gerekmektedir (Aydın, 2002, s. 135).

Okullar, bireylerin gelecek yaşamları için gerekli anahtarları sağlayan, istenerek gidilen, ortamı ve havasından zevk alınan yerler olması gerekirken, öğrencilerin zorla gönderildiği sevimsiz yerler haline gelmektedir. Sevgi ve iletişimin olmadığı ortamlarda gerçekleşen öğrenme eyleminin ne derecede etkili olduğunun sorgulanması gerekir (Aydın, 2002, s. 136).

H.Ensari, V.A.Hodgkinson'dan "Eğitim örgütlerinden başka hiçbir kurum ya da kompleks bir örgütün, yaşamın genel amaçlarına bu denli hizmet etme yaklaşımında olduğunu söylemek mümkün değildir" ifadesi ile, eğitimin toplumdaki özel ve zgn rolüne dikkat çekmektedir. Dolayısı ile eğitim liderlerinin de, okulun kültür ve misyonunu ileten değerleri bakımından ahlâkî (moral) bir sorumluluk taşıdıkları ne sürülmektedir (Ensari, 1999, s.92).

Okullar resmen kurumsallaşmış yetki modelleri, kurallar ve prosedürlerle yönetilen kurumlar olmaktan çok, değer sistemlerinin önem taşıdığı topluluklardır (Ensari, 1999, s.92).

Eğitim kurumlarında görev yapan işgörenlerin, 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, ğretmen kalitesinin gün geçtikçe düşmesi ve öğretmenlik formasyonu aranmaksızın herkesin ğretmen olarak atanması, faydacı bir yaklaşımla bile açıklanamayacak düzeyde etik dışı politika ve uygulamalardır (Aydın, 2002, s. 136).

II.2.6.1 Eğitim Yönetimi ve Etik

Eğitim yönetimi ve okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını

gerçekleştirmekle yükümlüdür. Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar meslekî etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir (Aydın, 2002, s.155).

Eğitim yönetiminde etik ilkeler, yönetici ve öğretmenlerin davranışları ile yansımaktadır. Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü kazanabilmelerinde sahip oldukları etik değerlerin büyük rolü vardır. Yöneticinin sağlam bir değer sistemi olması, her husustan önce güçlü bir mesleki yetiştirme gerektirir (Aydın, 2002, s. 155).

Okul yöneticisinin etik liderliği sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencileri de etkilemektedir. Okul yöneticisi, örgütsel etiği öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunmalıdır. Bir başka deyişle, örgütsel etiğin ruhunu öğrenciye açıklayabilmelidir. Bunun nedeni ise, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin kurallara körü körüne uymak istememesidir (Çelik, 2003, s. 107).

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 yönetimi ve bunun bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1993, s.43).

Eğitim yönetiminde etik ilkeler, yönetici ve öğretmenlerin davranışları ile yansımaktadır. Yönetici başlangıçta atama ile geldiğinden, resmî yetkisinden güç alan bir üst konumundadır. Ancak, diğer işgörenler, öğrenciler, veliler ve diğer gruplar tarafından benimsendiğinde lider konumuna gelirler (Bursalıoğlu, 1987,

s.66). Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü kazanabilmelerinde sahip oldukları etik değerlerin büyük rolü vardır (Aydın, 2002, s. 156).

Yöneticinin sağlam bir değerler sistemi olması, her husustan önce güçlü bir mesleki 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).

II.2.6.2 Okul Yöneticisinin Liderlik Rollerini

Okul yöneticisinin yukarıda açıklanan yeni liderlik özelliklerini sergileyebilmesi için geliştirilmiş olan bazı liderlik rollerinden kısaca söz etmek yerinde olacaktır. Okul yönetiminde liderlik, 1980'li yıllara kadar işletme yönetimi alanında geliştirilen kuramlara dayandırılmıştır. Bu döneme kadar, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları ön plana çıkmıştır. Okul yöneticisinin liderlik rolleri son dönemde geliştirilen yeni liderlik kuramları açısından analiz edilmektedir (Özden, 2004, s. 193). Bu roller:

- *Vizyoner liderlik,
- * Öğretimsel liderlik,
- *Etik liderlik,
- *Dönüşümcü liderlik,
- * Öğrenen lider olarak incelenir.

II.2.6.3 Etik Liderlik ve Temelleri

T.J.Sergiovanni'ye göre, etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, etik liderliğin en belirgin özelliği ise liderliğin güç kaynağının moral güce dayanması olarak ifade edilmektedir. W.Greenfield'e göre ise, 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 kişidir (Çelik, 2003, s.90).

R.Starratt etik liderliğin, liderlerin moral bir yaşamı oluşturan prensipler, inançlar, değerler ve erdemlerin dürüst bir analizini yapmalarını gerektiren sağlam bir çerçeve oluşturulması ile başladığını ifade etmektedir. Etik liderlik düşüncesinin üç kavramsal bileşeni, sorumluluk, özgünlük ve mevcudiyet olarak belirtilmektedir (Starratt, 2004, s.45).

II.2.6.3.1 Etik Liderliğin Tanımı

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

İ.Erdoğan, liderlik türlerini Vizyoner Liderlik, Kültürel Liderlik, Süper Liderlik, Etik (Moral) Liderlik, Transformasyonel Liderlik ve Transaksiyonel Liderlik olarak ayırmış, Etik Liderliği ise, 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).

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 (elik, 2003, s.91).

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 (elik, 2003, s.91).

İnsanların çoğunun etik konusuna zen göstermek ve etik kurallar çerçevesinde davranmak istedikleri bilinmektedir. Ancak insanlar doğru olanı yapmaya zen gösterdikleri halde, nasıl oluyor da yanlış olanı yapabiliyor? Bunun cevabı, etik davranmanın genelde kısa vadede birtakım bedeller ödenmesini gerektirmesinde yatmaktadır. Yaşamımızda karşılaştığımız g etik seçimler, gündelik kararlarımızda kendini gösterir. Kısa vadede hemen bir bedel ödememiz gerekir. Uzun vadedeki kazançlar, çoğu zaman net olarak görünmez. İşte etik davranışlardan vazgeçmenin kısa vadede getireceği bu bedel, tüm etik denklemin en önemli parçasını oluşturmaktadır (Augustine,1998, s. 17).

Liderin karakteri yanında değerleri de, örgütteki davranışlarını yansıtır. Etik davranışlar, etik kurumsallaşma üzerinde etkide bulunur. Etik yönelimi olmayan bir lider, belki başarılı bir dönüşümcü lider olabilir. Ancak etik bir örgüt oluşturamadığı için, muhtemelen kendisini izleyenlere kabul ettirmede başarısız olur. Bir lider yaptığı bir Őeye inanmadığı zaman, uygulamalarında izleyenlerine ilham veremez ve dolayısıyla etik ltlerin geliştirilmesinde etkili olamaz. Etik lider, eylem ve kararlarında etik sorumluluk almalıdır (elik, 2003, s. 93).

Etkili etik karar verme ile bu kararın önemini belirleme arasında nasıl bir fark vardır? Bir etik kararda tipik olarak iki görüş arasında tercih yapılır. Birincisi doğruyu, ikincisi ise yanlışını seçme kararıdır (elik, 2003, s.94).

Etik etkinin temelinde altı ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler liderin karar verme sürecindeki referans noktalarını oluşturur (Çelik, 2003, s.95):

- 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.

II.2.6.3.2 Etik Liderliğin Temelleri

Geleneksel iş etiği özellikle iki temel değerden oluşmaktadır. Bunlar işin etik önemi ve hünarlı işten duyulan övünçtür. İşin etik önemi, toplum için hizmet etme ve bir ürünün gerçekleşmesine katkıda bulunma gibi, etik bir zorunluluğu gerektiren bireysel duygulara dayanır. Hünarlı işten övünç duyma ise, daha iyi iş yapma ve performans kalitesine dayanır (Çelik, 2003, s.92).

Etik lider, işgörenlerin etik davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Sadece liderlik becerileri yeterli değildir, bu becerilerin etik davranışlarla bütünleştirilmesi gerekir. Sadece bu liderlik davranışlarını göstermekle de etkili lider olunmaz. Liderin vizyonu formüle etmesi ve uygulaması açısından gösterdiği davranışlara inanmış olması önem taşımaktadır (Çelik, 2003, s. 93).

Etik yönelimli örgütlerde hedefler bir düzene konur. Bu örgütlerde lider, güçlü bir etik yönelim gösterir. Örneğin liderin davranışlarında dürüstlük ve bütünlüğü sağlaması, izleyenlerle daha güvenli ilişki kurabilmesini sağlar. (Çelik, 2003, s. 93).

Bazı yöneticiler bir çeşit etik körlük içinde olmanın sıkıntısını çekmektedir. Ortak hedeflere birlikte ulaşma, çok az düşünülen bir yoldur. Yetişme farklılığı, dinî inançlar, etnik köken ve eğitim biçimi, iki işgörenin bile bakış açısını farklılaştırabilmektedir. Grup üyelerinin ikilemli bakış açılarını uyumlaştırmak, yönetici için ciddi bir etiksel sorundur (Çelik,2003, s. 94).

Her örgüt, kendi işgörenine belirli ahlâk ilkelerini benimsetir. Bu çerçevede örgütler yazılı ya da yazılı olmayan ahlâkî ilkeler ve öneriler belirler. Bu ahlâkî önerilerden en bilineni de Russell N.Laczniak'ın belirlediği 14 ahlâk ilkesidir:

1. Ahlâkî çatışmalar ve seçenekler, örgütün karar verme doğasında vardır.
2. Ahlâkî kurallar kanunlardan daha etkilidir.
3. Ahlâkî eylemlerde herkesin hoşuna giden tek bir ölçüt yoktur, yönetici özel uygulama kararlarını kendisi verebilmelidir.
4. Yöneticiler çok geniş ve herkes tarafından bilinen ahlâki ölçütler oluşturmaldırlar.
5. Yöneticiler, örgütsel tartışmalarda ve durum analizlerinde daha çok ahlâki duygusallıktan yararlanmalıdırlar.
6. Ahlâkî eylemleri şekillendiren bazı çatışmalar ve farklılıklar vardır. Öncelikle bireysel, örgütsel, mesleksi ve sosyal değerler iyi belirlenmelidir.
7. Bireysel değerler en son ölçütlerdir, ancak ahlâkî davranışların nedenlerini belirlemede yeterli değildir.
8. Ahlâkî değerler, karar verme sürecine ilişkin bir fikir birliği oluşturmakla birlikte, verimlilik analizlerinde yanıtıcı sonuçlar verebilir.
9. Örgütün moral düzeyi, üst yönetim açısından çok önemlidir.
10. Alt kademe yöneticileri ahlâkî değerlere daha çok önem verirken, üst kademe yöneticileri ahlâkî olmayan eylemleri normal görebilirler.
11. Yöneticiler kendi ahlâkî değerlerini grubun ahlâkî değerlerinden daha önemli görürler.

12. Etkili etiksel şifreler, anlaşılır ve açık olmalıdır.
13. İşgörenler cezalandırıcı olmamalı, örgütün etiksel yolsuzluğunu belirleyici bir mekanizma oluşturulmalıdır.
14. Her örgüt yüksek düzey yöneticilerini atarken, örgütsel etkinlikleri etiksel açıdan destekleme sorumluluğunu yüklenebilecek yöneticiler atamalıdır (Çelik, 2003, s.96).

II.2.7 Eğitimde Etik İlkeler

Okul kültürü, okulun yazılı olmayan kurallar bütünüdür. Okulun değerleri, normları, gelenekleri, inançları ve sembolleri, okul kültürünü oluşturan temel öğelerdir. Etik değerler de okul kültürünün bir parçası olarak görülmektedir. Her okul kendi kültürüne uygun bir etik değerler sistemi oluşturur. Etik değerler bireysel olmaktan çıkıp örgütsel düzeyde kurumsallaştırılırsa, okul kültürü açısından bir anlam kazanır. Okul kültürü yenilikçi bir kültüre sahip ise, kültürel değerlerin değişmesine katkıda bulunabilir. Etik ilkeler genellikle değişmez. Ancak etik değerler değişebilir (Özden, 2004, s.203).

Okul kültürüyle bütünleşmeyen etik değerlerin yaşaması ve okulun örgütsel yaşamına zenginlik katması mümkün değildir. Paylaşılan etik değerler davranışlara yol gösterir. Okul düzeyinde uygulanacak etik değerlerin etki alanı ve geçerlik düzeyi büyük önem taşımaktadır (Özden, 2004, s.203).

R.Kidder (1995), etik ikilemi doğru ya da yanlış arasındaki seçim değil, iki doğru arasındaki seçim güçlüğü olarak tanımlamaktadır. İkilem, kutsallaştırılan değerler arasında oluşmaktadır. Okul yöneticisi öğretmen otonomisi ve öğrenci başarısıyla ilgili değerler arasında bir ikilem yaşayabilmektedir. Bu tip etik ikilemler karşısında okul yöneticisinin benimsemesi gereken ilkeler:

1. Etik lider, belirlenen etiksel ölçütlere gönüllü olarak bağlı olmalıdır.

2. Etik lider, ikilemlere farklı açılardan yaklaşabilmelidir.

3.Etik lider, etik konuları sık sık gözden geçirmelidir.

4.Lider nerede olursa olsun bilinçli bir tepki gösterme alışkanlığına sahip olmalıdır (Lashway, 1996. Aktaran: Özden, 2004, s. 205).

Okul yönetimi mesleğinde başarılı olmak için geleceğin eğitim yöneticilerinin temel yeterliklerinin iyi belirlenmesi gerekir. Okul yönetiminde başarılı olmak için, yeterliklere uygun ahlâkî inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin belirlenmesi gerekir. Her okul yöneticisi okuldaki eğitimi geliştirmek için yüksek etik ölçütlere bağlı kalmalıdır. Okul yöneticilerine rehberlik edecek ve ihtiyaçlarına cevap verecek etik ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütler şunlardır:

1.Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde, en iyi temel değerlere uyulmalıdır.

2.Meslekî sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirmelidir.

3.Bütün bireysel hakları, insan haklarını ve vatandaşlık haklarını korumalı ve bu haklara uygun ilkeleri desteklemelidir.

4.Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmeli, devlet yönetimini doğrudan ya da dolaylı olarak hedef alan yıkıcı eylemlerde bulunmamalıdır.

5.Eğitim yürütme kurulunun aldığı yönetsel karar ve düzenlemeleri uygulamalıdır.

6.Eğitimsel hedeflere ulaşmayı engelleyecek kanun, politika ve düzenlemelerin doğru ölçütlere dayandırılması için gerekli çabayı göstermelidir.

7.Politik, sosyal, dinî ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmalıdır.

8.Sadece denklik belgesi veren kurumlardan alınan meslekî sertifikaları ve akademik dereceleri kabul etmelidir.

9.Standartları korumalı, sürekli olarak meslekî gelişmeye katkı sağlayıcı araştırmalar yapmalı ve meslekî etkililiği geliştirmelidir.

10.Bütün örgütsel sözleşmelere onuruyla uymalı ve bağlılığını göstermelidir (Çelik, 2003, s.101).

Kanun ve etik, okul liderinin görev ve sorumluluklarının temelini oluşturur ve meslekî otoritenin çerçevesini çizer. Okul yöneticilerinin sadece kanunları izlemesi doğru değildir, aynı zamanda onu yorumlamaları da gerekir. Geleceğin okul liderlerini yetiştirme programlarında etik ve yasal sorunlara ağırlık verilmeye başlanmıştır (Çelik, 2003, s. 102).

Eğitimsel liderlik için etik yaklaşım, felsefi düşünceleri tanıma ve tartışma açasından büyük önem taşımaktadır. Eğitimsel liderliğe katılanların eylemlerinde etkileşim, özgürlük ve gönüllülük gibi davranışları yönlendiren moral öğeler bulunmaktadır (Çelik, 2003, s. 103).

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 (Çelik, 2003, s.106).

Yönetici, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi temsil etmektedir. Yöneticinin liderlik biçimi ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği meslekî ve ahlâkî davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Günlük kararlarda bilinçaltında yer alan ahlâkî eğilimler davranışları etkilemektedir. Öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin moralini düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır (Aydın, 2002, s. 156).

İşe yeni başlayan yöneticilere verilen en önemli öğüt, dürüstlüklerini korumak için kendi etik ilkelerini geliştirmeleri ve davranışlarında bu ilkeleri bir yol gösterici olarak kullanmalarıdır. Etik ilkeler, yöneticilerin tartışmaya açık eylem ve kararlardan uzak durmalarını, doğru olmayan ancak çekici gelen yaklaşımlardan kaçınmalarını sağlar. İş arkadaşlarının ve astların, yöneticinin etik değerlerini kabul etmesi, yöneticiyi eylem ve işlemlerinde dürüstlüğünün tartışılması ve bazı imalardan korur (Aydın, 2002, s. 157).

Okul yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların âdil olarak dağıtılmasını içerir (Aydın, 2002, s. 157). Bu amaçla, okul yöneticisi aşağıdaki ilkeleri benimsemeli ve yönetimsel kararlarında uygulamalıdır:

1. Bütün toplum üyelerine saygı: Okul yöneticisi, bütün bireylerin ve okulda bulunan tüm üyelerin aynı değere sahip olduğunu kabul etmeli ve okul toplumunun tüm bireyelerine saygılı davranmalıdır (Aydın, 2002, s. 157).

2. Farklı kültür ve düşüncelere hoşgörü: Okullar, farklı kültür ve düşünce sistemlerini benimseyen, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bireylerden oluşmaktadır. Bu farklı gruplar, eğitimin nasıl olması gerektiği, eğitimin içeriğinin nasıl olması gerektiği ve eğitimin ne gibi sonuçlar doğurması gerektiği konusunda farklı beklenti ve düşüncelere sahiptirler. Okul yöneticisi bu farklılıklara karşı hoşgörülü olmak, çok boyutlu yaklaşım ve tutumlara sahip olmakla yükümlüdür (Aydın, 2002, s. 158).

3. Bireylerin eşitliği: Bütün bireyler okulda sunulan eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanma, başarılı olmak için eşit fırsatlardan eşit olarak yararlanma, eşit davranış görme hakkına sahiptir (Aydın, 2002, s. 158).

4. Kaynakların eşit dağıtımı: Okul yöneticisi, okulun kaynaklarını öğretmenler arasında âdil olarak dağıtmalı ve öğrenciler için en üst düzeyde yarar sağlayacak şekilde kullanılmalıdır (Aydın, 2002, s. 158).

II.2.8 Okul Yöneticisinin Etik Sorumluluğu

Okul yöneticisinin etik ya da moral liderliği, oldukça karmaşık bir liderlik biçimini yansıtmaktadır. Okul yöneticisi, etik liderlik rolünü oynamaya çalışırken üç farklı sorumluluğu yerine getirmek zorundadır:

1. Kendine karşı sorumluluk: Okul yöneticisi, kişisel olarak birtakım etik ilkeler ve kurallar geliştirmek ve bu kurallara uymak zorundadır. Bu liderlik biçiminde ilkeli hareket etmek büyük önem taşır. Etik kuralları sadece ifade etmek ya da yorumlamak yeterli değildir, aynı zamanda bu kuralların yaşanması gerekir. Bir okul yöneticisi bütün öğretmenlerin zamanında okula gelmesini ve derslere girmesini isteyebilir. Ancak kendisi okula bir saat sonra geliyorsa, çok önemli bir etik kuralı çiğniyor demektir. Etik kurallara uymada kişisel sorumluluğun yerine getirilmesi, astlardan çok yöneticileri birinci derecede ilgilendirmektedir. Okul yöneticisinin öncelikle etik kuralları içselleştirmesi gerekir (Çelik, 2003, s. 104).

2. Örgütsel sorumluluk: Okul yöneticisinin etik ilkeleri içselleştirmesi kendi kişiliğiyle ilgilidir. Ancak okulun çalışma ahlakıyla ilgili kuralların öğretmenlere açıklanması ve anlaşılmayan kuralların yorumlanması, okul yöneticisinin örgütsel sorumluluğunu yansıtır. Okul yöneticisinin etik açısından örgütsel sorumluluğunun birinci kısmı, eğitimle ilgili mevzuatın öğretmenlere ve öğrencilere açıklanmasıdır. İkinci kısımda ise, okulun ürettiği kültüre ilişkin olarak geliştirilen kurallar vardır. Okul yöneticisi örgütsel etiği kurumsallaştırmaya çalışırken, eşitlik ilkesine uymak zorundadır (Çelik, 2003, s. 105).

3. Toplumsal sorumluluk: Okul yöneticisinin bir etik 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 tanıtılmalıdır. 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).

W.Greenfield, okul yöneticilerinin karmaşık bir etik talepler kümesi ile karşı karşıya olduklarına dikkat çekmektedir. Okullar moral kurumlardır, sosyal normların geliştirilmesi amacıyla kurulmuşlardır ve müdürler de bir moral değerini diğerine üstünlük sağladığı ahlâkî (moral) kararlar vermek zorunda olan moral ajanlardır. Bunun da ötesinde, her ne kadar okullar öğrencilerin iyiliğine adanmış olsalar da, öğrencilerin oralarda olanlar konusunda hiçbir söz hakkı yoktur. Bütün bu nedenlerle, liderin davranışları “özellikle ahlâkî olmalıdır” (Lashway, 1996).

Liderin ahlâkî görevi yalnızca kendini görünen günlük etik ikilemlerde değil, etik çağrışımları barındıran politikalar ve yapılarda da gösterir. Robert Starratt’a göre (2004) her sosyal düzenlemede birileri diğerlerinin aleyhine olmak üzere fayda sağlar. Bu açıdan, okulların arzu edilen standartları ortaya çıkardıklarını kabul etmek, hiç değilse, “etik olarak naif, ancak kolay başarılabılır bir husus değildir”. Böylece, yönetici yalnızca birey olarak sorumlu davranmamalı, bunun yanında etik bir kurum yapısı oluşturmalıdır.

Okul müdürleri, liderler olarak, yetkilerini etik bir şekilde kullanmak gibi bir sosyal sorumluluğa sahiptir. W.Greenfield'e göre (1991), müdürün otoritesinin (yetkisinin) büyük kısmı moral yetkidir, yani, okuldaki öğretmenlerin okul müdürünün bakış açısının kendilerinin de benimsediği değerleri yansıttığına ikna olmuş olmaları gereklidir. Bürokratik otoriteyle uyum sağlama nadiren olumlu ve sürekli bir etki yapabilir (Lashway, 1996).

II.2.9 Eğitim Yöneticileri İçin Geliştirilmiş Etik İlkeler

Bu konuda yapılmış olan çalışmaların büyük çoğunluğu ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada kökenlidir. 1960'lı yıllardan itibaren eğitim yöneticilerinin uymaları gereken etik ilkeler üzerinde tartışılmaya başlanmış, eyalet ve ülke çapında çeşitli meslek örgütleri kendi üyeleri için bazı etik ilkeler geliştirmişlerdir. 1966'da Amerikan Okul Yöneticileri Derneği Etik Komitesi okul müdürleri için bazı etik ölçütler geliştirmiş ve bu ilkelere uyulması konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlamıştır. Belirlenen etik ilkelere bazıları şunlardır:

1. Meslekî onur ve saygınlığın korunması,
2. Yerel, eyalet ve federal yasalara uyulması,
3. Herkesin eğitim hakkını kullanabilmesi için katkıda bulunulması,
4. Yapılacak anlaşma ve sözleşmelerde yasallık ve saygınlığa uyulması,
5. Okul yönetim kurulu ve eyaletçe belirlenen siyasaların uygulanması,
6. Kamuoyunun güveninin kazanılması,
7. Görevin yetki ve sorumluluklarını yerine getirirken önerilen kişisel ve meslekî kazançların reddedilmesi,
8. Halka doğru ve dürüst bilgi verilmesi (Kaiser, 1985, s.39; Aydın, 2002, s. 162).

Okul yönetiminde **etik dışı davranışlar** birkaç şekilde ortaya çıkabilir:

1. Irk ayrımı,
2. Dinsel önyargılar,
3. Öğrenci ve işgörenlere âdil olmayan davranışlar,
4. Sözleşme ve anlaşmalara bağlı kalmamak,
5. Bedensel ve sözlü taciz (Aydın, 2002, s. 162).

Yukarıda sıralandığı şekliyle açıkça ortaya çıkan ihlaller kolayca fark edilebilir. Ancak, etik davranışın gizli ihlalleri:

- 1.Yöneticiye dalkavukluk yapan arkadaş ya da bazı işgörenlere yanlı davranma gibi kayırmalar,
- 2.Eşin ya da akrabaların işe alınması,
- 3.Okulla iş yapan işadamları ya da örgütlerden hediye kabul edilmesi ya da başka çıkarlar sağlanması,
- 4.Çocuklarına özel ilgi gösterilmesini isteyen ailelerin tatillerde ya da özel günlerde vermek istedikleri hediyelerin kabul edilmesi,
- 5.Yöneticinin, örgütün iyiliği için politik kurnazlıklarla bir işgöreni diğerine karşı kullanması,
- 6.Başkalarına ders vermek ya da olayların sorumluluğunu yüklemek için bazı işgörenlere tuzaklar kurulması,
- 7.Kendi kişisel ve meslekî başarısı için örgütsel siyasaları, insanları ve süreçleri değiştirmesi,
- 8.Kendisini büyük ve güçlü göstermek için başkalarını harcamak,
- 9.Alt kademedeki yöneticileri küçük düşürmek,
- 10.Meslekî kazançlar için aşırı yarışmacılık şeklinde gözlenebilir (Aydın, 2002, s. 162).

ABD'de Okul İşletme Görevlileri Derneği, Amerikan Personel Yöneticileri Derneği ve Ulusal Kadın Eğitim Yöneticileri Konseyi 1973'te yöneticiler için aşağıdaki etik ilkeleri kabul etmişlerdir (Kaiser, 1985, s.39). Eğitim yöneticileri:

- 1.Bütün karar ve eylemlerinde öğrencilerin iyiliğini temel değer olarak kabul ederler.
- 2.Meslekî sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirirler.
- 3.Bütün bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektiği gibi korur ve desteklerler.
- 4.Bölge, eyalet ve ulusal yasalara uygun davranır ve doğrudan ya da dolaylı olarak devleti yıkıcı ve bozucu örgütlere katılmaz ve desteklemezler.

- 5.Eğitim kurulunun eğitim siyasaları ile yönetsel kural ve düzenlemelerini uygularlar.
- 6.Eğitim amalan ile tutarlı olmayan yasa, siyasa ve düzenlemelerin düzeltilmesi için uygun önlemlerin alınmasının yollarını ararlar.
- 7.Politik, toplumsal, ekonomik ya da diğer tür kazançlar sağlamak için meslekî konumlarını kullanmaktan kaçınırlar.
- 8.Yalnızca uygun kurumlardan alınmış akademik derece ya da meslekî sertifikaları kabul ederler.
- 9.Meslekî etkililiklerini artırmak için sürekli araştırma ve meslekî gelişme sağlamanın yollarını ararlar.
- 10.Bütün anlaşmalara, sona erinceye ya da sona erdirilinceye kadar, uygun davranırlar (Aydın, 2002, s. 163).

Bir başka eğitim rgt olan Ulusal Okul Yönetim Kurulları Birliği (The National School Boards Association- NSBA) yeleri için aşağdaki etik kodları gelişirmiştir:

- 1.Düzenli olarak kurul toplantılarına katılmak, sonuçlan hakkında bilgilenmek ve saygılı olmak.
- 2.Karar verme politikasını, yönetim kurulu toplantılarında tam olarak tartışıldıktan sonra oluşturmaya gayret etmek
- 3.Tüm kararları geçerli gerçeklere, bağımsız yargılarına dayandırmak, özel grupların ya da bireylerin yargılarına dayandırmamak.
- 4.Tüm kurul üyelerinin düşüncelerini özgürce açıklamalarını özendirmek, toplum yeleri, personel, öğrenciler ve eğitim bölgesi yönetimi arasında sistemli iletişim kurmak.
- 5.Eğitim bölgesi yönetiminin politikalarının etkili olarak uygulanması için okul yöneticileri ile birlikte çalışmak.
- 6.Okul alışanlarının daha kaliteli hizmet sunmalarını desteklemek.
- 7.ıkar çatışmalarında yer almamak.
8. Her zaman önceliğin, öğrencilerin eğitsel anlamda gelişmesi olduğunu unutmamak.

Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticileri için etik değerlerin tespit edilmesi, okul ve eğitim yöneticileri derneklerinin en önemli faaliyetleri arasında yer almaktadır. Bu amaçla kurulmuş olan çeşitli meslek dernekleri, eğitim yöneticileri için yukarıdaki genel esasları temel alan etik ilkeler ve davranış kuralları tespit etmişlerdir. Bu kuruluşlardan bazıları, Eyalet Okulu Yöneticileri Konseyi tarafından 1996 yılında geliştirilen okul yöneticileri için standartlar, Amerikan Okul İşletme Görevlileri Birliği tarafından 2004 yılında revize edilen okul işletme görevlileri için etik, Arkansas Eğitim Yöneticileri Birliği tarafından 2006 yılı Mart ayında yenilenen etik kodlar listesi, Louisiana Eyalet İlköğretim ve Ortaöğretim Kurulu tarafından geliştirilen okul yöneticileri için etik standartlar, Miami-Dade Etik ve Kamu Güvenliği Komisyonu tarafından geliştirilen okulda etik, Michigan Eyalet Okul Kurulları Birliği tarafından oluşturulmuş olan eğitim kurulu üyeleri ve okul yöneticileri için etik ilişkiler kuralları listesi sayılabilir. Bütün bu kurullar, sorumluluk alanlarındaki okullarda ve eğitim kurullarında görevli olan yöneticilerin karar verme aşamasında takip etmeleri gereken etik kuralları belirlemiş ve takibini de yapmak üzere kurul ve komisyonlar görevlendirmişlerdir. Geliştirilmiş olan etik kurallar listeleri, ayrıntıda birbirinden farklı özellikler göstermekle birlikte, temel aldıkları değerler açısından birbirleriyle tam bir uyum göstermektedir.

II.2.10 Etik İlkelerden Sapma

Stephen R.Covey'e göre, etik ilkelerden sapmaya yol açabilecek üç önemli yanılğı vardır:

1.Örgüt Kültürü: İşgörenin davranışlarına yön verir ve doğruyu yanlıştan ayırt edebilecek ahlâkî ilkeler setini oluşturur. Herkes çalıştığı kurumun kültürü içinde tuttuğu yolun doğru olduğuna inanır. Ancak işgören, örgütünden dışarı çıkıp gerçek dünya ile karşılaştığı zaman, hiç de doğru yolda olmadığını anlayabilir (Çelik, 2003, s.96).

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 formal örgütü etkileyebilir. Böylece doğru, güçlü alt grubun doğrusuna göre biçim kazanır (Çelik, 2003, s.96).

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 (Çelik, 2003, s. 96).

Stephen R.Covey'e göre, etik lider değerlerle ilkeler arasındaki ayırımı iyi yapmalıdır. Çoğu yönetici, değerlerle ilkelerin aynı olgu olduklarını düşünür. Örgütsel kültürü güçlü olan örgütler değerlerle yönetilir. Örgütsel değerlerin örgütün dışındaki evrensel ilkelere dayanması gerekir (Çelik, 2003, s. 97).

Etik liderin yöneticilik görevini yerine getirirken verdikleri kararlarda, uygulamalarda, eylem ve işlemlerinde ve insanlarla ilişkilerinde kaçınmaları gereken etik dışı davranışlar vardır. Genel ve ceza hukukuna bakıldığında da bu gibi davranışların hoş görülmediği ve hemen hemen tüm kurumların bu davranışlara disiplin cezası verdiği, hatta bunların bir kısmını işleyenlerin Devlet Memurları Kanununa göre memur bile olamayacağı, bunlardan dolayı bir gün dahi hüküm giymişlerin memuriyetten çıkarılacağı görülecektir.

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).

R.G.Pennington'a göre, dürüstlük, sadakat, adalet, sabır ve güven bilinci gibi temel ilkelerden ayrılmayan liderler, başlattıkları girişimlerin örgütü ileriye götürecektir.

dürüst çabalar olarak algılandığını görürler. Eğer liderin karakterinden kuşku duyuluyorsa liderlik davranışının altında hangi dürtülerin yattığı, izleyenlerin merak konusu olacaktır. Kalite konusunda geliştirdiği ilkelerle ünlü olan W.E.Deming'in ifade ettiği gibi "liderin görevi bir güven ortamı oluşturmaktır" (Çelik, 2003, s. 106).

Etik liderlikte üzerinde durulan diğer bir husus, teknik donanım ve bilgi değil, izleyenlerin lidere bakış açısının nasıl örgütlendiğidir. Etik liderlikte otoriteye, hiyerarşiye ters bir çizgi söz konusudur. Etik ilkelerden bahsederken de anlatıldığı üzere lider izleyenlere sadakat gösterme ihtiyacı hisseder ki onların güvenini kazansın, kendisinin samimi olduğunu kanıtlayabilsin. Bu anlayış, okulun varlığının öğrencinin varlığına, ürünün ortaya konabilmesinin alıcının (müşterinin) olmasına, örgütün olmasının izleyenlerin olmasına bağlanmasını akla getiriyor. Bu bağlamda etik liderlik geleneksel liderlik anlayışından hiyerarşik açıdan da ayrılmaktadır.

Etik liderin bu işgören yönelimli tavrı, hatta kendini hizmetçi olarak görmesi erdemi akla getirmektedir. Tipik bir örgüt olan okulda da erdemin önemi büyüktür.

Erdemli okulda lider bir hizmetçi olarak görülür. Etik lider, kişi kişi ilgilenmeyi ve onların sorunlarını gidermeyi kendi sorumluluğu olarak görür. Etik ya da etik lider olarak okul yöneticisi, okuldaki bütün öğretmen, öğrenci ve hatta öğrenci velileriyle ilgilenmeyi etik liderliğin bir gereği olarak görür (Çelik, 2003, s. 110).

Herkese saygı gösterme, bir hizmet biçimi olarak liderliğin gücünü artırır. Saygı gösterme, diğer kişilere hizmet etmenin bir yoludur (Çelik, 2003, s. 110).

Etik liderlikte bir misyonu belirleme, benimseme, değerlendirme, düşünme ve sahip çıkma gibi ince noktalar vardır. Öğretim, program, toplumla ilişkiler, kaynak materyaller, personel, öğrenci davranışı gibi uygulamaya yönelik konularda rasyonel karar vermek okulun misyonunun iyi anlaşılmasına bağlıdır (Çelik, 2003, s. 113).

Eğitimde etik değerlerin geliştirilmesi çalışmalarına katılan bir diğer kuruluş olan Küresel Etik Enstitüsü (Institute For Global Ethics), iş dünyasının st kademelerinde yer alan yöneticilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları iřęrenleri tanımlamalarında "karakter eğitimi"nin özel önem taşıdığını ifade etmektedir. Bu enstitü karakter eğitimi konusunda farklı görüşleri ortaya koyan ve geçerli olabilecek model nerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar sürdürmektedir.

Tartışmanın bir başka boyutu ise öğrencilerin etik konusunda ne bildikleri ve ne nerdikleridir. Kanada'da British Columbia Okul Yöneticileri Derneği (British Columbia School Superintendents Association) bu amaçla 2004 yılında öğrenciler arasında ödüllü bir makale yarışması düzenlenmiştir. Bu yarışmada kendi bölgelerinde birincilik dl alan öğrencilerden Susan Cairnie, Kanada'da sosyal rol modellerinin giderek artan olumsuz örneklerinin toplum üzerindeki etkilerinin giderilmesi için bir Eğitimde Etik Girişimi (Ethics in Education Initiative) modeli önermiştir. Önerilen bu modelde okul müdürleri merkezî rol almakla birlikte, öğrencilerin ve velilerin de çok önemli işlevlerinin olduğu görülmektedir. S.Cairnie etik davranışın beş ana bileşenini: "şefkat, Dürüstlük, Doğruluk, Sorumluluk ve Saygı" olarak ifade etmektedir. Bu davranışların geliştirilmesi ve pekiştirilmesi için nerilen Eğitimde Etik Girişiminde ğretmenlerin rolü etik davranışı öğretmek ve tartışmak, velilerin rolü bu konuda tutarlı bir destek sağlamak amaçıyla öğretmenlerle ve çocuklarıyla işbirliği yapmak, öğrencilerin rolü ise bu girişimi benimsemek ve açıklanan değerleri özümsemek olarak belirtilmektedir (Cairnie, 2004).

II.2.11 Etik Eğitimi

Medyada her gün artan etik dışı eylemlere ilişkin haberler, örgütlerin toplumda saygınlıklarını yitirmelerine neden olmaktadır. Bu durum örgütlerin etik konusuna ve etik eğitimine karşı duyarlılıklarının artmasına yardımcı olmaktadır. Örgütlerde etik eğitimi tüm iřęrenleri ve yöneticileri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Özellikle yöneticilerin etik dışı davranışları diğer iřęörenlerin de bu tür davranışlar içine girmelerini zendirmektedir (Aydın, 2002, s. 171).

Etik eğitimi, bireylerin etik açıdan duyarlılık kazanmaları, eylemlerini ahlâkî açıdan gerekçelendirmeleri ve etik yargılamaları üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu maksatla, etik eğitimi programlarının aşağıdaki amaçları gerçekleştirmesi beklenmektedir:

- * Bireylerde meslek alanında yaşanan etik sorunlara ilişkin duyarlılık geliştirmek,
- * Etik kararların verilmesinde analitik beceriler kazandırmak,
- * Kamu hizmetlerinde görev alacak bireyleri, kişisel sorumluluk ve ahlâkî yükümlülüklerin üstlenilmesi konusunda eğitmek,
- * Ahlâk felsefesini geliştirmek,
- * Yöneticinin etik açıdan yerine getirmesi gereken rollerinin gücünü ve önemini tanıtmak,
- * Kamu hizmetlerinde etik davranışları beslemek ve karakter gelişimine yardımcı olmak,
- * Ahlâk felsefesi ve politik düşüncede, Batılı gelenekleri yerleştirmek,
- * Kamu yönetiminde etik standartlar hakkında bilgi kazandırmak,
- * Bireyler arasındaki görüş ve anlayış farklılıklarına karşı hoşgörü geliştirmek,
- * Anayasal çerçevede, kamu yönetiminin demokratik değer ve yükümlülükleri hakkında bilgi vermek,
- * Etik ilkeleri öğretmek,
- * Çıkar çatışmaları, örgütsel normlar ve kurallar hakkında bilgi vermek,
- * Örgütsel kültür ve bürokratik normlar hakkında bilgi vermek,
- * Bir lider olarak etik davranışlar sergilemenin önemi ve etik sorunların çözümü konusunda beceri kazandırmak (Aydın, 2002, s. 173).

Eğitimde etik konusunda Amerika Birleşik Devletleri'nde süregelen bir başka tartışma ise, okullarda etik eğitimi verilmesinin doğru olup olmadığıdır. James C.

Malley, Connecticut Rehberlik Derneği (Connecticut Counseling Association) internet sitesinde yayınlanan bir makalesinde, eğitimde etik değerlerin öğretilmesi konusunun tarihsel gelişimine göz atmakta, geçmiş yıllarda çocuklara moral (ahlâk) eğitimi verilmesinin tamamıyla ebeveynlerin sorumluluğu olduğunu, eğer okulda çok büyük bir suç işlemediyseniz, iyi-kötü davranış ve ahlâk eğitiminin mevcut olmadığı ifade etmektedir. Ancak, günümüzde taciz, saldırı, tecavüz, ergen hamileliği ve madde bağımlılığı gibi çok daha önemli sorunların baş göstermesiyle okulların öğrencilerin sorumlu yaşama kurallarını öğrenmesinde öncelikli yerler olmaları zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Connecticut okul müdürlerine bir konuşma yapan Eyalet Eğitim Komiseri Ted Sergi okulların “dürüstlük ve iyi davranışların öğretilmesinde daha aktif bir rol üstlenmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Bu çağrıya uyan okulların birçoğunda etik değerlerin eğitimi konusunda projeler uygulamaya konulmuştur (Malley, 2001).

Dr. Ray F.Carroll, yüksek öğretimde etik eğitiminin yerini tartıştığı makalesinde, üniversitelerin önce kendi etik sorumluluklarını yerine getirmeden etik konusunu öğretim programına dâhil etme çabalarını bir tür ‘iki yüzlülük’ olarak nitelendirmektedir (Carroll, 1997).

Aynı tartışmaya, Delaware Üniversitesi öğrencisi Melissa Sharp da katılmış, “Karakter Eğitimi: Okullarda Değerler, Ahlak ve Etik Öğretimi” başlığı taşıyan bir makale yayınlamıştır. Sharp makalesinde okullarda "karakter eğitimi" verilmesinin gerekliliği üzerinde durmuş, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda karakter yönünden de eğitilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Eski ABD Başkanlarından Bill Clinton'un bir halka sesleniş konuşmasında sarf ettiği "Bütün okullarımızı karakter eğitimi, iyi değerler ve iyi vatandaşlık eğitimi vermeye davet ediyorum" sözlerinden yola çıkarak, geçmiş yıllarda toplumda ahlâkî otoritede belirgin bir gerilemenin olduğunu, bunun sonucu olarak da şiddet, intihar, ergen hamileliği gibi sorunların arttığını ifade etmiştir. 1998 yılında yapılan bir araştırmada sorulan "okullarda şiddete yardımcı olan ana etkenler nelerdir?" sorusuna en büyük sıklıkla verilen cevapların, "evde ebeveyn kontrolünün yokluğu" ve "ahlâk ve etik değerlerin yokluğu" olarak ortaya çıkması üzerinde durulmaktadır.

Bu sorunların ortadan kaldırılması için öğretmenlerin "bütünlük, sorumluluk, çalışkanlık, hizmet, başkalarına saygı" gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında birincil sorumluluğunun bulunduğu ifade edilmektedir (Sharp, 1998, s.2).

Okullarda etik eğitimi konusunun en tartışmalı boyutunu, eğitimde din unsurunun yeri oluşturmaktadır. Etik ve ahlâk kavramlarının din olgusu ile ilişkisi üzerine ayrıntılı bir açıklama yapan Rick Garlikov, çocuklarına etik ve din eğitimi verilmesini kabul etmeyen ailelerin, pedagojik bir sorundan çok sosyal bir probleme neden olduklarını öne sürmektedir. R.Garlikov, ahlâk, etik ve din kavramları ile toplumsal ihtiyaçlar arasında sıkı bir bağ olduğunu, mevcut olduğu öne sürülen çelişkilerin ise ancak görüntüde çelişkiler olduğu değerlendirmesine varmakta, makalesinin sonunda da bir etik eğitim dersinin kapsamı gereken konuların bir listesini vermektedir (Garlikov, 2000).

II.3 EĞİTİM YÖNETİCİLERİ İÇİN ETİK KARAR VERME

İnsan davranışı birçok farklı etken tarafından şekillendirilir. Bir bireyin etik davranışta bulunma duygusu onun bireysel davranışlarını olduğu kadar profesyonel uygulamalarını da etkilediği için, bu kuvvetlerin görünmeyen ancak en güçlülerinden birisi bireyin 'doğru' ile 'yanlış' duygusudur. Bu, duruma göre etik ya da etik dışı olanı bulma duygusudur.

Etik davranışın önemini kavrayan birçok meslekler ve meslek kuruluşları, mensuplarının uygulamalarını düzenlemek üzere etik kurallar geliştirmişlerdir.

Etik, "dayatılamayan bir kurala uyma" olarak tanımlanır. Bir etik kural, bir örgütün ya da meslek grubunun en yüksek değerlerini, inançlarını ve amaçlarını tanımlar ve destekler (Sparks, 2000).

Gerçek liderler, işleri doğru yapmaya değil, doğru olanı yapmaya odaklanırlar. 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).

II.3.1 Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Etik İkilemler

Rushworth Kidder etik ikilemi, “doğru ile yanlış arasında değil, iki doğru arasında seçim yapma zorluğu” olarak tanımlamıştır (Kidder, 1995). Örneğin, rüşvet bir “ahlâkî çekim” olarak değerlendirilebilir. Sınırlı kaynakların ümit vaat eden bir programa mı yoksa bir okuldan ayrılmalari önleme programına mı aktarılacağına karar vermek ise bir ikilem ortaya çıkartır.

İkilemler, önemsenen değerler çatıştığı zaman ortaya çıkar. Hem öğretmenlerin bağımsız olmasına hem de öğrenci başarısına önem veren bir okul müdürü, öğretmenler başarı beklentilerini düşürmeye yol açacak bir politikanın uygulanması teklifiyle ortaya çıktıkları zaman ikilemle karşılaşmıştır (Lashway, 1996).

Okul müdürleri çatışan ve birbiriyle yarışan değerlere ve ilgilere sahip birçok kişiye karşı sorumlulukları olan kamu yöneticileri olduklarından bu tür çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Bir uzman rehber bir kız öğrencinin kürtaj olmayı düşündüğünü öğrendiğinde, bu öğrencinin ailesine haber verilmeli midir? Bir öğrenci grubu, görüşleri toplumun bir kesiminin tepkisini çekecek bir konuğu konuşmacı olarak davet edebilmeli midir? Bir okul müdürü, öğrencilerine tartışmalı notlar veren bir öğretmenin kararlarını desteklemeli midir? gibi.

Yapılan bazı araştırmalar, üst makamlara karşı sorumlulukların müdürlerin etik kararlar verebilmeleri üzerinde özellikle baskı unsuru oluşturduğunu göstermektedir. Örneğin, Peggy Kirby ve arkadaşları (1990) müdürlere "tipik bir

meslektaşlarının" varsayımsal ikilemler karşısında nasıl davranabileceğini sorarlar. Katılımcıların çoğunluğu meslektaşlarının üstlerine danışarak ya da resmî politikaların arkasına sığınarak "en az direniş olacak yolu" seçeceklerini ifade etmişlerdir (Kirby et.al., 1990).

II.3.2 Liderlerin Etik İkilemleri Çözme Yöntemleri

Ahlâk filozofları karmaşık etik ikilemlerin çözümünde basit yanıtlar veren bir etik "tarifler kitabı" bulunmadığı konusunda hemfikirdir. Yine de birkaç yol gösterici tavsiyede bulunabilirler (Lashway, 1996).

İlk olarak, liderlerin belirgin bir etik standartlar duygusu olmalı ve bu standartlara uygun davranmaya istekli olmalıdırlar. R.Starratt'a göre tam bir etik farkındalık için 'ciddiye alma', 'adalet' ve 'eleştiri' temalarının bulunması gereklidir.

ikinci tavsiyeye göre, liderler ikilemleri farklı yönlerden inceleyebilirler. R.Kidder üç yaklaşım öneriyor: Birincisi, her bir seçeneğin sonuçlarının öğrenilmesi ve bunlardan kimlerin ne şekilde etkileneceğinin tespit edilmesi. Bir başka yaklaşım ahlâk kurallarını kullanır, insanların belirli genel kabul görmüş standartları (örneğin, doğruyu/gerçeği söylemek) her zaman takip ettikleri takdirde dünyanın daha iyi bir yer olabileceğine inanırlar. Üçüncü yaklaşımda ise, ciddiye alma ve değer verme vurgulanır. Bu Altın Kural ile benzerlik taşımaktadır: Benzer durumlarda bize nasıl davranılmasını isteriz?

Üçüncü olarak, liderler çoğu zaman etik problemleri yeniden yapılandırabilirler. R.Kidder görünürdeki birçok ikilemin aslında ya şu/ya bu ikilemine düşmeyi engelleyen üçüncü bir yol öneren "üçlemler" olduğunu ileri sürer. Örneğin, çocuğuna verilen bir ödeve dinsel gerekçelerle itiraz eden bir veliyle karşılaşan müdür, alternatif bir ödev yapılmasını önerebilir, bu yolla akademik saygınlık korunmuş ve veli ile de çatışma yaşanmamış olur.

Son olarak, liderlerin kendilerini gittikleri yere kadar izleyecek bir bilinçli yansıtma becerisinin bulunması gerekir (Lashway, 1996).

II.3.3 Liderlerin Etik Kurumları Oluşturma Yolları

Kurumsal yapılarının özelliği olarak okulların birçoğunda etik problemlerin tartışılması teşvik edilmez, eğitimciler zamanlarının büyük bölümünü birbirlerinden soyutlanmış olarak geçirirler. Etik farkındalık oluşturmanın yollarından birisi, hastanelerde olduğu gibi, bir etik komitesi oluşturulmasıdır. Bu komiteler formal kurallar koymayacak, etik problemler hakkında farkındalığın artırılmasına, etik kuralları kaleme almaya çalışacak ve etik ikilemlerle boğuşan eğitimcilere tavsiyelerde bulunacaktır (Sichel, 1993).

II.3.4 Liderlerin Uygulayabilecekleri Erdemler

Etik okuyan öğrenciler bir noktada hemfikirdir: moral liderlik moral liderlerle başlar. Howard Gardner (1995) büyük liderlerin verdikleri mesajları kendileriyle bütünleştirdiklerini ifade etmektedir. Yalnızca sözcüklerle değil, eylemlerle de öğretmektedirler.

Okul liderleri için en önemli erdemler hangileridir? Bazı çalışmalarda ‘dürüstlük’ astlar tarafından en çok takdir edilen özellik olarak gösterilmektedir (Richardson et al., 1992). Yeni ve riskli bir programı uygulamaya başlayan ya da bir başkasının hatasından kaynaklanan sorumluluğu kamuoyu önünde açıkça üstlenen müdür ise ‘cesaret’in önemine dikkat çeker.

Etik üzerine yazanların bazıları liderlerin sahip oldukları gücü sınırlı olarak kullanması gerektiğini tartışmaktadırlar. Çünkü bu güç diğerlerine insanca olandan daha farklı muamele etme potansiyelini taşımaktadır. Peter Block (1993) bu durumlarda “stewardship” uygulanmasını savunur. Bu, eylemlerin sonuçları hakkında sorumluluğu, diğerleri üzerinde kontrol dayatmaya çalışmadan, üzerine almaya gönüllü olmayı ifade etmektedir. En basit ifadeyle, “stewardship” liderlerin

statülerinin ve güçlerinin ardına saklanmak yerine kendi insanî hatalarını ve sınırlılıklarını kabul etmelerini ister.

Hangi erdemler söz konusu olursa olsun, Aristotle dönemine kadar giden moral filozoflar bu erdemlerin bir alışkanlık haline gelmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Tıpkı müzisyenlerin müzik yeteneklerini bir enstrümanı çalarak geliştirdikleri gibi, insanlar erdemi takip ederek erdemli olur. Etik davranış anlık problemler için bir kenarda hazır bulundurulacak bir şey değildir, sürekli bir varlık olmalıdır (Lashway, 1996).

II.4 EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

II.4.1 İnanet Pehlivan Aydın Tarafından Yapılan Araştırma

İnanet Pehlivan 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. İ.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.

II.4.2 İşgören Yönetiminde Zor Kararların Verilmesi: Georgia Yüksek Eğitiminde Etik Liderlik

Araştırma, Kennesaw Eyalet Üniversitesi Liderlik, Etik ve Karakter Enstitüsünden Dr. Keisha L. Hoerner ve Judith Bischof tarafından, Güney İşletme ve Meslekî Etik Enstitüsü ile işbirliği yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yüksek eğitim müdürlerinin personel yönetiminde karşılaştıkları etik problemleri ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılan araştırmada, yöneticilerin çoğunun belirlenmiş etik politikalara ve kendi kurumlarındaki değerler ifadelerine inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yöneticiler yüksek etik standartların uygulanmasının kısa ve uzun vadeli kurumsal faydalarını görmektedirler. Bununla birlikte, yöneticiler kendi kurumlarındaki etik dışı davranışların ana nedenlerini tanımlamışlar, kurumlarını ve genel olarak yüksek eğitimi ilgilendiren personel kaynaklı önemli etik sorunları da sıralamışlardır. Elde edilen sonuçlar, işgören yönetiminde şirket üst yöneticilerinin (CEO) karşılaştıkları etik sorunlar konulu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmış, iki grup arasında anlamlı benzerlikler olduğu görülmüştür.

Araştırma, işgören konularında etik yönetim, yüksek eğitimde etiğin rolü, mevcut etik sorunlar, çeşitlilik yönetimi ve kurumun demografik yapısı gibi konulara yönelik olarak hazırlanan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma soruları yalnızca Georgia'daki yüksek okul müdürlerine gönderilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 115 yüksek okul yöneticisi oluşturmaktadır. Anketler müdürlere

postayla gönderilmiş, yanıtları da aynı şekilde postayla alınmıştır. Elde edilen veriler anonim olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun kurumunda bir atanmış etik yönetici bulunmakta (n=34, %53.1) ve bu kurumların ya uygulamada bir etik politikası bulunmakta ya da uygulanması planlanmaktadır (n=49, % 77.8). Kurumların tamamına yakınının bir değerler ifadesi bulunmakta ya da böyle bir ifadeyi geliştirmeyi planlamaktadır (n=54, %85.7). Son iki yüzdellik bilgi, şirket yöneticilerinden gelen verilerle benzerlik taşımaktadır, ancak şirketlerde genellikle atanmış bir etik yönetici bulunmamaktadır (n= 49, %28).

Yüksek okul yöneticileri ve şirket yöneticileri, kurumlarındaki yüksek etik standartların, kendilerinin hem kısa vadede, hem de uzun vadede rekabete dönük konumlarını olumlu yönde etkilediği konusunda aynı görüştedir. Okul yöneticilerinin 55'i (%85.9) ve şirket yöneticilerinin 143'ü (%83) kısa dönemde kendi konumlarının güçlendiğini, okul yöneticilerinin 61'i (%95.3) ve şirket yöneticilerinin 171'i (%99) bu durumun kendilerinin uzun dönemde konumlarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

İki katılımcı grubu arasındaki bir başka benzerlik ise, müdür/yöneticinin kurumun etik lideri olması gerektiği konusunda görülmektedir. Okul yöneticilerinin neredeyse tamamı (n=62, %96.9) ve şirket yöneticileri (n=169, %97.7) bu cümleye kesinlikle katılmaktadır. Yine, iki grup arasında kurumlarında uygulanan meslekî etik standartlarının kendi kariyerleri içinde gelişme gösterdiği konusunda da geniş kapsamlı bir benzerlik vardır. Okul yöneticilerinin 49'u (%77.7) ve şirket yöneticilerinin 106'sı (% 61.3) bu cümleye kesinlikle katılmaktadır. Okul yöneticilerinin % 67.2'si (n=43) ve şirket yöneticilerinin %59.5'i (n=103) işgörenlerin çoğu tarafından uygulanan genel bir etik standardın olduğunu ifade etmişlerdir.

Üniversite yöneticileri kendi kurumlarında, kurumun imajını korumak/geliştirmek, sosyal sorumluluk almak, yasal uyumluluğu garanti etmek ve toplum ilişkilerini

geliştirmek amacıyla bir etik öncelik oluşturma konusunda güdülendiklerini ifade etmektedirler. Artan öğrenci kayıtları ya da malî durumlarını güçlendirmeyi güçlü güdüleyiciler olarak görmemişlerdir.

İşgörenler arasında etik dışı davranışların önemli nedenleri sorulduğunda, üniversite ve kolej yöneticileri, kişisel hırs (n=22, %34.9), kurum yönetiminin etik kültür ve standartlar oluşturamaması (n=20, %31.3), kariyerde ilerleme isteği (n=16, %25) ve kişisel karakter zayıflığının (n=16, %25) yüksek okul işgörenleri arasında etik dışı davranışların çok önemli nedenleri olduğunu ifade etmişlerdir. Çok azı, işgörenlerin yöneticilerine zarar verme isteği olduğunu söylemiş (n=4, %6.5), yine çok azı etik dışı davranışın, işgörenin kurum etik politikasını anlamamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir (n=5, %8.1). Okul yöneticilerinin yarısından fazlası, uygun olmayan/yetersiz eğitim ve iletişimin etik dışı davranış üzerinde bir rolü olduğunu (n=32, %50.8), daha büyük bir kısmı ise ilgisizlik ya da düşük ahlâkın etkisi olduğunu ifade etmişlerdir (n=42, %66.7).

Şirket yöneticilerine uygulanan anketler, kurum yönetiminin etik kültür ve standartlar oluşturamaması (n=91, %52.6), kişisel hırs (n=81, %46.8), kişisel karakter zayıflığı (n=79, %45.7) ve kariyerde ilerleme isteğinin (n=43, %24.9) şirketlerdeki işgörenlerde görülen etik dışı davranışın en yüksek dört nedenini oluşturduğunu göstermektedir. Burada, sıralama farklı olmakla beraber, okul yöneticileri ve şirket yöneticilerinin etik dışı davranışın nedenleriyle ilgili düşüncelerinin tamamıyla benzer olması dikkat çekicidir.

Okul yöneticileri ve şirket yöneticilerinin işgörenlerin etik dışı davranışlarının nedenleri konusundaki görüşleri aynı olmakla beraber, güncel etik konulardaki ilk beş kaygıları, birbirinden çarpıcı farklılıklar göstermektedir.

Okul yöneticileri, 20 maddelik bir listeden kendi kurumları ile ilgili ilk beş kaygılarını şöyle sıralamışlardır:

1. İşgörelere/öğrencilere adaletsiz muamele yapılması,

2.İlgi/çıkar çatışmaları,

3.Ayrımcılık,

4.Cinsel taciz,

5.Düşük kalitede programlar üretilmesi.

Georgia'daki yüksek eğitimin genel kaygılarının ilk beşini ise şöyle sıralamışlardır:

1.Ayrımcılık,

2.Cinsel taciz,

3.İlgi/çıkar çatışmaları,

4.İşgörenlere/öğrencilere adaletsiz muamele yapılması,

5.Raporlarda yalan söyleme, uyuşturucu/alkol, özgeçmişlerde/CV'lerde yalan söyleme/abartı yapma (her üç cevap da aynı ağırlıkta çıkmıştır).

Şirket yöneticileri kendi şirketleri için ilk beş kaygılarını şöyle sıralamışlardır:

1.Hırsızlık,

2.Aldatıcı satış fiyatları,

3.Uyuşturucu/ alkol bağımlılığı,

4.İlgi / çıkar çatışmaları,

5.Müşteriye karşı dürüst davranmama.

Şirket yöneticilerinin Georgia'daki iş alanlarıyla ilgili genel kaygıları da benzerlikler göstermektedir. Bu sıralamada alkol/uyuşturucu bağımlılığı birinci sıraya yükselmiş, onu ilgi / çıkar çatışmaları, hırsızlık, aldatıcı satış fiyatları ve ayrımcılık takip etmektedir.

Hem okul yöneticileri, hem de şirket yöneticileri, etik standartların uygulanması konusunda Georgia'daki kurumlarının ülkenin diğer eyaletlerindeki kurumlarla aynı düzeyde olduğunu düşünmektedir. 42 okul yöneticisi (%65.6) ve 128 şirket yöneticisi (%74) Georgia'daki kurumlarla diğer eyaletlerdeki benzerleri arasında herhangi bir farklılık görmemektedir. İki yıllık okul yöneticileri ile dört yıllık okul yöneticileri için yapılan ki-kare testi, iki-yıllık okul yöneticilerinin Georgia'daki okulların diğer eyaletlerdeki okullardan daha yüksek etik standartları olduğu konusunda daha güçlü bir inancı olduğunu göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yüksek okul yöneticileri ile şirket yöneticilerinin etik kaygılar ve karar verme konularında oldukça benzer olduklarını göstermektedir. Bu durum, onların yüklendikleri sorumluluklar arasındaki benzerliklerin ve/ya da her iki grubun da yüz yüze olduğu genel ilginin artışının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Her iki grup liderinin de sadece genel kültüre ait değerleri ele aldıkları da söylenebilir.

Okul yöneticileri ve şirket yöneticileri açıklıkla kendi kurumlarının moral liderleri olarak sorumluluklarını kabul etmektedirler. Kendi kurumlarında uygulayacakları yüksek etik standartların, kısa ve uzun dönemde kendi konumlarını da güçlendireceğini kabul etmektedirler. Kendi kurumlarında belirlenmiş etik politikalarına bağlıdırlar ve işgören çeşitliliğinin kurumlarının yararına olduğuna inanmaktadırlar (Hoerner and Bischof, 2002, s.8).

II.4.3 Okul Yöneticilerinin Etik Karar Vermeleri Üzerine Bir Araştırma

Griffith Üniversitesi'nden Neil Dempster ve arkadaşları tarafından 1998 yılında Avustralya Queensland eğitim bölgesindeki eğitim kurumları yöneticilerinin etik

karar verme davranışları ile karar verirken karşılaştıkları etik problemlerin neler olduğunu ortaya çıkartma, bu problemleri çözmek için başvurdukları yol ve yöntemleri paylaşma amacına yönelik olarak okul müdürleriyle yapılan bir dizi görüşmeyi ve öğretmenlere uygulanan bir anketi kapsayan bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmada temel olarak dört soruya yanıt aranmıştır:

1.Okul müdürlerinin sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları etik problemler nelerdir?

2.Bu etik problemlerin ortaya çıktığı ortamın özelliği nedir?

3.Okul müdürleri nasıl ve neden etik kararlar verirler?

4.Bu sorulara verilen yanıtlar profesyonel gelişme programlarına nasıl en iyi bilgiyi sağlar?

Görüşmelerde elde edilen durumsal çalışmalar, örnek durumsal çalışmaların yazılmasına ve analitik bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olmak ve uygulanacak politikalara yönelik önerilerde bulunmak maksatlı olarak derlenmiştir.

Okul müdürlerine uygulanan ankete verilen yanıtlara göre tespit edilen problem sahaları:

a. Karşılaşılan etik problemlerin ilgili oldukları alanlar: İşgören yönetimi (% 35,98), Öğrenciler (% 28,05), Maliye/Bütçe (% 13,41), Büyük resim (% 12,80) ve Dış çevre ile ilişkiler (% 9,76) oluşturmaktadır.

b. Öğrencilerle ilgili etik problemler: Davranış yönetimi stratejileri (% 34), Okuldan uzaklaştırma/ayrılma (% 22), Kayıt (% 20), Kültürlerarası farklılıklar (% 9), Davranış problemleri ile ilgili karar verme (madde bağımlılığı, gibi) (% 7), Aileden kaynaklanan problemler (% 4), Özel eğitime muhtaç öğrenciler (% 4).

c. İşgören yönetimi ile ilgili etik problemler: İnsan kaynakları yönetimi problemleri (% 72,88), İşgörenlerle birlikte karar verme (% 10,17), Okula özgü problemler (% 6,78), Disiplin tedbirlerine başvurma (% 6,78), İşgörenlerden destek arama (% 3,79).

d. Maliye/Bütçe ve Kaynaklar ile ilgili etik problemler: Kaynakların okul içerisinde dağıtımını (% 54,55), Kaynak kullanımı politikası üretimi (% 31,82), Hatalı kaynak yönetimi (% 9,09), Gelen paranın muhasebesinin tutulması (% 4,55).

e. Dış çevre ile ilişkilerle ilgili etik problemler: Yerel toplumla ilişkiler (% 93,75), Okul Kurulu ile ilgili problemler (% 6,25).

f. Büyük resim ile ilgili etik problemler: Zor etik kararların verilmesi süreci (% 52,38), Bir okul vizyonuna ve okulda bir role sahip olma (% 33), Merkezi ofisle ilgili problemler (% 14,29).

Okul müdürleri ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen sonuçlar:

a. Maliye/Bütçe konuları ile ilgili problem sahaları: Ticarî sponsorluk uygulamaları (% 40), Okulun tanıtımı ve pazarlanması (% 37), Okula gelir getirici olanaklar arayıp bulma (% 28).

b. Okul yönetiminde pazar-odaklı eğilimlerin, okulların etik iklimleri üzerindeki etkileri hakkında okul müdürlerinin görüşleri: Okulların rekabetçi bir biçimde pazarlanması (% 69 olumsuz etkiliyor), Pazar güçlerinin okul yönetimini şekillendirmesine izin verilmesi (% 81 olumsuz etkiliyor), Başarı ölçütü olarak pazar performansının alınması (% 73 olumsuz etkiliyor), Öğrencilerin müşteri olarak görülmesi (% 51 olumsuz etkiliyor), Müşteri tercihlerine vurgu yapılması (% 42 olumsuz etkiliyor).

c. “Okul müdürlerinin önem verdiği değerler, ekonomik rasyonalizmin değerleri tarafından bir kenara itilmiştir” ifadesine; Tamamen katılıyor (% 16), Katılıyor (% 56), Kararsız (% 12), Katılmıyor (% 13), Tamamen katılmıyor (% 1).

d. Etik karar verme konusunda profesyonel gelişim ve eğitim almış olan müdürlerin oranı: Hiç eğitim almamış (% 72), Eğitim almış (% 28).

e. Etik karar verme için gerekli olan zellikler: Kişilerarası iletişim becerisi (% 65), Empati (% 51), Etik zellikleri tanıma becerisi (% 44), Mantık ve akıl yürütme becerileri (% 41).

f. Profesyonel gelişim programlarının içerik dağılımları nasıl olmalı? İnteraktif alıştaylar (% 66), Yüz yüze aktarma (% 53), Profesyonel ađ kurma (% 51), Mentorluk (% 41).

BOLÜM III

YÖNTEM

III.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, İstanbul ilindeki resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin (müdür, müdür yardımcısı) karar verme stratejileri ile etik değerleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yöneliktir. Bu amaçla, betimsel nitelikte olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

III.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak İstanbul ilinde faaliyet gösteren resmî ve özel liselerin yöneticileri ile bu okullarda görevli öğretmenler bu araştırmanın evrenini teşkil etmektedir.

Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşmanın pratik güçlükleri dikkate alınarak İstanbul Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan 7 ilçeden 33 resmî ve 21 özel lise tesadüfî örneklem yöntemiyle belirlenerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, bu okulların müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerinden alınan dönütler örneklem olarak kabul edilmiştir. 54 adet okula gönderilen toplam 1400 adet anket formundan 811 adedi geri dönmüş, bunlardan 97 adet anket çeşitli nedenlerle değerlendirme dışında bırakılmıştır. Resmî ve özel liselerden gelen toplam 614 adet öğretmen ile 100 adet yönetici (müdür, müdür yardımcısı) anketi değerlendirmeye alınmıştır.

III.2.1 Örneklem İlişkin Bulgular

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde faaliyet göstermekte olan resmî ve özel genel liselerde görev yapmakta olan yöneticiler (Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcıları) ile öğretmenler oluşturmaktadır. Sözü edilen evrenden seçilen örneklem ilişkili bulgular takip eden tablolarda verilmiştir.

Tablo 1
Okul Türü ve Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Okul Türü	Resmî lise	199	200	399
	Özel lise	174	141	315
Toplam		373	341	714

Araştırmaya katılan toplam 714 öğretmen ve yöneticinin 373'ünü (%52,2) erkekler, 341'ini (%47,8) kadınlar oluşturmaktadır. Resmî liselerden katılanlar 399 kişi (%55,9), özel liselerden katılanlar 315 kişidir (%44,1) (Tablo 1).

Tablo 2
Okul Türü ve Yaş Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count		Yaş				Toplam
		24 ve altı	25-35	36-45	46 üstü	
Okul Türü	Resmî lise	11	167	145	76	399
	Özel lise	3	144	116	52	315
Toplam		14	311	261	128	714

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 14'ü (%2) 24 yaşından daha gençlerden oluşmaktadır. 25-35 yaş arasında olanların 311 (%43,69), 36-45 yaş arasında olanların 261 kişi (%36,6), 46 yaşından büyük olanların 128 kişi (%17,9) olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3
Okul Türü ve Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count		Meslek Kıdemi					Toplam
		0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	11-15 yıl arası	16-20 yıl arası	21 yıl ve üstü	
Okul Türü	Resmî lise	26	117	105	73	78	399
	özel lise	35	91	78	50	61	315
Toplam		61	208	183	123	139	714

Resmî ve özel okullardan araştırmaya katılanların 61'i (%8,5) 0-5 yıl arası, 123'ü (%17,2) 16-20 yıl arası, 139'u (%19,5) 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahiptir. Bunun yanında ankete katılanların 391'i (%54,7) 6-10 ve 11-15 yıl arası meslek kıdemine sahip olanlardan oluşmaktadır (Tablo 3).

Tablo 4
Okul Türü ve Öğretmenlerin Branşları Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count	Öğretmenlerin Branşları				Toplam
	Yabancı Diller	Fen Dersleri	Sosyal Dersler	Uygulamalı Dersler	
Resmî lise	41	125	136	31	333
Özel lise	49	94	111	27	281
Toplam	90	219	247	58	614

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 614 öğretmenin 247'sinin (%40,2) Sosyal derslerde, 219'unun (%35,7) Fen derslerinde, 90'ının (%14,7) Yabancı dil derslerinde görevli oldukları görülmektedir. Beden Eğitimi, Resim, Müzik gibi Uygulamalı ders öğretmenleri ise toplam 58 kişidir (%9,4).

Tablo 5
Okul Türü ve Görev Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count	Müdür	Görevi		Toplam
		Müdür Yardımcısı	Öğretmen.	
Resmî lise	27	39	333	399
Özel lise	8	26	281	315
Toplam	35	65	614	714

Araştırmaya katılan toplam 35 okul müdürü örneklemin %4,9'luk bölümünü, 65 müdür yardımcısı ise %9,1'lik bölümü oluşturmaktadır. Toplam 614 öğretmen %86 oranında araştırma kapsamında yer almışlardır (Tablo 5).

Tablo 6
Okul Türü ve Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

_Count	Mezun Oldukları Okul Türü				Toplam
	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer	
Resmî lise	161	34	175	29	399
Özel lise	127	33	130	25	315
Toplam	288	67	305	54	714

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin 305'inin (%42,7) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunları 288 kişi (%40,3), Eğitim Enstitüsü mezunları 67 kişidir (%9,4) (Tablo 6).

Tablo 7
Okul Türü ve Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count		Öğrenim Düzeyi		Toplam
		Lisans	Yüksek Lisans	
Okul Türü	Resmî lise	340	59	399
	Özel lise	241	74	315
Toplam		581	133	714

Araştırmada Örneklem grubuna öğrenim düzeyi olarak Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora seçenekleri verilmiştir. Geçerli kabul edilen anketlerin 581'i (%81,4) Lisans mezunlarına, 133 adedi (% 18,6) Yüksek Lisans yapmış eğitimcilere aittir (Tablo 7).

Tablo 8
Okul Türü ve Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı

Count	Yöneticilik Kıdemi		Toplam
	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	
Resmî lise	42	24	66
Özel lise	25	9	34
Toplam	67	33	100

Araştırmaya katılan 100 okul yöneticisinin 67'si 0-5 yıl arası, 33'ü ise 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahiptir. Yöneticilere seçenek olarak verilen 11 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahip olan okul yöneticisi yoktur (Tablo 8).

III.3 VERİLERİN TOPLANMASI

III.3.1 Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için, okul yöneticilerinin benimsedikleri etik ilkelerini belirlemeye yönelik olarak Prof.Dr.İnayet Pehlivan AYDIN tarafından geliştirilmiş olan *Etik İlkeler Listesi*, yöneticilerin karar verirken uyguladıkları stratejileri belirlemek amacıyla da Prof.Dr.Yıldız KUZGUN tarafından geliştirilen *Karar Stratejileri Ölçeği* uygulanmıştır.

III.3.1.1 Etik İlkeler Listesi

İnayet Pehlivan Aydın (2003) tarafından literatür taramasına dayalı olarak geliştirilen etik ilkeler listesi, Türkiye'de çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan 17 yönetim profesörüne gönderilerek, belirlenen etik ilkelerin bir yönetici için ne derecede uygun olduğunu beşli dereceleme ölçeğinde işaretlemeleri ve gerekli eleştiri ve katkıları yapmaları istenmiştir. Yönetim profesörleri tarafından işaretlenerek gönderilen 13 adet uzman görüşü formu ile elde edilen veriler kullanılarak ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Listede yer alan etik ilkelerden bir yöneticinin uyması gerekli olanların seçiminde "Tamamen Uygun" düzeyinin alt sınırı olarak belirlenen $X=4.20$ ve daha üstü olması ile değerlendirmede ortaklaşmanın bir ölçüsü olarak standart sapmasının .70'den düşük olması birlikte dikkate alınmıştır. Buna göre, uzmanların üzerinde tamamen görüş birliğine ulaştığı 79 madde eğitim yöneticilerinin uygun davranmaları beklenen etik ilkeler olarak kabul edilmiş ve madde bazında uzmanlarca yapılan eleştiriler doğrultusunda bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra anket sorusu olarak değerlendirilmiştir.

Geliştirilen anketler, resmî ve özel okul yöneticilerine (müdür, müdür yardımcıları) ve öğretmenlere elden dağıtılmış ve kapalı zarf içinde toplanmıştır. Anketlerde okul müdürlerinin belirtilen meslekî etik ilkelere uygun davranışları hangi sıklıkla gösterdikleri ile ilgili olarak beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anket sorularının her biri için: “1. Her zaman uygun davranır, 2. Genellikle uygun davranır, 3. Bazen uygun davranır, 4. Nadiren uygun davranır, 5. Hiç uygun davranmaz” seçenekleri sunulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilirken, Her zaman uygun davranır 5 puan, Genellikle uygun davranır 4 puan, Bazen uygun davranır 3 puan, Nadiren uygun davranır 2 puan, Hiç uygun davranmaz 1 puan üzerinden hesaplanmıştır.

III.3.1.2 Karar Stratejileri Ölçeği

Bireylerin karar verirken benimsedikleri karar biçiminin saptanması amacıyla geliştirilen bu ölçekte, ölçülecek karar verme tiplerini belirlerken şu boyutlar esas alınmıştır:

- * Seçenekleri incelerken sistematik ve ayrıntılı inceleme yapma ya da birdenbire karar verme.
- * Karar verirken kendi isteklerine ya da başkalarının önerilerine öncelik verme.
- * Bir karar verdikten sonra değiştirmeme ya da kararı sık sık değiştirme.

Bu boyutlara göre şu karar biçimleri belirlenmiştir:

- * **Sezgisel:** Karar verirken duyguların doğruya götüreceğine inanma ve hoş giden seçeneğe yönelme.
- * **Bağımlı:** Karar verirken başkalarının önerilerine önem verme, başkalarının doğruyu bileceğine inanma.
- * **Mantıklı:** Karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirme.
- * **Aceleci:** Kararı geciktirmenin yaratacağı belirsizlikten rahatsız olma ve hemen kararı kesinleştirme.

* **Kararsız:** Verdiği kararı hemen değiştirmeye kalkışma, hiçbir karardan hoşnut olmama.

Bu karar biçimlerinin her birini betimleyen 15'er madde yazılmış ve maddelere verilen yanıtlar beş basamaklı bir ölçekle derecelenecek şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve her alt ölçekteki maddelerin toplam puanla ilişkilerine bakılmıştır. Ait olduğu ölçeğin toplam puanı ile ilişkisi .30'un üzerinde ve diğer ölçeklerin toplam puanları ile ilişkisi arasında .10'luk fark olan maddeler kabul edilmiştir. Her alt ölçek için bu niteliklere sahip 10'ar madde seçilmiştir. Oluşturulan ölçekte madde-toplam ilişki katsayılarının ortalaması .39, ortancası .38'dir.

Karar Stratejileri Ölçeğinin iç tutarlılığı Cronbach Alpha formülü ile hesaplanmıştır. Bulunan alfa katsayıları alt ölçeklere göre, İçtepesel karar verme: 0.74, Mantıklı karar verme: 0.72, Bağımsız karar verme: 0.55, Kararsız: 0.70 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı ise 70 kişilik bir gruba bir hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanması ile tespit edilmiştir. Bulunan korelasyon katsayıları alt ölçeklere göre, İçtepesel: 0.81, Mantıklı: 0.80, Bağımsız: 0.52, Kararsız: 0.86 şeklindedir (Kuzgun, 1993, s. 15).

Karar Stratejileri Ölçeği, resmî ve özel okullarda görevli yöneticilere (okul müdürü ve müdür yardımcıları) elden dağıtılmış ve kapalı zarf içinde toplanmıştır. Anketlerde okul yöneticilerinin izledikleri karar verme stratejilerinin belirlenmesi ile ilgili olarak dörtlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte, 1. Hiçbir zaman, 2. Ara sıra, 3. Sıklıkla, 4. Her zaman seçenekleri sunulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilirken, Hiçbir zaman 1 puan, Ara sıra 2 puan, Sıklıkla 3 puan, Her zaman 4 puan olarak hesaplanmıştır. Yöneticilere uygulanan karar stratejileri ölçeğinden elde edilen alt ölçek puan ortalamaları cinsiyet, okul türü, yöneticilik kıdemi ve öğrenim düzeyi değişkenine göre t-testi ile, yaş, meslek kıdemi ve mezuniyet değişkenine göre F testi ile (varyans analizi) test edilmiştir.

III.3.2 Uygulama

Araştırma kapsamına dâhil edilecek okullar belirlendikten sonra ilk olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden tespit edilen resmî ve özel liselerde araştırma yapabilmek için izin alınmıştır. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün araştırma yapılmasına izin verildiğine dair yazısı EK A'dadır.

Sonraki aşamada, hazırlanan Okul Yöneticiliği Etik İlkeler Anketi ve Karar Stratejileri Ölçeği belirlenen okulların yöneticilerine gönderilmiş ve yöneticilerle öğretmenlere uygulanmıştır.

III.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Uygulanan Okul Yöneticiliği Etik İlkeler Anketi ve Lider Davranışları Ölçeği aracılığı ile toplanan veriler, SPSS 12.0 programında niteliksel araştırma yöntemleri doğrultusunda incelenerek betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde çalışma sorularına ilişkin bulgular aktarılmıştır. Daha önce değinildiği gibi çalışmanın soruları şöyledi:

1. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verirken benimsedikleri stratejiler nelerdir?
2. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme esnasında benimsedikleri ve takip ettikleri stratejiler ile etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin, karar verme sürecinde etik değerlere uygunluk konusunda kendilerine yönelik algıları nasıldır?
4. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin karar verme sürecinde etik değerlere uygunluğu konusundaki algıları nasıldır? Bu konuda öğretmenlerle yöneticilerin algıları arasında bir farklılık var mıdır?
5. Karar verme sürecinde etik değerler ve ilkelere uyma konusunda, resmî ve özel ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinin kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin etik karar verme davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme stratejileri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemine göre değişmekte midir?

8. Resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğuna yönelik algısı yaş, mesleki kıdem, branş, cinsiyet, mezun olduğu okul, öğrenim düzeyine göre değişmekte midir?

Bu sorulardan hareketle çalışmanın bu bölümü: (1) Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerine İlişkin Bulgular, (2) Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkeler Uygunluğuna İlişkin Bulgular, (3) Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular alt başlıklarından oluşmaktadır.

IV.1 OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

IV.1.1 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 9a
Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	P	t	sd	P
Mantıklı Sistematik	.036	.849	-1.120	98	.266
			-1.113	65.740	.270
İçtepesel	.243	.623	-0.813	98	.418
			-.841	73.452	.403
Bağımlı	2.642	.107	-2.480	98	.015
			-2.867	94.574	.005
Kararsız	25.105	.000	-2.628	98	.010
			-2.282	46.825	.027

Okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde, Bağımlı ($t = -2.480$ $sd=98$, $p=.015$, $p<.05$) ve Kararsız ($t = -2.628$ $sd=98$, $p=.010$, $p<.05$) boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 9a).

Tablo 9b
Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Okul Türü Değişkenine
Göre Grup İstatistikleri

	Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma
Mantıklı Sistematik	Resmî lise	66	28.20	4.862
	Özel lise	34	29.35	4.947
İçtepesel	Resmî lise	66	19.05	4.337
	Özel lise	34	19.76	3.893
Bağımlı	Resmî lise	66	22.23	3.551
	Özel lise	34	23.88	2.199
Kararsız	Resmî lise	66	16.02	2.820
	Özel lise	34	17.94	4.485

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel lise yöneticilerinin kendilerini resmî okul yöneticilerine göre daha bağımlı ve kararsız kaldıkları yönünde algıladıkları görülmektedir (Tablo 9b).

IV.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre, İçtepesel karar verme stratejisi ($t= 3.135$ $sd=98$, $p=.002$; $p<.05$) ve Kararsız karar verme stratejisi boyutunda ($t= 2.393$ $sd=98$, $p=.019$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 10a).

Tablo 10a
Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre
Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Mantıklı Sistematik	.028	.867	-.186	98	.853
			-.184	45.309	.855
İçtepesel	3.114	.081	3.135	98	.002
			2.906	40.646	.006
Bağımlı	.234	.629	-.115	98	.908
			-.112	43.938	.911
Kararsız	1.128	.291	2.393	98	.019
			2.493	50.446	.016

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha fazla İçtepesel kararlar verdikleri, yine erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre karar verme durumlarında daha fazla kararsız kaldıkları görülmektedir (Tablo 10b).

Tablo 10b
Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
Mantıklı Sistematik	Erkek	73	28.53	4.882
	Kadın	27	28.74	5.028
İçtepesel	Erkek	73	20.05	3.818
	Kadın	27	17.22	4.501
Bağımlı	Erkek	73	22.77	3.199
	Kadın	27	22.85	3.416
Kararsız	Erkek	73	17.18	3.568
	Kadın	27	15.30	3.268

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre, İçtepesel ($t=2.159$ $sd=64$, $p=.035$; $p<.05$) ve Kararsız karar verme boyutunda ($t=2.654$ $sd=64$, $p=.010$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (Tablo 11a).

Tablo 11 a
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Mantıklı Sistematik	.196	.660	.597	64	.553
			.579	24.197	.568
İçtepesel	.947	.334	2.159	64	.035
			2.025	22.996	.055
Bağımlı	.923	.340	-.216	64	.830
			-.237	29.951	.814
Kararsız	.010	.920	2.654	64	.010
			2.674	25.654	.013

Grupların aritmetik ortalamaları, resmî okullardaki erkek yöneticilerin kendilerini kadın yöneticilere göre daha İçtepsel ve Kararsız gördüklerini ortaya koymaktadır (Tablo 11b).

Tablo 11 b
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Mantıklı Sistematik	Erkek	50	28.40	4.819
	Kadın	16	27.56	5.099
İçtepsel	Erkek	50	19.68	4.088
	Kadın	16	17.06	4.626
Bağımlı	Erkek	50	22.44	4.136
	Kadın	16	22.69	3.459
Kararsız	Erkek	50	17.18	2.869
	Kadın	16	15.00	2.828

Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejileri cinsiyet değişkenine göre İçtepsel ($t=2.592$ $sd=32$, $p=.014$; $p<.05$) ve Bağımlı karar verme boyutunda ($t=3.148$ $sd=32$, $p=.004$; $p<.05$) farklılaşmaktadır (Tablo12a).

Tablo 12a
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	P
Mantıklı Sistematik	.544	.466	-1.441	32	.159
			-1.572	24.793	.129
İçtepsel	5.442	.026	2.592	32	.014
			2.265	14.595	.039
Bağımlı	.317	.577	3.148	32	.004
			3.657	28.813	.001
Kararsız	.003	.958	.611	32	.546
			.631	21.585	.534

Grupların aritmetik ortalamaları, özel okullardaki erkek yöneticilerin kadınlara göre daha içtepsel ve bağımlı karar verme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Tablo 12b).

Tablo 12b
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin
Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Mantıklı	Erkek	23	29.04	5.050
	Kadın	11	31.55	3.959
Sistematik	Erkek	23	20.87	3.079
	Kadın	11	17.45	4.525
İçtepsel	Erkek	23	21.61	4.153
	Kadın	11	17.27	2.687
Bağımlı	Erkek	23	19.22	4.338
	Kadın	11	18.27	3.952

IV.1.3 Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejileri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 13).

Tablo 13
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre
Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd ¹	Kareler Ortalaması	F	P
Mantıklı	Gruplar Arası	34.355	2	17.177	.720	.490
	Gruplar İçi	1502.08	63	23.843		
	Toplam	1536.44	65			
Sistematik	Gruplar Arası	60.235	2	30.118	1.632	.204
	Gruplar İçi	1162.63	63	18.454		
	Toplam	1222.86	65			
İçtepsel	Gruplar Arası	68.953	2	34.477	2.287	.110
	Gruplar İçi	949.547	63	15.072		
	Toplam	1018.50	65			
Bağımlı	Gruplar Arası	.833	2	.416	.045	.956
	Gruplar İçi	580.152	63	9.209		
	Toplam	580.985	65			

Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde yaş değişkenine göre, Mantıklı Sistematik [F(2,33)=9,266 p<.05] ve Bağımlı karar verme boyutunda [F(2,33)=4,931 p<.05] anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 14).

Tablo 14
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Mantıklı Sistematik	Gruplar Arası	285.950	2	142.975	9.266	.001
	Gruplar İçi	478.314	31	15.429		
	Toplam	764.265	33			
İçtepesel	Gruplar Arası	40.422	2	20.211	1.363	.271
	Gruplar İçi	459.695	31	14.829		
	Toplam	500.118	33			
Bağımlı	Gruplar Arası	142.768	2	71.384	4.931	.014
	Gruplar İçi	448.790	31	14.477		
	Toplam	591.559	33			
Kararsız	Gruplar Arası	19.421	2	9.711	.540	.588
	Gruplar İçi	557.314	31	17.978		
	Toplam	576.735	33			

Özel okul yöneticilerinin Mantıklı-Sistematik karar verme stratejilerine ilişkin Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, 36-45 yaş arasındaki yöneticilerin 25-35 yaş arası ve 46 ve üstü yaştaki yöneticilere göre Mantıklı Sistematik karar verme stratejisini daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Tablo 14a).

Tablo 14a
Özel Okul Yöneticileri Mantıklı Sistematik
Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre
Scheffe Testi Sonuçları

Yaş	N	alpha = .05	
		1	2
46 ve üstü	7	26.43	
25-35 arası	12	27.83	
36-45 arası	15		33.07
P		.723	1.000

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.244

Özel okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejilerine ilişkin Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, 46 ve üstü yaştaki yöneticilerin 36-45 arası ve 25-35 arası yaştaki yöneticilerden daha düşük puan aldıkları, 36-45 arası yaştaki özel okul yöneticilerinin de, 25-35 yaş arası yöneticilerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır (Tablo 14b).

Tablo 14b
Özel Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}		alpha = .05	
Yaş	N	1	2
46 ve üstü	7	16.86	
36-45 arası	15	19.93	19.93
25-35 arası	12		22.50
P		.204	.325

a. TTees Harmonic Mean Sample Size = 10.244

IV.1.4 Meslek Kıdemi Değişkenine Göre

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 15).

Tablo 15
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Mantıklı Sistematik	Gruplar Arası	29.246	3	9.749	.401	.753
	Gruplar İçi	1507.19	62	24.310		
	Toplam	1536.44	65			
İçtepesel	Gruplar Arası	57.376	3	19.125	1.017	.391
	Gruplar İçi	1165.49	62	18.798		
	Toplam	1222.86	65			
Bağımlı	Gruplar Arası	14.072	3	4.691	.290	.833
	Gruplar İçi	1004.43	62	16.200		
	Toplam	1018.50	65			
Kararsız	Gruplar Arası	10.085	3	3.362	.365	.778
	Gruplar İçi	570.900	62	9.208		
	Toplam	580.985	65			

Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin meslek kıdemi değişkenine göre Kararsız karar verme boyutunda [$F(2,33)=4,030$; $p=.016$ $p<.05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 16).

Tablo 16
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mantıklı Sistemik	Gruplar Arası	115.204	3	38.401	1.775	.173
	Gruplar İçi	649.061	30	21.635		
	Toplam	764.265	33			
İçtepesel	Gruplar Arası	45.257	3	15.086	.995	.409
	Gruplar İçi	454.861	30	15.162		
	Toplam	500.118	33			
Bağımlı	Gruplar Arası	108.715	3	36.238	2.252	.103
	Gruplar İçi	482.844	30	16.095		
	Toplam	591.559	33			
Kararsız	Gruplar Arası	165.649	3	55.216	4.030	.016
	Gruplar İçi	411.086	30	13.703		
	Toplam	576.735	33			

Özel okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejilerine ilişkin Scheffe testinde, 6-10 yıl arası meslekî kıdeme sahip olan yöneticilerin 21 yıl ve üstü, 16-20 yıl arası ve 11-15 yıl arası meslek kıdemine sahip yöneticilerden daha düşük puan aldıkları, 11-15 yıl arası meslek kıdemine sahip olan yöneticilerin ise 16-20 yıl arası, 21 yıl ve üstü ve 6-10 yıl arası meslek kıdemine sahip yöneticilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır (Tablo 16a).

Tablo 16a
 Özel Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejilerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	N	alpha = .05	
		1	2
6-10 yıl arası	6	15.00	
21 yıl ve üstü	11	18.18	18.18
16-20 yıl arası	5	19.60	19.60
11-15 yıl arası	12		21.25
P		.150	.479

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 7.305

IV.1.5 Mezuniyet Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 17).

Tablo 17
 Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Mantıklı Sistematik	Gruplar Arası	141.000	3	47.000	2.088	.111
	Gruplar İçi	1395.44	62	22.507		
	Toplam	1536.44	65			
İçtepesel	Gruplar Arası	93.357	3	31.119	1.708	.175
	Gruplar İçi	1129.51	62	18.218		
	Toplam	1222.86	65			
Bağımlı	Gruplar Arası	38.524	3	12.841	.812	.492
	Gruplar İçi	979.976	62	15.806		
	Toplam	1018.50	65			
Kararsız	Gruplar Arası	8.978	3	2.993	.324	.808
	Gruplar İçi	572.007	62	9.226		
	Toplam	580.985	65			

Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 18).

Tablo 18
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mantıklı Sistemantik	Gruplar Arası	65.006	2	32.503	1.441	.252
	Gruplar İçi	699.259	31	22.557		
	Toplam	764.265	33			
İçtepesel	Gruplar Arası	25.348	2	12.674	.828	.447
	Gruplar İçi	474.769	31	15.315		
	Toplam	500.118	33			
Bağımlı	Gruplar Arası	7.201	2	3.600	.191	.827
	Gruplar İçi	584.358	31	18.850		
	Toplam	591.559	33			
Kararsız	Gruplar Arası	24.803	2	12.402	.697	.506
	Gruplar İçi	551.932	31	17.804		
	Toplam	576.735	33			

IV.1.6 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejileri yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 19a).

Tablo 19a
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-uçlu)
Mantıklı Sistemantik	.255	.616	1.597	52	.116
			1.853	22.906	.077
İçtepesel	.478	.492	1.376	52	.175
			1.295	16.415	.213
Bağımlı	.018	.893	-.179	52	.858
			-.188	19.151	.853
Kararsız	.334	.566	-.549	52	.585
			-.521	16.570	.609

Grup istatistikleri resmî okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre karar verme stratejilerinin aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 19b).

Tablo 19b
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Yöneticilik Kıdemi	N	Ortalama	Std. Sapma
Mantıklı Sistematik	0-5 yıl arası	42	28.43	5.032
	6-10 yıl arası	12	25.92	3.848
İçtepesel	0-5 yıl arası	42	19.36	4.201
	6-10 yıl arası	12	17.42	4.680
Bağımlı	0-5 yıl arası	42	22.52	3.921
	6-10 yıl arası	12	22.75	3.596
Kararsız	0-5 yıl arası	42	16.55	2.915
	6-10 yıl arası	12	17.08	3.204

Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılık bulunmamıştır (Tablo 20a).

Tablo 20a
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Mantıklı Sistematik	.533	.471	-.026	32	.980
			-.028	17.140	.978
İçtepesel	.321	.575	-.012	32	.991
			-.012	14.875	.991
Bağımlı	.110	.742	-.558	32	.580
			-.573	14.907	.575
Kararsız	.042	.838	-1.807	32	.080
			-1.660	12.312	.122

Grup istatistikleri özel okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre karar verme stratejilerinin aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 20b).

Tablo 20b
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Yöneticilik	N	Ortalama	Std. Sapma
Mantıklı	0-5 yıl arası	25	29.84	5.096
Sistematik	6-10 yıl arası	9	29.89	4.197
İçtepesel	0-5 yıl arası	25	19.76	4.003
	6-10 yıl arası	9	19.78	3.801
Bağımlı	0-5 yıl arası	25	19.96	4.335
	6-10 yıl arası	9	20.89	4.106
Kararsız	0-5 yıl arası	25	18.16	3.848
	6-10 yıl arası	9	21.00	4.583

IV.1.7 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre, Kararsız karar verme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -2.242$ $sd=64$, $p=.028$; $p<.05$) (Tablo 21a).

Tablo 21a
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		P (2-yönlü)
	F	p	t	sd	
Mantıklı	.669	.416	.130	64	.897
Sistematik			.112	9.750	.913
İçtepesel	.035	.853	-.460	64	.647
			-.497	11.374	.628
Bağımlı	.873	.354	-.586	64	.560
			-.501	9.723	.627
Kararsız	.428	.515	-2.242	64	.028
			-2.321	10.968	.041

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yüksek lisans yapmış olan resmî okul yöneticilerinin, lisans mezunlarına göre daha yüksek oranda kararsız kaldıkları görülmektedir (Tablo 21b).

Tablo 21b
Resmî Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma
Mantıklı	Lisans	57	28.23	4.751
	Sistemantik	9	28.00	5.831
İçtepesel	Lisans	57	18.95	4.418
	Yüksek Lisans	9	19.67	3.969
Bağımlı	Lisans	57	22.39	3.853
	Yüksek Lisans	9	23.22	4.764
Kararsız	Lisans	57	16.33	2.918
	Yüksek Lisans	9	18.67	2.784

Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre, Bağımlı ($t=-2.991$ $sd=32$ $p=.005$; $p<.05$) ve Kararsız karar verme boyutunda ($t=-3.211$ $sd=32$ $p=.003$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 22a).

Tablo 22a
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Mantıklı	.293	.592	.770	32	.447
Sistemantik			.766	29.502	.450
İçtepesel	3.006	.093	-1.116	32	.273
			-1.165	31.500	.253
Bağımlı	.496	.487	-2.991	32	.005
			-2.995	30.354	.005
Kararsız	2.101	.157	-3.211	32	.003
			-3.241	31.131	.003

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yüksek lisans yapmış olan özel okul yöneticilerinin, lisans mezunlarına göre daha yüksek oranda bağımlı ve kararsız oldukları görülmektedir (Tablo 22b).

Tablo 22b
Özel Okul Yöneticileri Karar Verme Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Öğrenim	N	Ortalama	Std. Sapma
Mantıklı Sistematik	Lisans	19	30.42	4.741
	Yüksek Lisans	15	29.13	4.969
İçtepesel	Lisans	19	19.11	4.421
	Yüksek Lisans	15	20.60	3.043
Bağımlı	Lisans	19	18.47	3.821
	Yüksek Lisans	15	22.40	3.776
Kararsız	Lisans	19	17.11	3.814
	Yüksek Lisans	15	21.20	3.529

IV.2 OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAVRANIŞLARININ ETİK İLKELERE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BULGULAR

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu, altı alt boyutta incelenmiştir. Bunlar Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi, Saygı boyutlarıdır. Bu boyutlar, resmî ve özel okul yöneticilerinin kendilerine yönelik algıları ile resmî ve özel okul öğretmenlerinin kendi yöneticilerinin davranışlarını etik ilkelere uygunluğu açısından değerlendirmelerine göre incelenmiştir.

IV.2.1 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 23a, okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluk algılarının okul türü değişkenine göre yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, Adalet ($t= 6.116$ $sd=98$ $p=.000$; $p<.05$)ve Dürüstlük boyutlarında ($t= 3.687$ $sd=98$ $p=.000$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 23a
Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		P (2-yönlü)
	F	p	t	sd	
Hoşgörü	3.342	.071	-.279	98	.781
			-.261	55.858	.795
Adalet	64.904	.000	6.116	98	.000
			4.934	40.280	.000
Sorumluluk	.002	.965	-.271	98	.787
			-.268	64.734	.789
Dürüstlük	30.072	.000	3.687	98	.000
			3.057	42.483	.004
Demokrasi	.218	.642	.151	98	.880
			.146	60.392	.885
Saygı	6.764	.011	-1.482	98	.141
			-1.721	95.188	.088

Grupların aritmetik ortalamaları, resmî lise yöneticilerinin Adalet ve Dürüstlük boyutlarında özel lise yöneticilerinden daha olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 23b).

Tablo 23b
Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Resmî lise	66	108.65	5.456
	Özel lise	34	109.00	6.733
Adalet	Resmî lise	66	87.39	3.152
	Özel lise	34	81.26	6.881
Sorumluluk	Resmî lise	66	86.44	4.088
	Özel lise	34	86.68	4.233
Dürüstlük	Resmî lise	66	48.73	1.802
	Özel lise	34	46.79	3.453
Demokrasi	Resmî lise	66	29.52	1.339
	Özel lise	34	29.47	1.502
Saygı	Resmî lise	66	19.56	.947
	Özel lise	34	19.82	.576

IV.2.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, Demokrasi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t= 2.585$ $sd=98$ $p=.011$; $p<.05$) (Tablo 24a).

Tablo 24a
Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t	t-testi	
	F	p		sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	6.380	.013	.832	98	.407
			.734	37.655	.468
Adalet	1.981	.162	1.071	98	.287
			1.000	41.189	.323
Sorumluluk	.172	.679	1.264	98	.209
			1.218	43.399	.230
Dürüstlük	1.978	.163	.843	98	.401
			.765	39.229	.449
Demokrasi	16.439	.000	2.585	98	.011
			1.953	31.150	.060
Saygı	.000	.992	-.385	98	.701
			-.321	34.930	.750

Grupların aritmetik ortalamaları, erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre daha Demokratik oldukları algısını taşıdıklarını göstermektedir (Tablo 24b).

Tablo 24b
Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Erkek	73	109.07	5.396
	Kadın	27	107.96	7.106
Adalet	Erkek	73	85.67	5.313
	Kadın	27	84.33	6.152
Sorumluluk	Erkek	73	86.84	4.014
	Kadın	27	85.67	4.350
Dürüstlük	Erkek	73	48.21	2.472
	Kadın	27	47.70	3.061
Demokrasi	Erkek	73	29.71	1.020
	Kadın	27	28.93	1.999
Saygı	Erkek	73	19.63	.736
	Kadın	27	19.70	1.103

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 25a).

Tablo 25a
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	.395	.532	-.893	64	.375
			-.858	23.838	.399
Adalet	1.185	.280	-.548	64	.586
			-.584	28.346	.564
Sorumluluk	.006	.940	.132	64	.896
			.135	26.448	.894
Dürüstlük	4.595	.036	.844	64	.402
			.748	21.377	.462
Demokrasi	4.434	.039	1.424	64	.159
			1.022	17.387	.321
Saygı	.648	.424	-.022	64	.982
			-.018	19.634	.986

Grup istatistikleri, resmî okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre etik ilkelere uygunluğu algılarının aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 25b).

Tablo 25b
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Erkek	50	109.44	4.296
	Kadın	16	110.56	4.633
Adalet	Erkek	50	88.24	2.105
	Kadın	16	88.56	1.861
Sorumluluk	Erkek	50	86.94	3.413
	Kadın	16	86.81	3.250
Dürüstlük	Erkek	50	49.02	1.286
	Kadın	16	48.69	1.621
Demokrasi	Erkek	50	29.72	.757
	Kadın	16	29.31	1.537
Saygı	Erkek	50	19.62	.697
	Kadın	16	19.63	1.025

Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 26a).

Tablo 26a
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	P	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	7.886	.008	1.989	32	.055
			1.725	14.374	.106
Adalet	.162	.690	-.110	32	.913
			-.108	18.779	.915
Sorumluluk	.392	.536	1.354	32	.185
			1.228	15.749	.238
Dürüstlük	2.487	.125	-.790	32	.436
			-.942	30.319	.354
Demokrasi	30.424	.000	2.712	32	.011
			1.891	10.294	.087
Saygı	7.178	.012	-1.246	32	.222
			-1.817	22.000	.083

Grup istatistikleri özel okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre etik ilkelere uygunluğu algılarının aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 26b).

Tablo 26b
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistik Tabloları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Erkek	23	110.52	5.460
	Kadın	11	105.82	8.220
Adalet	Erkek	23	82.09	6.728
	Kadın	11	82.36	7.131
Sorumluluk	Erkek	23	87.35	3.773
	Kadın	11	85.27	4.962
Dürüstlük	Erkek	23	48.22	3.029
	Kadın	11	49.00	1.789
Demokrasi	Erkek	23	29.91	.417
	Kadın	11	28.55	2.382
Saygı	Erkek	23	19.74	.689
	Kadın	11	20.00	.000

IV.2.3 Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 27).

Tablo 27
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Hoşgörü	Gruplar Arası	1.009	2	.505	.026	.975
	Gruplar İçi	1240.52	63	19.691		
	Toplam	1241.53	65			
Adalet	Gruplar Arası	7.152	2	3.576	.856	.430
	Gruplar İçi	263.166	63	4.177		
	Toplam	270.318	65			
Sorumluluk	Gruplar Arası	8.160	2	4.080	.356	.702
	Gruplar İçi	721.295	63	11.449		
	Toplam	729.455	65			
Dürüstlük	Gruplar Arası	4.354	2	2.177	1.168	.318
	Gruplar İçi	117.403	63	1.864		
	Toplam	121.758	65			
Demokrasi	Gruplar Arası	3.423	2	1.712	1.736	.185
	Gruplar İçi	62.107	63	.986		
	Toplam	65.530	65			
Saygı	Gruplar Arası	1.799	2	.899	1.501	.231
	Gruplar İçi	37.732	63	.599		
	Toplam	39.530	65			

Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 28).

Tablo 28
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	179.286	2	89.643	2.111	.138
	Gruplar İçi	1316.71	31	42.475		
	Toplam	1496.00	33			
Adalet	Gruplar Arası	5.244	2	2.622	.054	.947
	Gruplar İçi	1499.70	31	48.377		
	Toplam	1504.94	33			
Sorumluluk	Gruplar Arası	9.613	2	4.806	.256	.776
	Gruplar İçi	581.829	31	18.769		
	Toplam	591.441	33			
Dürüstlük	Gruplar Arası	9.859	2	4.929	.668	.520
	Gruplar İçi	228.612	31	7.375		
	Toplam	238.471	33			
Demokrasi	Gruplar Arası	7.871	2	3.935	1.832	.177
	Gruplar İçi	66.600	31	2.148		
	Toplam	74.471	33			
Saygı	Gruplar Arası	.101	2	.050	.144	.866
	Gruplar İçi	10.840	31	.350		
	Toplam	10.941	33			

IV.2.4 Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algıları meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 29).

Tablo 29
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	37.189	3	12.396	.638	.593
	Gruplar İçi	1204.34	62	19.425		
	Toplam	1241.53	65			
Adalet	Gruplar Arası	5.081	3	1.694	.396	.756
	Gruplar İçi	265.237	62	4.278		
	Toplam	270.318	65			
Sorumluluk	Gruplar Arası	22.935	3	7.645	.671	.573
	Gruplar İçi	706.519	62	11.395		
	Toplam	729.455	65			
Dürüstlük	Gruplar Arası	7.315	3	2.438	1.321	.276
	Gruplar İçi	114.442	62	1.846		
	Toplam	121.758	65			
Demokrasi	Gruplar Arası	5.891	3	1.964	2.041	.117
	Gruplar İçi	59.639	62	.962		
	Toplam	65.530	65			
Saygı	Gruplar Arası	2.246	3	.749	1.245	.301
	Gruplar İçi	37.285	62	.601		
	Toplam	39.530	65			

Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 30).

Tablo 30
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkeler Uyumluk Algılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	175.739	3	58.580	1.331	.283
	Gruplar İçi	1320.26	30	44.009		
	Toplam	1496.00	33			
Adalet	Gruplar Arası	79.596	3	26.532	.558	.647
	Gruplar İçi	1425.35	30	47.512		
	Toplam	1504.94	33			
Sorumluluk	Gruplar Arası	46.888	3	15.629	.861	.472
	Gruplar İçi	544.553	30	18.152		
	Toplam	591.441	33			
Dürüstlük	Gruplar Arası	14.592	3	4.864	.652	.588
	Gruplar İçi	223.879	30	7.463		
	Toplam	238.471	33			
Demokrasi	Gruplar Arası	16.168	3	5.389	2.773	.059
	Gruplar İçi	58.303	30	1.943		
	Toplam	74.471	33			
Saygı	Gruplar Arası	1.115	3	.372	1.135	.351
	Gruplar İçi	9.826	30	.328		
	Toplam	10.941	33			

IV.2.5 Mezuniyet Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uyumluk algıları mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 31).

Tablo 31
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Mezun Oldukları
Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hoşgörü	Gruplar Arası	59.897	3	19.966	1.048	.378
	Gruplar İçi	1181.63	62	19.059		
	Toplam	1241.53	65			
Adalet	Gruplar Arası	22.990	3	7.663	1.921	.135
	Gruplar İçi	247.328	62	3.989		
	Toplam	270.318	65			
Sorumluluk	Gruplar Arası	11.571	3	3.857	.333	.801
	Gruplar İçi	717.884	62	11.579		
	Toplam	729.455	65			
Dürüstlük	Gruplar Arası	1.889	3	.630	.326	.807
	Gruplar İçi	119.869	62	1.933		
	Toplam	121.758	65			
Demokrasi	Gruplar Arası	.095	3	.032	.030	.993
	Gruplar İçi	65.435	62	1.055		
	Toplam	65.530	65			
Saygı	Gruplar Arası	1.774	3	.591	.971	.412
	Gruplar İçi	37.757	62	.609		
	Toplam	39.530	65			

Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 32).

Tablo 32
Özel Okul Yöneticileri Etik İkelere Uygunluk Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	80.541	2	40.270	.882	.424
	Gruplar İçi	1415.46	31	45.660		
	Toplam	1496.00	33			
Adalet	Gruplar Arası	197.663	2	98.831	2.344	.113
	Gruplar İçi	1307.28	31	42.170		
	Toplam	1504.94	33			
Sorumluluk	Gruplar Arası	18.728	2	9.364	.507	.607
	Gruplar İçi	572.713	31	18.475		
	Toplam	591.441	33			
Dürüstlük	Gruplar Arası	2.127	2	1.063	.139	.870
	Gruplar İçi	236.344	31	7.624		
	Toplam	238.471	33			
Demokrasi	Gruplar Arası	3.511	2	1.756	.767	.473
	Gruplar İçi	70.959	31	2.289		
	Toplam	74.471	33			
Saygı	Gruplar Arası	.282	2	.141	.410	.667
	Gruplar İçi	10.659	31	.344		
	Toplam	10.941	33			

IV.2.6 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında öğrenim düzeyi değişkenine göre Demokrasi boyutunda ($t=2.046$ $sd=64$ $p=.045$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 33a).

Tablo 33a
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının
Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		P (2-yönlü)
	F	P	t	sd	
Hoşgörü	8.239	.006	1.441	64	.155
			1.044	9.060	.324
Adalet	.324	.571	.677	64	.501
			.666	10.563	.520
Sorumluluk	.458	.501	.659	64	.512
			.744	11.814	.472
Dürüstlük	.198	.658	1.441	64	.154
			1.570	11.438	.144
Demokrasi	21.583	.000	2.046	64	.045
			1.009	8.257	.342
Saygı	.514	.476	-.187	64	.852
			-.265	15.796	.795

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, lisans mezunu yöneticilerin, yüksek lisans yapmış olan yöneticilere göre daha yüksek Demokrasi algılamalarına sahip oldukları görülmektedir (Tablo 33b).

Tablo 33b
Resmî Okul Yöneticileri Etik İlkelerine Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi
Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Lisans	57	110.02	3.989
	Yüksek Lisans	9	107.78	6.241
Adalet	Lisans	57	88.39	2.042
	Yüksek Lisans	9	87.89	2.088
Sorumluluk	Lisans	57	87.02	3.425
	Yüksek Lisans	9	86.22	2.906
Dürüstlük	Lisans	57	49.04	1.375
	Yüksek Lisans	9	48.33	1.225
Demokrasi	Lisans	57	29.72	.675
	Yüksek Lisans	9	29.00	2.121
Saygı	Lisans	57	19.61	.818
	Yüksek Lisans	9	19.67	.500

Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 34a).

Tablo 34a
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	P	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	.019	.891	.456	32	.651
			.456	30.053	.652
Adalet	.211	.649	.437	32	.665
			.443	31.517	.661
Sorumluluk	.073	.789	-.717	32	.479
			-.730	31.717	.471
Dürüstlük	2.625	.115	2.024	32	.051
			1.971	26.509	.059
Demokrasi	5.119	.031	.931	32	.359
			.847	16.794	.409
Saygı	8.658	.006	1.434	32	.161
			1.292	15.752	.215

Grup istatistikleri, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarının lisans ve yüksek lisans mezunu olmalarına göre aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 34b).

Tablo 34b
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Lisans	19	109.47	6.785
	Yüksek Lisans	15	108.40	6.854
Adalet	Lisans	19	82.63	7.182
	Yüksek Lisans	15	81.60	6.367
Sorumluluk	Lisans	19	86.21	4.529
	Yüksek Lisans	15	87.27	3.900
Dürüstlük	Lisans	19	49.26	2.306
	Yüksek Lisans	15	47.47	2.875
Demokrasi	Lisans	19	29.68	.749
	Yüksek Lisans	15	29.20	2.111
Saygı	Lisans	19	19.95	.229
	Yüksek Lisans	15	19.67	.816

IV.2.7 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algıları yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 35a).

Tablo 35a
Resmî Okul Yöneticileri Etik İkelere Uygunluk Algılarının Yöneticilik
Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	P	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	.006	.940	-.915	52	.364
			-.973	19.530	.343
Adalet	.540	.466	.581	52	.564
			.620	19.672	.542
Sorumluluk	2.812	.100	.362	52	.719
			.313	14.916	.759
Dürüstlük	7.053	.010	.794	52	.431
			.668	14.543	.515
Demokrasi	.172	.680	-.071	52	.944
			-.094	30.765	.926
Saygı	4.846	.032	1.318	52	.193
			1.017	13.501	.327

Grup istatistikleri, resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarının yöneticilik kıdemlerine göre aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 35b).

Tablo 35b
Resmî Okul Yöneticileri Etik İkelere Uygunluk Algılarının Yöneticilik
Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Yöneticilik Kıdemi	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	0-5 yıl arası	42	109.36	4.466
	6-10 yıl arası	12	110.67	4.008
Adalet	0-5 yıl arası	42	88.31	2.113
	6-10 yıl arası	12	87.92	1.881
Sorumluluk	0-5 yıl arası	42	86.67	3.281
	6-10 yıl arası	12	86.25	4.267
Dürüstlük	0-5 yıl arası	42	48.95	1.306
	6-10 yıl arası	12	48.58	1.782
Demokrasi	0-5 yıl arası	42	29.64	1.100
	6-10 yıl arası	12	29.67	.651
Saygı	0-5 yıl arası	42	19.69	.715
	6-10 yıl arası	12	19.33	1.155

Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algıları yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 36a).

Tablo 36a
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	.080	.779	.342	32	.735
			.311	12.131	.761
Adalet	.124	.728	.431	32	.669
			.442	14.867	.665
Sorumluluk	6.464	.016	.370	32	.713
			.276	9.554	.788
Dürüstlük	1.179	.286	.176	32	.861
			.151	11.207	.882
Demokrasi	.400	.531	-.195	32	.847
			-.258	27.193	.798
Saygı	.679	.416	-.392	32	.698
			-.522	27.484	.606

Grup istatistikleri, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarının yöneticilik kıdemlerine göre aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 36b).

Tablo 36b
Özel Okul Yöneticileri Etik İlkelere Uygunluk Algılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Yöneticilik Kıdemi	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	0-5 yıl arası	25	109.24	6.450
	6-10 yıl arası	9	108.33	7.842
Adalet	0-5 yıl arası	25	82.48	6.923
	6-10 yıl arası	9	81.33	6.576
Sorumluluk	0-5 yıl arası	25	86.84	3.287
	6-10 yıl arası	9	86.22	6.418
Dürüstlük	0-5 yıl arası	25	48.52	2.468
	6-10 yıl arası	9	48.33	3.391
Demokrasi	0-5 yıl arası	25	29.44	1.685
	6-10 yıl arası	9	29.56	.882
Saygı	0-5 yıl arası	25	19.80	.645
	6-10 yıl arası	9	19.89	.333

IV.3 ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİ ETİK İLKELERE UYGUN DAVRANMA YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

IV.3.1 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde okul türüne göre öğretmenlerin algılarında, Hoşgörü ($t=-5.782$ $sd=612$ $p=.000$; $p<.05$), Adalet ($t=-6.612$ $sd=612$ $p=.000$; $p<.05$), Sorumluluk ($t=-6.074$ $sd=612$ $p=.000$; $p<.05$), Dürüstlük ($t=-5.216$ $sd=612$ $p=.000$; $p<.05$), Demokrasi ($t=-5.048$ $sd=612$ $p=.000$; $p<.05$) ve Saygı boyutunda ($t=-3.497$ $sd=612$ $p=.001$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 37a).

Tablo 37a
Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	10.655	.001	-5.782	612	.000
			-5.884	611.067	.000
Adalet	11.888	.001	-6.612	612	.000
			-6.721	611.604	.000
Sorumluluk	34.530	.000	-6.074	612	.000
			-6.253	592.818	.000
Dürüstlük	24.420	.000	-5.216	612	.000
			-5.346	602.380	.000
Demokrasi	26.138	.000	-5.048	612	.000
			-5.181	599.855	.000
Saygı	21.605	.000	-3.497	612	.001
			-3.627	569.672	.000

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel okul öğretmenlerinin yöneticilerini tüm boyutlarda daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 37b).

Tablo 37b
Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun
Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Okul Türü Değişkenine
Göre Grup İstatistikleri

	Okul	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Resmî lise	333	90.74	22.345
	Özel lise	281	100.36	18.122
Adalet	Resmî lise	333	70.16	16.071
	Özel lise	281	78.10	13.215
Sorumluluk	Resmî lise	333	75.97	15.030
	Özel lise	281	82.44	10.534
Dürüstlük	Resmî lise	333	43.09	8.201
	Özel lise	281	46.18	6.082
Demokrasi	Resmî lise	333	25.96	5.181
	Özel lise	281	27.84	3.779
Saygı	Resmî lise	333	18.67	2.591
	Özel lise	281	19.29	1.639

IV.3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre, Hoşgörü ($t=-2.472$ $sd=612$ $p=.014$; $p<.05$), Sorumluluk ($t=-2.662$ $sd=612$ $p=.008$; $p<.05$), Dürüstlük ($t=-2.850$ $sd=612$ $p=.005$; $p<.05$), Demokrasi ($t=-2.988$ $sd=612$ $p=.003$; $p<.05$), Saygı boyutlarında ($t=-3.171$ $sd=612$ $p=.002$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 38a).

Tablo 38a
Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	2.741	.098	-2.472	612	.014
			-2.467	601.146	.014
Adalet	.563	.453	-1.742	612	.082
			-1.740	607.653	.082
Sorumluluk	7.458	.006	-2.662	612	.008
			-2.654	590.861	.008
Dürüstlük	9.551	.002	-2.850	612	.005
			-2.841	589.266	.005
Demokrasi	11.889	.001	-2.988	612	.003
			-2.974	573.716	.003
Saygı	25.728	.000	-3.171	612	.002
			-3.148	541.051	.002

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerini tüm boyutlarda daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 38b).

Tablo 38b
Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Erkek	300	93.00	21.904
	Kadın	314	97.19	20.036
Adalet	Erkek	300	72.69	15.617
	Kadın	314	74.85	15.021
Sorumluluk	Erkek	300	77.45	14.440
	Kadın	314	80.35	12.491
Dürüstlük	Erkek	300	43.63	7.975
	Kadın	314	45.34	6.848
Demokrasi	Erkek	300	26.24	5.140
	Kadın	314	27.37	4.137
Saygı	Erkek	300	18.66	2.548
	Kadın	314	19.23	1.831

Resmî okul öğretmenlerinin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre, Dürüstlük ($t=-2.140$ $sd=331$ $p=.033$; $p<.05$), Demokrasi ($t=-2.415$ $sd=331$ $p=.016$; $p<.05$), Saygı boyutlarında ($t=-2.764$ $sd=331$ $p=.006$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 39a).

Tablo 39a
Yönetici Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	1.150	.284	-1.467	331	.143
			-1.453	303.648	.147
Adalet	.310	.578	-.745	331	.457
			-.742	312.143	.458
Sorumluluk	2.908	.089	-1.922	331	.055
			-1.894	295.240	.059
Dürüstlük	3.425	.065	-2.140	331	.033
			-2.116	300.720	.035
Demokrasi	5.170	.024	-2.415	331	.016
			-2.367	285.383	.019
Saygı	17.280	.000	-2.764	331	.006
			-2.682	267.039	.008

Grupların aritmetik ortalamaları, resmî okullarda görevli kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerini tüm boyutlarda daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir (Tablo 39b).

Tablo 39b
Yönetici Davranışlarının Etik İlgelere Uygunluğunun Resmî Okul
Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine
Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Erkek	149	88.75	23.393
	Kadın	184	92.36	21.387
Adalet	Erkek	149	69.43	16.383
	Kadın	184	70.75	15.834
Sorumluluk	Erkek	149	74.21	16.093
	Kadın	184	77.39	13.996
Dürüstlük	Erkek	149	42.03	8.632
	Kadın	184	43.95	7.753
Demokrasi	Erkek	149	25.20	5.676
	Kadın	184	26.57	4.670
Saygı	Erkek	149	18.23	2.956
	Kadın	184	19.02	2.199

Özel okul öğretmenlerinin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre, Hoşgörü ($t=-3.199$ $sd=279$ $p=.002$; $p<.05$), Adalet ($t=-3.037$ $sd=279$ $p=.003$; $p<.05$), Sorumluluk ($t=-2.448$ $sd=279$ $p=.015$; $p<.05$), Dürüstlük ($t=-2.907$ $sd=279$ $p=.004$; $p<.05$), Demokrasi boyutlarında ($t=-2.731$ $sd=279$ $p=.007$; $p<.05$) farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 40a).

Tablo 40a
Yöneticilerin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	8.047	.005	-3.199	279	.002
			-3.251	277.649	.001
Adalet	4.473	.035	-3.037	279	.003
			-3.082	278.287	.002
Sorumluluk	11.708	.001	-2.448	279	.015
			-2.506	271.283	.013
Dürüstlük	15.415	.000	-2.907	279	.004
			-2.991	264.428	.003
Demokrasi	13.946	.000	-2.731	279	.007
			-2.810	263.794	.005
Saygı	10.652	.001	-1.690	279	.092
			-1.754	246.082	.081

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel okullarda görevli kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticileri hakkında daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir (Tablo 40b).

Tablo 40b
Yöneticilerin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Erkek	151	97.20	19.513
	Kadın	130	104.02	15.648
Adalet	Erkek	151	75.91	14.154
	Kadın	130	80.65	11.574
Sorumluluk	Erkek	151	81.75	11.596
	Kadın	130	84.75	8.393
Dürüstlük	Erkek	151	45.21	6.942
	Kadın	130	47.30	4.678
Demokrasi	Erkek	151	27.27	4.328
	Kadın	130	28.49	2.899
Saygı	Erkek	151	19.13	1.864
	Kadın	130	19.45	1.079

IV.3.3 Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak yaş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 41).

Tablo 41
Yönetici Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	2309.455	3	769.818	1.550	.202
	Gruplar İçi	163451.8	329	496.814		
	Toplam	165761.3	332			
Adalet	Gruplar Arası	1333.886	3	444.629	1.733	.160
	Gruplar İçi	84412.678	329	256.573		
	Toplam	85746.565	332			
Sorumluluk	Gruplar Arası	1506.631	3	502.210	2.248	.083
	Gruplar İçi	73496.005	329	223.392		
	Toplam	75002.637	332			
Dürüstlük	Gruplar Arası	127.620	3	42.540	.630	.596
	Gruplar İçi	22203.677	329	67.488		
	Toplam	22331.297	332			
Demokrasi	Gruplar Arası	148.118	3	49.373	1.853	.137
	Gruplar İçi	8765.294	329	26.642		
	Toplam	8913.411	332			
Saygı	Gruplar Arası	5.969	3	1.990	.295	.829
	Gruplar İçi	2222.031	329	6.754		
	Toplam	2228.000	332			

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğuna ilişkin yaş değişkenine göre özel okul öğretmenlerinin algıları Dürüstlük [$F(3,280)=2.360$ $p=.072$; $p<.05$] ve Saygı boyutlarında [$F(3,280)=5.264$ $p=.002$; $p<.05$] anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 42).

Tablo 42
Yöneticilerin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	p	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	435.002	3	145.001	.439	.725
	Gruplar İçi	91523	277	330.409		
	Toplam	91958	280			
Adalet	Gruplar Arası	794.726	3	264.909	1.526	.208
	Gruplar İçi	48101	277	173.651		
	Toplam	48896	280			
Sorumluluk	Gruplar Arası	243.356	3	81.119	.758	.518
	Gruplar İçi	29641	277	107.007		
	Toplam	29884	280			
Dürüstlük	Gruplar Arası	258.142	3	86.047	2.360	.072
	Gruplar İçi	10099	277	36.458		
	Toplam	10357	280			
Demokrasi	Gruplar Arası	8.912	3	2.971	.206	.892
	Gruplar İçi	3989.6	277	14.403		
	Toplam	3998.5	280			
Saygı	Gruplar Arası	36.588	3	12.196	5.264	.002
	Gruplar İçi	641.761	277	2.317		
	Toplam	678.349	280			

Okul yöneticilerinin davranışlarının Dürüstlük ve Saygı boyutlarında etik ilkelere uygunluğunun özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin Scheffe testinde, 24 ve daha genç yaşta olan öğretmenlerin Dürüstlük ve Saygı boyutlarında 25-35 yaş arası, 36-45 arası ve 46 ve üstü yaştaki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları görülmektedir (Tablo 42a, 42b).

Tablo 42a
Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Dürüstlük
Boyutunda Etik İlkeler Uygunluğunun Özel Okul
Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin
Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}			
Yaş	N	alpha = .05	
		1	2
24 ve altı	3	37.00	
25-35 arası	132		46.17
36-45 arası	101		46.36
46 ve üstü	45		46.40
P		1.000	1.000

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.722

Tablo 42b
Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Saygı
Boyutunda Etik İlkeler Uygunluğunun Özel
Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin
Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}			
Yaş	N	alpha = .05	
		1	2
24 ve altı	3	16.00	
46 ve üstü	45		19.04
36-45 arası	101		19.34
25-35 arası	132		19.39
P		1.000	.965

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.722

IV.3.4 Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 43 incelendiğinde, meslek kıdemi değişkenine göre resmî okul öğretmenlerinin algılarında Adalet [$F(4,332)=2.978$ $p=.019$; $p<.05$], Sorumluluk [$F(4,332)=2.676$ $p=.032$; $p<.05$] ve Demokrasi boyutlarında [$F(4,332)=3.882$ $p=.004$; $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Tablo 43
Yönetici Davranışlarının Etik İlkelerine Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmalarına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	3581.92	4	895.479	1.811	.126
	Gruplar İçi	162179	328	494.449		
	Toplam	165761	332			
Adalet	Gruplar Arası	3005.09	4	751.273	2.978	.019
	Gruplar İçi	82741.5	328	252.261		
	Toplam	85746.6	332			
Sorumluluk	Gruplar Arası	2370.11	4	592.527	2.676	.032
	Gruplar İçi	72632.5	328	221.441		
	Toplam	75002.6	332			
Dürüstlük	Gruplar Arası	615.044	4	153.761	2.322	.057
	Gruplar İçi	21716.3	328	66.208		
	Toplam	22331.3	332			
Demokrasi	Gruplar Arası	402.907	4	100.727	3.882	.004
	Gruplar İçi	8510.50	328	25.947		
	Toplam	8913.41	332			
Saygı	Gruplar Arası	56.009	4	14.002	2.115	.079
	Gruplar İçi	2171.99	328	6.622		
	Toplam	2228.00	332			

Okul yöneticilerinin davranışlarının Adalet boyutunda etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin Scheffe testinde, 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası, 21 ve üstü, 6-10 yıl arası, 1-15 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerin ise 0-5 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir (Tablo 43a).

Tablo 43a
Yöneticilerin Adalet Boyutunda Etik İlkelerine Uygun Davranmalarının Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	N	alpha = .05	
		1	2
0-5 yıl arası	26	61.81	
16-20 yıl arası	63	67.46	67.46
21 yıl ve daha fazla	55	70.78	70.78
6-10 yıl arası	101		71.53
11-15 yıl	88		72.59
P		.077	.596

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 53.316.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Okul yöneticilerinin davranışlarının Sorumluluk boyutunda etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin Scheffe testinde, 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası, 21 yıl ve üstü, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları, 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerin ise 0-5 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21 yıl ve üstü ve 6-10 yıl arası öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir (Tablo 43b).

Tablo 43b
Yöneticilerin Sorumluluk Boyutunda Etik İlkelere
Uygun Davranmalarının Resmî Okul Öğretmenleri
Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi
Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}

Meslek Kıdemi	N	alpha = .05	
		1	2
0-5 yıl arası	26	69.23	
16-20 yıl arası	63	74.19	74.19
21 yıl ve daha fazla	55	74.38	74.38
6-10 yıl arası	101	77.23	77.23
11-15 yıl arası	88		78.77
P		.106	.640

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 53.316.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Okul yöneticilerinin davranışlarının Demokrasi boyutunda etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin Scheffe testinde, 0-5 yıl arası meslek kıdeminde sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası, 21 yıl ve üstü, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları, 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerin ise 0-5 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21 yıl ve üstü ve 6-10 yıl arası öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir (Tablo 43c).

Tablo 43c
Yöneticilerin Demokrasi Boyutunda Etik İlkelere Uygun Davranmalarının Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}

Meslek Kıdemi	N	alpha = .05	
		1	2
0-5 yıl arası	26	23.58	
16-20 yıl arası	63	24.87	24.87
21 yıl ve daha fazla	55	25.71	25.71
6-10 yıl arası	101	26.16	26.16
11-15 yıl arası	88		27.36
P		.147	.176

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 53.316.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 44).

Tablo 44
Yöneticilerin Etik İlkelere Uygun Davranmalarının Özel Okul Öğretmenleri
Tarafından Algılanmasına İlişkin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre
Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	2072.41	4	518.103	1.591	.177
	Gruplar İçi	89886.0	276	325.674		
	Toplam	91958.4	280			
Adalet	Gruplar Arası	1359.23	4	339.807	1.973	.099
	Gruplar İçi	47536.8	276	172.235		
	Toplam	48896.0	280			
Sorumluluk	Gruplar Arası	668.644	4	167.161	1.579	.180
	Gruplar İçi	29215.7	276	105.854		
	Toplam	29884.3	280			
Dürüstlük	Gruplar Arası	233.447	4	58.362	1.591	.177
	Gruplar İçi	10123.7	276	36.680		
	Toplam	10357.1	280			
Demokrasi	Gruplar Arası	92.483	4	23.121	1.634	.166
	Gruplar İçi	3905.99	276	14.152		
	Toplam	3998.47	280			
Saygı	Gruplar Arası	4.942	4	1.235	.506	.731
	Gruplar İçi	673.407	276	2.440		
	Toplam	678.349	280			

IV.3.5 Branş Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 45).

Tablo 45
Yönetici Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri
Tarafından Algılanmasına İlişkin Branş Değişkenine Göre
Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hoşgörü	Gruplar Arası	2289.92	3	763.308	1.536	.205
	Gruplar İçi	163471	329	496.873		
	Toplam	165761	332			
Adalet	Gruplar Arası	1266.33	3	422.108	1.644	.179
	Gruplar İçi	84480.2	329	256.779		
	Toplam	85746.6	332			
Sorumluluk	Gruplar Arası	961.057	3	320.352	1.423	.236
	Gruplar İçi	74041.6	329	225.050		
	Toplam	75002.6	332			
Dürüstlük	Gruplar Arası	209.371	3	69.790	1.038	.376
	Gruplar İçi	22121.9	329	67.240		
	Toplam	22331.3	332			
Demokrasi	Gruplar Arası	102.790	3	34.263	1.279	.281
	Gruplar İçi	8810.62	329	26.780		
	Toplam	8913.41	332			
Saygı	Gruplar Arası	6.719	3	2.240	.332	.802
	Gruplar İçi	2221.28	329	6.752		
	Toplam	2228.00	332			

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 46).

Tablo 46
Yöneticilerin Etik İlkelere Uygun Davranmalarının Özel Okul Öğretmenleri
Tarafından Algılanmasına İlişkin Branş Değişkenine Göre
Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	2185.29	3	728.429	2.248	.083
	Gruplar İçi	89773.1	277	324.091		
	Toplam	91958.4	280			
Adalet	Gruplar Arası	1210.95	3	403.652	2.345	.073
	Gruplar İçi	47685.1	277	172.148		
	Toplam	48896.0	280			
Sorumluluk	Gruplar Arası	755.796	3	251.932	2.396	.069
	Gruplar İçi	29128.5	277	105.157		
	Toplam	29884.3	280			
Dürüstlük	Gruplar Arası	159.613	3	53.204	1.445	.230
	Gruplar İçi	10197.5	277	36.814		
	Toplam	10357.1	280			
Demokrasi	Gruplar Arası	89.748	3	29.916	2.120	.098
	Gruplar İçi	3908.72	277	14.111		
	Toplam	3998.47	280			
Saygı	Gruplar Arası	16.961	3	5.654	2.368	.071
	Gruplar İçi	661.388	277	2.388		
	Toplam	678.349	280			

IV.3.6 Mezuniyet Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak mezun oldukları okul değişkenine göre, Hoşgörü [F(3,332)=3.008 p=.030; p<.05], Sorumluluk [F(3,332)=5.354 p=.001; p<.05], Dürüstlük [F(3,332)=4.856 p=.003; p<.05] ve Saygı boyutlarında [F(3,332)=2.685 p=.047; p<.05] anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 47).

Tablo 47
Yönetici Davranışlarının Etik İlkelerine Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri
Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre
Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	4425.66	3	1475.220	3.008	.030
	Gruplar İçi	161336	329	490.382		
	Toplam	165761	332			
Adalet	Gruplar Arası	1934.79	3	644.930	2.532	.057
	Gruplar İçi	83811.8	329	254.747		
	Toplam	85746.6	332			
Sorumluluk	Gruplar Arası	3491.06	3	1163.687	5.354	.001
	Gruplar İçi	71511.6	329	217.360		
	Toplam	75002.6	332			
Dürüstlük	Gruplar Arası	946.945	3	315.648	4.856	.003
	Gruplar İçi	21384.4	329	64.998		
	Toplam	22331.3	332			
Demokrasi	Gruplar Arası	163.836	3	54.612	2.054	.106
	Gruplar İçi	8749.58	329	26.594		
	Toplam	8913.41	332			
Saygı	Gruplar Arası	53.246	3	17.749	2.685	.047
	Gruplar İçi	2174.75	329	6.610		
	Toplam	2228.00	332			

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak mezun oldukları okul değişkenine göre Scheffe testinde, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin tüm boyutlarda daha düşük puan verdikleri görülmektedir (Tablo 47a, 47b, 47c, 47d).

Tablo 47a
Yöneticilerin Hoşgörü Boyutunda Etik İkelere Uygun Davranmasının Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}

Mezun Oldukları Okul Türü	N	alpha = .05	
		1	2
Eğitim Enstitüsü	22	80.36	
Eğitim Fakültesi	134	88.96	88.96
Fen Edebiyat Fakültesi	154	92.82	92.82
Diğer	23		97.22
P		.107	.440

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 38.877.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Tablo 47b
Yöneticilerin Sorumluluk Boyutunda Etik İkelere Uygun Davranmasının Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}

Mezun Oldukları Okul Türü	N	alpha = .05	
		1	2
Eğitim Enstitüsü	22	66.45	
Eğitim Fakültesi	134	74.57	74.57
Fen Edebiyat Fakültesi	154		77.66
Diğer	23		81.87
P		.119	.192

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 38.877.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Tablo 47c
Yöneticilerin Dürüstlük Boyutunda Etik İlkelere Uygun Davranmasının Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}		alpha = .05	
Mezun Oldukları Okul Türü	N	1	2
Eğitim Enstitüsü	22	37.73	
Eğitim Fakültesi	134	42.43	42.43
Fen Edebiyat Fakültesi	154		44.14
Diğer	23		45.04
P		.087	.565

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 38.877.
b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Tablo 47d
Yöneticilerin Saygı Boyutunda Etik İlkelere Uygun Davranmasının Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe ^{a,b}		alpha = .05	
Mezun Oldukları Okul Türü	N	1	2
Eğitim Enstitüsü	22	17.18	
Fen Edebiyat Fakültesi	154	18.75	18.75
Eğitim Fakültesi	134	18.76	18.76
Diğer	23		19.00
P		.064	.979

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 38.877.
b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 48).

Tablo 48
Yöneticilerin Etik İlkelere Uygun Davranmalarının Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hoşgörü	Gruplar Arası	320.866	3	106.955	.323	.809
	Gruplar İçi	91637.5	277	330.821		
	Toplam	91958.4	280			
Adalet	Gruplar Arası	191.170	3	63.723	.362	.780
	Gruplar İçi	48704.8	277	175.830		
	Toplam	48896.0	280			
Sorumluluk	Gruplar Arası	76.631	3	25.544	.237	.870
	Gruplar İçi	29807.7	277	107.609		
	Toplam	29884.3	280			
Dürüstlük	Gruplar Arası	1.552	3	.517	.014	.998
	Gruplar İçi	10355.6	277	37.385		
	Toplam	10357.1	280			
Demokrasi	Gruplar Arası	24.373	3	8.124	.566	.638
	Gruplar İçi	3974.10	277	14.347		
	Toplam	3998.47	280			
Saygı	Gruplar Arası	7.345	3	2.448	1.011	.388
	Gruplar İçi	671.004	277	2.422		
	Toplam	678.349	280			

IV.3.7 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 49a).

Tablo 49a

Yönetici Davranışlarının Etik İlkelerine Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	.045	.833	.878	314	.381
			.830	58.863	.410
Adalet	.645	.422	.708	314	.480
			.720	62.216	.474
Sorumluluk	.316	.574	.952	314	.342
			.942	60.857	.350
Dürüstlük	.002	.962	.199	314	.842
			.206	62.937	.838
Demokrasi	.081	.775	1.360	314	.175
			1.294	59.094	.201
Saygı	.020	.887	.275	314	.783
			.319	70.448	.751

Grup istatistikleri, öğrenim düzeyi boyutunda resmî okul öğretmenlerinin algılarının aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 49b).

Tablo 49b

Yönetici Davranışlarının Etik İlkelerine Uygunluğunun Resmî Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Lisans	270	91.62	21.859
	Yüksek lisans	46	88.52	23.634
Adalet	Lisans	270	70.60	16.126
	Yüksek lisans	46	68.78	15.734
Sorumluluk	Lisans	270	76.62	14.660
	Yüksek lisans	46	74.39	14.871
Dürüstlük	Lisans	270	43.36	8.047
	Yüksek lisans	46	43.11	7.701
Demokrasi	Lisans	270	26.19	5.107
	Yüksek lisans	46	25.07	5.479
Saygı	Lisans	270	18.74	2.574
	Yüksek lisans	46	18.63	2.091

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun özel okul öğretmenleri tarafından algılanmasında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 50a).

Tablo 50a
Yöneticilerin Etik İlkelerine Uygun Davranmalarının Özel Okul Öğretmenleri Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	p	t	sd	p (2-yönlü)
Hoşgörü	.839	.361	1.334	254	.184
			1.221	66.115	.226
Adalet	.081	.776	1.177	254	.240
			1.131	69.351	.262
Sorumluluk	4.095	.044	1.109	254	.269
			.960	62.918	.341
Dürüstlük	.775	.379	1.281	254	.201
			1.297	73.521	.199
Demokrasi	3.226	.074	1.562	254	.120
			1.354	62.983	.181
Saygı	2.289	.132	.836	254	.404
			.685	60.281	.496

Grup istatistikleri, öğrenim düzeyi boyutunda özel okul öğretmenlerinin algılarının aritmetik ortalamalarını göstermektedir (Tablo 50b).

Tablo 50b
Yöneticilerin Etik İlkelere Uygun Davranmalarının Özel Okul Öğretmenleri
Tarafından Algılanmasına İlişkin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Grup
İstatistikleri

	Öğrenim	N	Ortalama	Std. Sapma
Hoşgörü	Lisans	207	100.76	17.958
	Yüksek lisans	49	96.84	20.713
Adalet	Lisans	207	78.36	13.120
	Yüksek lisans	49	75.88	13.995
Sorumluluk	Lisans	207	83.31	10.032
	Yüksek lisans	49	81.45	12.695
Dürüstlük	Lisans	207	46.23	6.254
	Yüksek lisans	49	44.96	6.130
Demokrasi	Lisans	207	27.93	3.700
	Yüksek lisans	49	26.96	4.672
Saygı	Lisans	207	19.28	1.487
	Yüksek lisans	49	19.06	2.066

IV.4 YÖNETİCİLERİN KARAR VERME STRATEJİLERİ İLE ETİK İLKELER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN BULGULAR

IV.4.1 Mantıklı Sistemik Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Okul yöneticilerinin Mantıklı Sistemik karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü boyutu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.281$; $p < .05$) (Tablo 51a).

Tablo 51a
Okul Yöneticilerinin Mantıklı Sistemik Karar Verme Stratejileri
İle Etik İkelere Uygunluk Algıları Arasındaki
Pearson Testi Sonuçları

		Mantıklı Sistemik
	Pearson İlişki	-.281**
Hoşgörü	p (2-yönlü)	.005
	N	100
	Pearson İlişki	-.112
Adalet	p (2-yönlü)	.268
	N	100
	Pearson İlişki	.060
Sorumluluk	p (2-yönlü)	.555
	N	100
	Pearson İlişki	.157
Dürüstlük	p (2-yönlü)	.119
	N	100
	Pearson İlişki	-.071
Demokrasi	p (2-yönlü)	.486
	N	100
	Pearson İlişki	.126
Saygı	p (2-yönlü)	.212
	N	100
	Pearson İlişki	1
Mantıklı Sistemik	p (2-yönlü)	.
	N	100

** 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü).

Resmî okul yöneticilerinin Mantıklı Sistemik karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 51b).

Tablo 51b
Resmî Okul Yöneticilerinin Mantıklı Sistemik Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Mantıklı Sistemik
Hoşgörü	Pearson İlişki	-.162
	p (2-yönlü)	.193
	N	66
Adalet	Pearson İlişki	-.135
	p (2-yönlü)	.279
	N	66
Sorumluluk	Pearson İlişki	.084
	p (2-yönlü)	.501
	N	66
Dürüstlük	Pearson İlişki	.196
	p (2-yönlü)	.115
	N	66
Demokrasi	Pearson İlişki	-.152
	p (2-yönlü)	.225
	N	66
Saygı	Pearson İlişki	.125
	p (2-yönlü)	.315
	N	66
Mantıklı Sistemik	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	66

Özel okul yöneticilerinin Mantıklı Sistemik karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Tablo 51c).

Tablo 51c
Özel Okul Yöneticilerinin Mantıklı Sistemik
Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk
Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Mantıklı Sistemik
Hoşgörü	Pearson İlişki	-.299
	p (2-yönlü)	.086
	N	34
Adalet	Pearson İlişki	-.064
	p (2-yönlü)	.721
	N	34
Sorumluluk	Pearson İlişki	.109
	p (2-yönlü)	.539
	N	34
Dürüstlük	Pearson İlişki	.132
	p (2-yönlü)	.457
	N	34
Demokrasi	Pearson İlişki	-.045
	p (2-yönlü)	.802
	N	34
Saygı	Pearson İlişki	.133
	p (2-yönlü)	.455
	N	34
Mantıklı Sistemik	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	34

IV.4.2 İçtepesel Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkiye Ait

Bulgular

Okul yöneticilerinin İçtepesel karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Dürüstlük boyutu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü ($r=-.216$; $p<.05$), Demokrasi boyutu arasında ise anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.253$; $p<.05$) bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 52a).

Tablo 52a
Okul Yöneticilerinin İçtepesel Karar Verme
Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları
Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		İçtepesel
Hoşgörü	Pearson İlişki	.172
	p (2-yönlü)	.086
	N	100
Adalet	Pearson İlişki	-.136
	p (2-yönlü)	.176
	N	100
Sorumluluk	Pearson İlişki	.061
	p (2-yönlü)	.547
	N	100
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.216*
	p (2-yönlü)	.031
	N	100
Demokrasi	Pearson İlişki	.253*
	p (2-yönlü)	.011
	N	100
Saygı	Pearson İlişki	.117
	p (2-yönlü)	.244
	N	100
İçtepesel	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	100

*. 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü)

Resmî okul yöneticilerinin İçtepesel karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 52b).

Tablo 52b
Resmî Okul Yöneticilerinin İçtepesel Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		İçtepesel
Hoşgörü	Pearson İlişki	-.122
	p (2-yönlü)	.330
	N	66
Adalet	Pearson İlişki	.012
	p (2-yönlü)	.922
	N	66
Sorumluluk	Pearson İlişki	-.052
	p (2-yönlü)	.681
	N	66
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.025
	p (2-yönlü)	.839
	N	66
Demokrasi	Pearson İlişki	.089
	p (2-yönlü)	.478
	N	66
Saygı	Pearson İlişki	.164
	p (2-yönlü)	.187
	N	66
İçtepesel	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	66

Özel okul yöneticilerinin İçtepişel karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü boyutu arasında ($r=.620$; $p<.05$), Demokrasi boyutu arasında ($r=.424$; $p<.05$) anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 52c).

Tablo 52c
Özel Okul Yöneticilerinin İçtepişel Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelerine Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		İçtepişel
Hoşgörü	Pearson İlişki	.620**
	p (2-yönlü)	.000
	N	34
Adalet	Pearson İlişki	-.245
	p (2-yönlü)	.162
	N	34
Sorumluluk	Pearson İlişki	.199
	p (2-yönlü)	.258
	N	34
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.198
	p (2-yönlü)	.263
	N	34
Demokrasi	Pearson İlişki	.424*
	p (2-yönlü)	.013
	N	34
Saygı	Pearson İlişki	-.073
	p (2-yönlü)	.681
	N	34
İçtepişel	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	34

** . 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü).

* . 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü).

IV.4.3 Bağımlı Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkiye Ait

Bulgular

Okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Adalet boyutu arasında ($r = -.229$; $p < .05$) ve Dürüstlük boyutu arasında ($r = -.219$; $p < .05$) anlamlı düzeyde ve negatifyönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 53a).

Tablo 53a
Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme
Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları
Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Bağımlı
Hoşgörü	Pearson İlişki	.028
	p (2-yönlü)	.785
	N	100
Adalet	Pearson İlişki	-.229*
	p (2-yönlü)	.022
	N	100
Sorumluluk	Pearson İlişki	-.031
	p (2-yönlü)	.759
	N	100
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.219*
	p (2-yönlü)	.028
	N	100
Demokrasi	Pearson İlişki	.033
	p (2-yönlü)	.748
	N	100
Saygı	Pearson İlişki	.131
	p (2-yönlü)	.193
	N	100
Bağımlı	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	100

* • 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki vardır(2-yönlü)

Resmî okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Adalet boyutu arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.310$; $p<.05$) (Tablo 53b).

Tablo 53b
Resmî Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Bağımlı
Hoşgörü	Pearson İlişki	.176
	p (2-yönlü)	.158
	N	66
Adalet	Pearson İlişki	.310*
	p (2-yönlü)	.011
	N	66
Sorumluluk	Pearson İlişki	.043
	p (2-yönlü)	.732
	N	66
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.054
	p (2-yönlü)	.667
	N	66
Demokrasi	Pearson İlişki	-.017
	p (2-yönlü)	.890
	N	66
Saygı	Pearson İlişki	-.027
	p (2-yönlü)	.827
	N	66
Bağımlı	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	66

*. 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü).

Özel okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 53c).

Tablo 53c
Özel Okul Yöneticilerinin Bağımlı Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkeler Uyumluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Bağımlı
Hoşgörü	Pearson İlişki	.098
	p (2-yönlü)	.582
	N	34
Adalet	Pearson İlişki	.161
	p (2-yönlü)	.363
	N	34
Sorumluluk	Pearson İlişki	-.022
	p (2-yönlü)	.904
	N	34
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.102
	p (2-yönlü)	.566
	N	34
Demokrasi	Pearson İlişki	.027
	p (2-yönlü)	.879
	N	34
Saygı	Pearson İlişki	-.283
	p (2-yönlü)	.105
	N	34
Bağımlı	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	34

IV.4.4 Kararsız Karar verme İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Adalet ($r = -.320$; $p < .01$) ve Dürüstlük ($r = -.277$; $p < .01$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 54a).

Tablo 54a
Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejileri
İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki
Pearson Testi Sonuçları

		Kararsız
Hoşgörü	Pearson İlişki	-.054
	p (2-yönlü)	.593
	N	100
Adalet	Pearson İlişki	-.320**
	p (2-yönlü)	.001
	N	100
Sorumluluk	Pearson İlişki	-.018
	p (2-yönlü)	.861
	N	100
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.277**
	p (2-yönlü)	.005
	N	100
Demokrasi	Pearson İlişki	.184
	p (2-yönlü)	.067
	N	100
Saygı	Pearson İlişki	.052
	p (2-yönlü)	.610
	N	100
Kararsız	Pearson İlişki	1
	p (2-yönlü)	.
	N	100

** . 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü).

Resmî okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü boyutu arasında ($r = -.307$; $p < .05$) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 54b).

Tablo 54b
Resmî Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Kararsız
	Pearson İlişki	-.307*
Hoşgörü	p (2-yönlü)	.012
	N	66
	Pearson İlişki	-.168
Adalet	p (2-yönlü)	.177
	N	66
	Pearson İlişki	-.161
Sorumluluk	p (2-yönlü)	.195
	N	66
	Pearson İlişki	-.047
Dürüstlük	p (2-yönlü)	.710
	N	66
	Pearson İlişki	-.014
Demokrasi	p (2-yönlü)	.912
	N	66
	Pearson İlişki	.074
Saygı	p (2-yönlü)	.552
	N	66
	Pearson İlişki	1
Kararsız	p (2-yönlü)	.
	N	66

*. 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü)

Özel okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Sorumluluk ($r = .356$; $p < .05$) ve Demokrasi ($r = .340$; $p < .05$) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 54c).

Tablo 54c
Özel Okul Yöneticilerinin Kararsız Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkelere Uygunluk Algıları Arasındaki Pearson Testi Sonuçları

		Kararsız
Hoşgörü	Pearson İlişki	.291
	p (2-yönlü)	.095
	N	34
Adalet	Pearson İlişki	.049
	p (2-yönlü)	.784
	N	34
Sorumluluk	Pearson İlişki	.356*
	p (2-yönlü)	.039
	N	34
Dürüstlük	Pearson İlişki	-.126
	p (2-yönlü)	.479
	N	34
Demokrasi	Pearson İlişki	.340*
	p (2-yönlü)	.049
	N	34
Saygı	Pearson İlişki	-.145
	p (2-yönlü)	.413
	N	34
Kararsız	Pearson İlişki	■
	p (2-yönlü)	.
	N	34

*. 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki vardır (2-yönlü)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuçlar yorumlanmış, sonuçlarla ilgili tartışma sunulmuş ve gelecekte yapılacak araştırmalar ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

V. 1 SONUÇ ve TARTIŞMA

V.1.1 Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri

Okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde, Bağımlı ve Kararsız boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 9a). Araştırmanın sonuçlarına göre, özel lise yöneticilerinin kendilerini resmî okul yöneticilerine göre daha bağımlı ve kararsız kaldıkları yönünde algıladıkları görülmektedir (Tablo 9b). Resmî ve özel okulda görev yapma değişkenine göre alanda yapılmış bir çalışma mevcut değildir. Bununla birlikte, bu fark, resmî okul yöneticilerinin karar verme durumlarında mevcut prosedür ve yöntemleri uygulamanın yeterli olduğunu düşündükleri, dolayısıyla mevcut durumu muhafaza etme yaklaşımının yeterli olduğu inancını taşımalarından kaynaklanabilir. Buna karşılık olarak özel okul yöneticilerinin karar verirken okullarının özel koşullarına, üst yönetime ve okul dışı etkenlere (veli, çevre, gibi) daha açık olduğu, bu durumda daha bağımlı karar verdikleri söylenebilir.

Yöneticilerin karar verme stratejilerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, İçtepesel karar verme stratejisi ve Kararsız karar verme stratejisi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 10a). İstatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre İçtepesel karar verme puanlarının daha yüksek olduğu, yine erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre kararsız karar verme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 10b).

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre, İçtepesel ve Kararsız karar verme boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 11a). İstatistiksel analiz sonuçları, resmi okullardaki erkek yöneticilerin kendilerini kadın yöneticilere göre daha İçtepesel ve Kararsız gördüklerini ortaya koymaktadır (Tablo 11b). Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejileri ise İçtepesel ve Bağımlı karar verme boyutlarında farklılaşmaktadır (Tablo12a). İstatistiksel analiz sonuçları, özel okullardaki erkek yöneticilerin kadınlara göre daha İçtepesel ve bağımlı karar verme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Tablo 12b). Bu sonuçlar, G.Izgar (2003) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermekte, buna karşılık Y.Kuzgun (1993), Ş.Kesici (2002) ve M.Tiryaki'nin (1997) araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Bu farkın, üç araştırmada da örneklem grubu olarak öğrencilerin seçilmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerine ilişkin olarak yaş değişkenine göre yapılan incelemede, resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejileri, anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 13). Buna karşılık, özel okul yöneticilerinin karar verme stratejileri, Mantıklı Sistemik ve Bağımlı karar verme boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 14). Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, 36-45 yaş arasındaki yöneticilerin diğer gruplardaki yöneticilere göre Mantıklı Sistemik karar verme stratejisini daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Tablo 14a). Bağımlı karar verme stratejilerine ilişkin Scheffe testi sonuçları, 46 ve üstü yaştaki yöneticilerin 36-45 arası ve 25-35 arası yaştaki yöneticilerden daha düşük puan aldıklarını göstermektedir (Tablo 14b). Bu sonuç, yöneticilerin yaşları yükseldikçe Bağımlı karar verme stratejisine daha az başvurduklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, G.Izgar (2003) tarafından bulunan sonuçlarla uyum göstermektedir.

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 15). Buna karşılık, özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin meslek kıdemi değişkenine göre Kararsız karar verme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 16). Scheffe testinde, 6-10 yıl arası meslekî kıdeme sahip olan yöneticilerin diğer gruplardaki

yöneticilerden daha düşük puan aldıkları, 11-15 yıl arası meslek kıdemine sahip olan yöneticilerin ise diğer gruplardaki yöneticilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır (Tablo 16a). G.Izgar (2003), 11-20 yıl arası kıdem sahibi yöneticilerin, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticilere göre Mantıklı Sistematik karar stratejisini daha az kullandığını tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç, G.Izgar tarafından varılan sonuçlarla uyum göstermektedir. Mantıklı karar verme stratejisinin kullanılmasında meslekî deneyimin etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Yöneticilerin deneyimleri arttıkça karar verme yeteneklerinin de arttığı görülmektedir.

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 17). Benzer şekilde, özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde de meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 18).

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejileri yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 19a). Benzer şekilde, özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde de farklılık bulunmamıştır (Tablo 20a). G.Izgar da yaptığı çalışmada yöneticilik kıdeminin yöneticilerin karar verme stratejilerini etkilemediğini tespit etmiştir. Bu durumun, yöneticilerin çoğunlukla deneyimli öğretmenler arasından seçilmiş olmasından ve yöneticiler ile öğretmenler arasında yöneticilik yeteneği açısından anlamlı bir farklılık olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Resmî okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre, Kararsız karar verme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 21a). İstatistiksel analizler incelendiğinde, yüksek lisans yapmış olan resmî okul yöneticilerinin, lisans mezunlarına göre daha yüksek oranda kararsız kaldıkları görülmektedir (Tablo 21b). Benzer şekilde, özel okul yöneticilerinin karar verme stratejileri, Bağımlı ve Kararsız karar verme boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 22a). İstatistiksel analizler incelendiğinde, yüksek lisans yapmış olan özel okul yöneticilerinin, lisans mezunlarına göre daha yüksek oranda bağımlı ve kararsız oldukları görülmektedir (Tablo 22b). G.Izgar, yüksek lisans yapmış yöneticilerin mantıklı sistematik karar verme stratejisini daha fazla

kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrenim düzeyi yükseldikçe yöneticilerin çok yönlü düşünme ve değerlendirme yeterliliğine ulaştıkları, bu nedenle de karar verirken başkalarının görüşlerine itibar etme eğiliminde oldukları söylenebilir.

V.1.2 Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Etik İkelere Uygunluğu

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluk algıları okul türü değişkenine göre incelendiğinde, Adalet ve Dürüstlük boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 23a). İstatistiksel analizler, resmî lise yöneticilerinin Adalet ve Dürüstlük boyutlarında özel lise yöneticilerinden daha olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 23b).

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, Demokrasi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 24a). Grupların aritmetik ortalamaları, resmî okul yöneticilerinin daha yüksek Demokratik puana sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 24b). Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 25a). Benzer şekilde, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında da anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 26a). Genel değerlendirmede farklılık görülmekte iken, resmî ve özel okul yöneticilerinin kendilerine yönelik algıları ayrı ayrı incelendiğinde farklılık çıkmaması, yöneticilerin etik ilkelerin alt boyutlarına yönelik olarak tam bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. S.E.Orbay (2003) Deniz Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim okullarında yaptığı bir araştırmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 27). Benzer şekilde, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 28). Bu sonuca göre, yöneticilerin etik ilkelerin bütün boyutlarında “her zaman uygun davranır” seçeneğini tercih ettikleri, yaş ilerledikçe bu

algılamada herhangi bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir. Bundan farklı olarak, S.E.Orbay (2003) tarafından yapılan araştırma, Saygı boyutunda 46 ve üstü yaştaki yöneticilerin daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir.

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algıları meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 29). Aynı şekilde, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 30). S.E.Orbay (2003) da yaptığı araştırmada meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algıları mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 31). Özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 32). Bu bilgiye göre, yöneticilerin okuldan mezun olduktan sonraki meslekî safahatının ve birikiminin, okuldan aldıkları farklı yaklaşımları tolere ettiği sonucuna varılabilir.

Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında öğrenim düzeyi değişkenine göre Demokrasi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 33a). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu resmî okul yöneticileri, yüksek lisans yapmış olan yöneticilere göre daha yüksek Demokrasi algılamalarına sahiptir (Tablo 33b). Buna karşılık, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 34a). Resmî okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe karar verirken daha bürokratik davranmaya özen gösterdiği, mevzuat ve problemlere daha fazla vakıf oldukları için demokratik karar verme konusunda daha sınırlı yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. Resmî okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algıları yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 35a). Benzer şekilde, özel okul yöneticilerinin etik ilkelere uygunluk algılarında da farklılık görülmemektedir (Tablo 36a).

V.1.3 Yöneticilerin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğunun Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde okul türüne göre, etik ilkelerin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 37a). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, özel okul öğretmenlerinin yöneticilerini tüm boyutlarda daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 37b). Bu durumun, resmî okulda görevli öğretmenlerin iş garantisine sahip olma yönünden daha rahat değerlendirme yapmalarından, öte yandan özel okul öğretmenlerinin ise yöneticilerini değerlendirirken daha temkinli davranmak zorunda hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. N.Ergüç (2002) tarafından yapılan bir araştırma, etik ilkelerin tüm boyutlarında öğretmenlerin yöneticilerine yüksek puanlar verdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre, Hoşgörü, Sorumluluk, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 38a). Aritmetik ortalamalar, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerini tüm boyutlarda daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir (Tablo 38b). Resmî okul öğretmenlerinin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde, Dürüstlük, Demokrasi ve Saygı boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 39a). Aritmetik ortalamalar, resmî okullarda görevli kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerini tüm boyutlarda daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir (Tablo 39b). Özel okul öğretmenlerinin yöneticilerini etik ilkelere uygunluk yönünden değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre, Hoşgörü, Adalet, Sorumluluk, Dürüstlük ve Demokrasi boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Tablo 40a). İstatistiksel ortalamalar incelendiğinde, özel okullarda görevli kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticileri hakkında daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir (Tablo 40b). Öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmesinde cinsiyet önemli bir fark yaratmamaktadır. Beklendiği gibi kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu yaklaşımda bulunmuşlar, yöneticilerine tüm boyutlarda daha yüksek puanlar vermişlerdir.

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak yaş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 41). Buna karşılık olarak, özel okul öğretmenlerinin algıları Dürüstlük ve Saygı boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 42). Scheffe testi, 24 ve daha genç yaşta olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden Dürüstlük ve Saygı boyutlarında daha düşük puan verdiklerini göstermektedir (Tablo 42a, 42b). Bu farklılığın, özel okul öğretmenlerinin değerlendirmelerinde daha serbest ve iyimser olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Meslek kıdemi değişkenine göre resmî okul öğretmenlerinin algılarında Adalet, Sorumluluk ve Demokrasi boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 43). Scheffe testinde, 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerin Adalet boyutunda diğer gruplardaki öğretmenlerden daha düşük puan verdikleri, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerin ise 0-5 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha yüksek puan verdikleri görülmektedir (Tablo 43a). Benzer şekilde, 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenler Sorumluluk boyutunda diğer öğretmenlerden daha düşük, 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenler ise diğerlerinden daha yüksek puan vermişlerdir (Tablo 43b). Aynı şekilde, 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerden yöneticilerine daha düşük puan verdikleri, 11-15 yıl arası meslek kıdemindeki öğretmenlerin ise diğer öğretmenlerden daha yüksek puan verdikleri görülmektedir (Tablo 43c). Resmî okul öğretmenlerinden farklı olarak, özel okul öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 44). Resmî okul öğretmenlerinde saptanan farklılıkların, çoğunlukla 0-5 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerin henüz meslekî birikime tam olarak sahip olamamasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 45). Benzer olarak özel okul öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 46). Öğretmenlerin branşlarının, etik

ilkelere ve yöneticilerinin karar verme stratejilerine yönelik olarak etkili olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak mezun oldukları okul değişkenine göre, Hoşgörü, Sorumluluk, Dürüstlük ve Saygı boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 47). Scheffe testi sonuçları, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin tüm boyutlarda daha düşük puan verdiklerini göstermektedir (Tablo 47a, 47b, 47c, 47d). Bununla birlikte, özel okul öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 48). Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, yöneticilerden farklı olarak, etik ilkelere yönelik algılarını etkilediği görülmektedir. Eğitim Enstitülerinden yetişmiş deneyimli öğretmenlerin, yöneticilerini daha eleştirel bir yaklaşımla değerlendirdikleri ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun resmî okul öğretmenleri tarafından algılanmasına ilişkin olarak öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 49a). Aynı şekilde, özel okul öğretmenlerinin algılarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 50a). Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmelerinde daha eleştirel yaklaşımları beklenebilir. Ancak, öğretmenlerin meslekî gelişim aşamalarında elde ettikleri birikimleri yöneticilerini etik ilkelere uygunluk açısından değerlendirirken çok fazla kullanmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

V.1.4 Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri İle Etik İlkeler Arasındaki İlişkiler

Okul yöneticilerinin Mantıklı Sistemik karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü boyutu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 51a). Ancak, resmî okul yöneticilerinin Mantıklı Sistemik karar verme stratejileri ile etik ilkelerin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 51b). Yine, özel okul yöneticilerinin Mantıklı Sistemik karar

verme stratejileri ile etik ilkelerin alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Tablo 51c). Bu sonucun, yöneticilerin etik ilkeler ile karar verme stratejileri arasında bağlantı görmedikleri şeklinde yorumlanması mümkündür.

Okul yöneticilerinin İçtepesel karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Dürüstlük boyutu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü, Demokrasi boyutu arasında ise anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 52a). Resmî okul yöneticilerinin İçtepesel karar verme stratejileri ile etik ilkelerin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 52b). Buna karşılık, özel okul yöneticilerinin İçtepesel karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Hoşgörü ve Demokrasi boyutu arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 52c). İçtepesel karar verme, sorun üzerinde fazla zaman harcamadan ve fazla düşünmeden karar vermeyi içermektedir. Özel okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde, etik ilkelerin Hoşgörü ve Demokrasi boyutlarıyla pozitif ilişki tespit edilmesinin, yöneticilerin hoşgörü ve demokratik yaklaşımları arttıkça olaylara daha seri bakabildiği, ânî ve çabuk değiştirilebilir kararlar vermeye daha fazla eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Adalet ve Dürüstlük boyutları arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 53a). Resmî okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejileri ile etik ilkelerin Adalet boyutu arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 53b). Özel okul yöneticilerinin Bağımlı karar verme stratejileri ile etik ilkelerin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 53c). Resmî okul yöneticilerinde saptanan pozitif yönlü ilişki, adalet boyutunda karar verme konularında dikkat edildikçe başkalarının görüşlerine bağımlı olma düzeyinin yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejileri ile Adalet ve Dürüstlük boyutları arasında 0.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 54a). Resmî okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejileri ile Hoşgörü boyutu arasında 0.05 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır

(Tablo 54b). Özel okul yöneticilerinin Kararsız karar verme stratejileri ile Sorumluluk ve Demokrasi boyutları arasında 0.05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 54c). Her üç grupta da farklı yönlerde anlamlı ilişkilerin görülmesi, yöneticilerin kararsız karar verme stratejisi konusunda fikirlerinin farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

V. 2 ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin kendilerini etik ilkelere uygun karar verme davranışları yönünden tamamiyle yeterli gördüklerini, buna karşılık öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmelerinde bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, resmî okul yönetici ve öğretmenlerinin daha yüksek ve olumlu algılara sahip oldukları, özel okullarda görevli yöneticilerin ise kendilerine daha eleştirel yaklaşabildikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, yöneticilere, öğretmenlere ve daha sonra bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara yol göstermek amacıyla bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

a. Yöneticilerin karar verme stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaları gereklidir. Bu amaçla, yönetici olarak atanacak adaylara hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kapsamında karar verme stratejileri gösterilmeli ve en uygun stratejinin belirlenmesi yolları öğretilmelidir.

b. Yöneticilerin görevlerini yürütürken benimseyecekleri ve uygulayacakları etik ilkelerin ortaya konması, bu ilkelerin yöneticilere kazandırılması için eğitim programlarının geliştirilmesi gereklidir.

c. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin meslekî etik ilkelerini belirleyecek ve uygulanmasını denetleyecek meslekî kuruluşları bulunmamaktadır. Eğitim sendikalarının bu işlevi yerine getirmeleri güç görünmektedir. Bu amaçla, İl veya İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde okul yöneticilerinin tamamını kapsayacak şekilde Etik Kurulları oluşturulması faydalı olacaktır.

d. Yöneticilerin, özellikle resmî okullarda, görevlerini yerine getirirken mevcut mevzuatın dışına çıkamadıkları, taşıdıkları sorumlulukla paralel olacak kişisel yetki ve inisiyatifle donatılmadıkları görülmektedir. Görev ancak yeterli yetkiye sahip, karar verme aşamasında seçenekleri olan ve hareket alanı bulunan yöneticiler ile başarılabilir. Bu nedenle, yöneticilere gerekli yetki devri yapılmalıdır.

e. Yöneticilerin, günlük faaliyetleri sırasında karşılaştıkları etik karar verme problemlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri uygun ortamların oluşturulması önemlidir. Bu amaçla, İlçe Eğitim Bölgeleri sorumluluğunda tüm okul yöneticilerinin belirli aralıklarla bir araya gelerek seminer, panel, tartışma gibi yöntemlerle uygulamaya yönelik birikimlerini paylaşmaları, yaratıcı çözüm yöntemlerini tartışmaları faydalı olacaktır.

f. Okul yöneticilerinin birikimlerini paylaşacakları görsel ve yazılı ortamların hazırlanması gereklidir. Yurt dışında örnekleri görüldüğü gibi, öğretmenler ve yöneticilerin meslekî etik ilkeler ve uygulamalarına yönelik bilgi ve birikimlerini iletebilecekleri dergi, internet sayfası gibi ortamlar oluşturulmalıdır.

g. Yapılan araştırma, yöneticilerin karar verme davranışlarının etik ilkelere uygunluğunun belirlenmesine yönelik olarak üç aşamalı bir araştırmanın birinci aşaması olarak görülebilir. Takip eden aşamalarda araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinin karar verirken karşılaştıkları etik ikilemlerin belirlenmesi ve uygun çözüm stratejilerinin önerilmesi, son aşama olarak da bu ikilemlere yönelik olarak yönetici adayları için bir eğitim programı geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altın, A. (1995). **Türkiye'de Gazetecilik ve Gazeteciler**. Ankara: Çağdaş Gazeteciler Derneği Yayınları, No. 15.
- Anthony, William P. (1978). **Participative Management**, USA: Addison-Wesley.
- Ateş, T. (1994). **Laiklik: Dünya'da ve Türkiye'de**. Yedinci Basım, Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Augustine, N.R. (1998). **"Etik Davranış"**. Executive Excellence, Ekim.
- Aydın, İ. (2002). **Yönetmel, Meslekî ve Örgütsel Etik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1989). **Yönetim**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1991). **Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2000). **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. Dördüncü basım. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beck, L., J.Murphy. **Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role**. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Berkman, Ü. (1983). **Az Gelişmiş Ülkelerde Kamu Yönetiminde Yolsuzluk ve Rüşvet**. Ankara: TODAİE Yayınları, No. 203.
- Bilgen, N. (1994). **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Billington, Ray. (1997). **Felsefeyi Yaşamak**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Block, P. (1993). **Stewardship: Choosing Service Over Self-Interest**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Onikinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, V. (2003). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dempster, N., M.Freakley, L.Parry. "A Study of the Ethical Decision-Making of School Principals." Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Educational Research, Adelaide, November, 1998.
- Dempster, N. (2001). **The Ethical Development of School Principals**. Brisbane: Griffith University Press,
- Durkheim, E. (1949). **Meslek Ahlâkı**. (Çeviren: Mehmet Karasu). Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Dünya Edebiyatından Tercümeleer. Fransız Klasikleri, No:14.
- Ensari, H. (1999). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. Dördüncü Basım. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002). **Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergüç, N. (2002). **"İlköğretim Müfredat Laboratuar Okulu Müdürlerinin Meslekî Etik İlişkin Davranışları"**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersever, H. (1996). **"Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri"**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fromm, E. (1995). **Erdem ve Mutluluk**. (Çeviren: Ayda Yörükan). Ankara: T.İş Bankası Kültür Yayınları, No:235.
- Gardner, H. (1995). **Leading Minds: An Anatomy of Leadership**. New York: Basic Boks,
- Greenfield, W. **"Rationale and Methods to Articulate Ethics and Administrator Training"**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April, 1991. ED 332 379.
- Gregg, Russell T. (1957). "The Administrative Process," **Administrative Behavior in Education**. (Edited by: R.F.Campbell and R.T.Gregg), New York: Harper and Row Publishers.
- Griffiths, Daniel E. (1959). **Administrative Theory**. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.

- Hesapçioğlu, M. (2001). **Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Plânlaması**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (2004). "Eğitim Nedir?". Cumhuriyet, 30 Nisan 2004, s.2.
- Ilgar, L. (2000). **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Izgar, G. (2003). "Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlikleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jones, R.N. (2003). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. (Ed. Füsun Akkoyun), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaiser, J.S. (1985). **The Principalship**. Minnesota: Minneapolis Burgess Publishing Co.
- Karslı, M. (2004). **Yönetmel Etkililik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Katz, D., R. Kahn. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. (Çev: Halil Can ve Yavuz Bayar), Ankara: TODAİE Yayınları No. 167, Doğan Basımevi.
- Kaya, Y.K. (1996). **Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kesici, Ő. (2002). "Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kidder, R. (1995). **How Good People Make Tough Choices**. New York: William Morrow.
- Kirby, P. et.al. (1990). "The Ethical Reasoning of School Administrators: The Principled Principal". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 1990, Boston. ED 320 253.
- Kongar, E. (1982). **Kültür Üzerine**. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Koontz, H., C. O'Donnell. (1972). **Management: A Book of Readings**. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Köknel, Ö. (1996). **Bireysel ve Toplumsal Şiddet**. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kulaksızıoğlu, A. (2001). **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kuzgun, Y. (1993). "Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu." **VII. Ulusal Psikoloji Bilimsel Çalışmaları**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kuzgun, Y. (2000). **Meslek Danışmanlığı**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lamberton, L.H., L.Minor. (1995). **Human Relations: Strategies for Success**. Chicago: Irwin Mirror Press.
- Lashway, L. (1996). "**Ethical Leadership**". ERIC Digest, No: 107.
- Learned, E.P., A.T.Sproat. (1972). **Örgüt Kuramı ve Politikası**. (Çev: Gencay Şayian), Ankara: TODAİE Yayınları No. 124, Sevinç Matbaası.
- March, J.G., H.A.Simon. (1981). **Örgütler**. (Çev:Ömer Bozkurt, Oğuz Onaran), Ankara: TODAİE Yayınları No. 144, Sevinç Matbaası.
- McHugh, F. (1992). **İş Ahlakı**. İstanbul: TÜSİAD-T92, 8-15.
- McGregor, D. (1970). **Örgütün İnsan İlişkileri Yönü**, (Çev.:Doğan Energin), Ankara: Şark Matbaası.
- Newman, W.H. (1972). **İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare**. (Çev: Kenan Sürgit), Ankara: Sevinç Matbaası.
- Nuttall, J. (1997). **Ahlak Üzerine Tartışmalar: Etiğe Giriş**. (Çeviren: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Onaran, O. (1971). **Örgütlerde Karar Verme**. Ankara: A.Ü.Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Orbay, S.E. (2003). "**Deniz Kuvvetleri Bağlısı Orta Öğretim Kurumlarındaki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Etik Değerleri Arasındaki İlişki**." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2004). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği**. Birinci baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, Ş. (1996). **Bürokratik Kültür 1: Yönetimsel Değerlerin Toplumsal Temelleri**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Pateman, C. (1970). **Participation and Democratic Theory**. England: Cambridge University Press.
- Pieper, A. (1999). **Etiğe Giriş**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Richardson, M.D.et.al. “**Teacher Perception of Principal Behavior- A Study**”. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, November 1992, Knoxville, Tennessee. ED 352 710.
- Russell, B. (1993). **Bilim ve Din**. (Çeviren: Hilmi Yavuz). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sergiovanni, T. J. (1992). **Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sichel, B.A. (1993). “Ethics Committees and Teacher Ethics”. **Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice**. (ed. K.Strike, P.L.Ternasky). New York: Teachers College Press.
- Simon, H.A. (1965). **Administrative Behavior**. New York. The Free Press.
- Simon, H.A., D.W.Smithburg, V.A.Thompson. (1980). **Kamu Yönetimi**. (Çev: Cemal Mihçioğlu). Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları No.446, A.Ü. Basımevi.
- Sparks, D. “**A Staff Development Code of Ethics**”. Journal of Staff Development, Spring 2000 (Vol.21, No.2).
- Starratt, R. (2004). **Ethical Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoner, J.A.F., C.Wankel. (1986). **Management**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Strike, K.A., E. J.Haller, J.F.Soltis. (1988). **The Ethics of School Administration**. New York: Teachers College Press.
- Taymaz, H. (2003). **Okul Yönetimi**. Yedinci baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1993). **Kültür ve Kişilik**. Ankara. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Tiryaki, M. (1998). “**Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi**.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutum, C. (1979). **Personel Yönetimi**. Ankara: TODAİE Yayın No:179.
- Uygun, O. (1996). **Türkiye'de Demokrasi ve İnsan Hakları**. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Dizisi, 3.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Hoerner, K., Bischof, J. ***“Ethical Leadership in Georgia Higher Education.”***
[www.southerninstitute.org/ Resources-GoodBusiness-Content\(33\).htm](http://www.southerninstitute.org/Resources-GoodBusiness-Content(33).htm)
(9.1.2005)
- Garlikov, R. ***“Moral and Spiritual Values and Public Schools”.***
www.garlikov.com/teaching/spiritual.html (9.1.2005)
- Sharp, M. ***“Character Education- Teaching Values, Morality, and Ethics in Schools”.***
www.ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pub/_pwfsfp/00000139.htm
(9.1.2005)
- Malley, J. ***“Ethics Corner: Should We Teach Ethics K-12?”***
[www.ccmain.com/articles/teaching ethics k12.htm](http://www.ccmain.com/articles/teaching_ethics_k12.htm) (9.1.2005)
- Carroll, R. ***“Ethics In Higher Education-Setting The Stage”.***
web.utk.edu/~unistudy/values/proc_1997/rfc.htm ((9.1.2005)
- Cairnie, S. ***“A Modest Proposal for Ethics In Education”.***
www.bcssa.org/newsroom/scholarships/essay04Okanagan.pdf (9.1.2005)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ Z 613
Konu : Anket (Mehmet DEMİR)

06 /12/2006

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 09.10.2006 tarih ve 3023 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Mehmet DEMİR'in "Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürelerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından İncelenmesi" konusunda anket uygulaması yapma hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, EK-3,3/1,3/2,3/3,3/4,3/5,3/6,3/7,3/8,3/9 ve 3/10'da belirtilen onaylı anket çalışmasını 3/1-a ve 3/1-b'de adı geçen ilimiz liselerinde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Atı ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR
06/12/2006

Hikmet BİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLININ AYNI DİR



Aysel Korkmaz Beyoğlu
Müdürlük Sorumlusu



NOT : Verilecek cevap tarih, kayıt numarası, dosya numarası belirtilmelidir.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çarşoluğu 326 1382
E-Mail : ilgur@meh.gov.tr Web: <http://istanbul.meh.gov.tr/bolumler/Atilgur>

4440632

EK B

KARAR STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sayın Okul Yöneticisi,

Okul yöneticilerinin karar vermede benimsediği davranış biçimlerini ölçme amaçlı bir bilimsel araştırmada kullanılmak üzere ekte bilgileri toplayan araç geliştirilmiştir. Sizden araç üzerinde bulunan maddeleri okuyup dikkatli biçimde cevaplamanız istenmektedir. Araştırma tamamen bilimsel amaçlı olup, vereceğiniz cevapları gizli tutulacak hiçbir kişi ya da kuruma bir bölümü veya tamamı verilmeyecektir. Lütfen her soruya bir cevap veriniz, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mehmet DEMİR
M.Ü.Yük.Lis.Öğc.

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: () 24 yaş ve altı () 25-35 yaş { } 36-45 yaş () 46 yaş üstü
3. Göreviniz: () Müdür () Müdür Yardımcısı
4. Mezun Olduğunuz Okul Türü :
() Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer
5. Öğrenim durumunuz:
() Lisans () Yüksek lisans () Doktora
6. Çalıştığınız okul türü:
() Resmî Lise () Özel Lise
7. Meslekî kıdeminiz:
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21yıl ve üzeri
- 8.Yöneticilik kıdeminiz:
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11yıl ve üzeri

KARAR STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Her bir davranış özelliği için size uygun gelen yalnızca bir tek işaretleme yapınız.

Eğitim Yöneticisi olarak:	Hiçbir zaman	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman
1. Bir konuda karar verirken içinizden gelen sese göre davranır mısınız?				
2. Bir şey almak için pek çok mağazayı gezer, kaliteyi ve fiyatları karşılaştırır mısınız?				
3. Bir konuda karar vermeden önce durumu iyice inceler, seçenekleri etraflıca araştırır mısınız?				
4. Beğenerek satın aldığımız bir şeyi başkaları sizin kadar beğenmezse aldığınızdan soğur musunuz?				
5. Her konuda güç karar veren bir kişi olarak tanınır mısınız?				
6. Bir konuda karar vermeniz gerektiğinde, her seçeneğin olumlu ve olumsuz yanlarını uzun uzadıya araştırır mısınız?				
7. Bir konuda karar verdikten hemen sonra kararınızın doğruluğundan kuşku duyar, değiştirme isteği duyar mısınız?				
8. Bir geziye çıkacağınız sırada programınızı sık sık değiştirdiğiniz, yanınıza neleri almanız gerektiğine bir türlü karar veremediğiniz olur mu?				
9. Seçenekler hakkında etraflı bilgi toplamadan karar verme durumunda kaldığımızda rahatsızlık duyar mısınız?				
10. Sizin hakkınızda başkaları karar vermeye kalktığı zaman rahatsızlık duyar ve tepki verir misiniz?				
11. Uzun kararsızlık döneminden sıkılır, hemen o an için uygun bulduğunuz bir seçeneği kabul eder, onunla mutlu olmaya bakar mısınız?				
12. Kendi başınıza karar vermek zorunda kaldığımızda kaygı ve sıkıntı yaşar mısınız?				
13. Mektuplarınızı postaya vermeden önce birkaç defa okuyup vazdelarınızı değiştirir misiniz?				
14. Bir karar verirken, başkalarının size yol göstermesini, akıl vermesini ister misiniz?				
15. Bir konuda karar vermeden önce seçenekleri çok iyi incelemenin, her birinin istenen ve istenmeyen yönlerini tartmanın yorucu ve gereksiz bir işten olduğunu düşünür müsünüz?				
16. Sınavlarda yanıtlarınızı sık sık değiştirdiğiniz için sınav suresinin bitiminde kağıdınızı hala veremediğiniz olur mu?				
17. Sınavlardan çıktıktan sonra, hatalarınızı öğrenmekle canınızın sıkılacağını düşünerek, yanıtlarınızın doğru olup olmadığını araştırmaktan kaçınır mısınız?				
18. Seçenekleri inceden inceye araştırmanın vakit kaybı olduğunu, çok inceledikçe karar vermenin güçleşeceğini düşünür, ilk anda size çekici gelen seçeneğe yönelmeyi rahatlatıcı bulur musunuz?				
19. Kendi bildiğine giden bir kişi olarak tanınır mısınız?				
20. Güç karar veren bir insan olduğunuz için çok güzel fırsatlar kaçırdığınız oldu mu?				
21. İnsanın içinden gelen sesin onu doğruya götürdüğüne inanır mısınız?				
22. Kendi başınıza karar verir, başkaları kararınızın sakıncalarını söylediler de kararınızda ısrar eder misiniz?				

Eğitim Yöneticisi olarak;	Hiçbir zaman	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman
23. Karar vermeden önce seçenekler hakkında bilgi toplamaya kalktığınızda, birbiri ile çelişen bilgilerle karşılaştınca ne yapacağınızı şaşırır mısınız?				
24. Karar verirken acele eder, ondan sonra da verdiğiniz karar beğenmeyip değiştirmeye kalkar mısınız?				
25. Karar verirken başkalarının o konuda nasıl davrandığına bakar, ona göre davranır mısınız?				
26. Karar vermeden önce uzun araştırma döneminin yarattığı sıkıntıya hemem son vermek için o anda size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?				
27. "İnsanın karar verirken ne islediğini çok iyi bilmesi gerekir" diye düşünür müsünüz?				
28. "Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken, kazanç ve kayıplar uzun uzadıya düşünmenin yaran yoktur, çünkü geleceğin ne getireceğini kimse bilemez. Bu nedenle o anda aklın yattığı seçeneğe yönelmek en doğrudur" diye düşünür müsünüz?				
29. Hakkında etraflı araştırma yapmadan bir kimseyle yakın arkadaşlık kurmayı sakıncalı bulur musunuz?				
30. Herkesi hoşnut edecek karar almak mümkün olmadığı için kararlarınızın öncelikle sizi hoşnut etmesinin yeterli olduğunu düşünür müsünüz?				
31. "İnsan kararlarını kendisi vermeli ve bunun sorumluluğunu da taşımalıdır" diye düşünür müsünüz?				
32. "Bir şeyi çok istersem güzel tesadüfler sonucu ona ulaşabilirim" diye düşünür ve karar verirken, gerçekleşme olasılığı diğer seçeneklere göre daha zayıf olsa da size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?				
33. Hoşunuza giden bir seçeneğe yönelmeden önce neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca değerlendirir misiniz?				
34. Gerçekleşme olasılığı zayıf olan seçenekler üzerinde durmaz, canınız çok çekmese de sizi kesin olarak sonuca götürececek seçeneği tercih eder misiniz?				
35. Karar verirken seçeneklerin gerçekleşme olasılıklarını dikkate almaz, sadece ne derece hoşunuza gittiğine bakar mısınız?				
36. Bir karar verdikten sonra, seçtiğiniz yolun yararlarından çok sakıncalarını görmeye başlar ve değiştirme isteği duyar mısınız?				
37. Başkalarına danışmadan verdiğiniz kararlardan pişman olur musunuz?				
38. Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca değerlendirir misiniz?				
39. Verdiğiniz bir karar biraz sonra beğenmez, "acaba öbür yolu mu deneseydim" der misiniz?				
40. Karar vermeden önce çeşitli kaynaklardan aldığınız bilgiler arasında çelişki varsa nedenini araştırır mısınız?				

Kaynak: Kuzgun, Y. (2005). **PDR'de Kullanılan Öncekler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKC

YÖNETİMDE ETİK ANKETİ

Okul Yöneticilerinin Etik Karar Verme Davranışları Üzerine Bir Araştırına

Sayın okul yöneticisi,

Size sunulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümdeki kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise Eğitim Yöneticisinin karar verirken dikkate aldığı etik ilkelere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen anket formuna işin *L* üzünü yazmayınız. ***Elinizdeki anket yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacak, elde edilen bulgular hiçbir şekilde hiçbir kurum ya da kişiye verilmeyecektir.*** Bu nedenle sorulara dürüstçe ve ne kadar samimi olarak belirtirseniz araştırmanın amacına ulaşma düzeyiniz de o kadar yükselecektir. Lütfen soruları dikkatle okuyun ve size en uygun gelen seçenekle ilgili parantezin içine (x) işareti koyunuz. Aşağıdaki soruları bırakmayınız ve her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mehmet DEMİR
MÜ Eğt.Yön.Dnt.Yıl. Öğ.

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfenbu bölümdeki soruları kendi durumunuza uygun olarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
2. Yaşınız : () 24 yaş ve altı () 25 - 35 yaş () 36 - 45 yaş () 46 yaş ve üstü
3. Meslekî Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6- 10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü
4. Yöneticilik Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6- 10 yıl () 11 yıl ve üstü
5. Göreviniz : () Müdür
() Müdür Yardımcısı
6. Mezun Olduğunuz Okul Türü :
() Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer
7. Görev Yapmakta Olduğunuz Okul Türü:
() Resmî Lise () Özel Lise
8. Öğrenim durumunuz:
() Lisans () Yüksek lisans () Doktora

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ETİK İLKELER

Bu bölümdeki sorulara kendinize göre en uygun seçeneği işaretleyerek cevap veriniz.

Eğitim Yöneticisi Olarak Karar Verirken:	Her Zaman uygun davranır	Genellikle uygun davranır	Bazen uygun davranır	Nadiren uygun davranır	Sözü için ayrılmaz
1. Bireylerin yasal haklarını kullanmalarını sağlarım.					
2. Haksızlıkların düzeltilmesi için çaba gösteririm.					
3. Bireylerin emeğinin karşılığını veririm.					
4. Başkalarının hakkım sömürmem.					
5. Ödülleri hak edenlere veririm.					
6. Cezalandırmayı işlenen suça denk olarak yaparım.					
7. İş yükünü dengeli olarak dağılım.					
8. İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınırım.					
9. Kadın ve erkeklere eşit davranırım.					
10. İnsan haklarına saygılıyım.					
11. Kuralları herkese eşit uygularım.					
12. Astlarımdan yeterlikleri oranında üretim beklerim.					
13. Bireylere eşit davranırım.					
14. Astlarımdaki anlaşmazlıklarda taraf tutmam.					
15. Kişilere dinsel, siyasi ve ırksal nedenlerle ayrıcalıklı davranmam.					
16. Değerlendirmelerde objektif davranırım.					
17. Gerçekleri çarpıtmam.					
18. Yalan söylemem.					
19. Sahtekârlık yapmam.					
20. Verdiğim sözde dururum.					
21. Amaçlarımı gerçekleştirmek için yasadışı yollara başvurmam.					
22. Rüşvet kabul etmem.					
23. Hediye kabul etmem.					
24. Okulun kaynaklarını kendime çıkar sağlamak için kullanmam.					
25. Yolsuzlukları örtbas etmem.					
26. Yolsuzluk yapmam,					
27. Astlarımı kişisel işlerimde kullanmam.					
28. Görevimi yasalarca kendimden beklenen yönde yerine getiririm.					

Eğitini Yöneticisi Olarak Karar Verirken;	Her zaman uygun davranır	Genellikle uygun davranır. Bazen uygun davranır	Hiç uygun davranmaz
29. Yetkimi yasal sınırlar içerisinde kullanırım.			
30. Eylemlerimden dolayı hesap veririm.			
31. Sorumluluk almaya istekliyimdir.			
32. Astlarıma bedensel tacizde bulunmam.			
33. Astlarımla cinsel-duygusal yakınlığa girmem.			
34. Öğrencilere dayak v.b. bedensel tacizde bulunmam.			
35. Öğrencilerle cinsel-duygusal yakınlık kurmam.	J	T	
36. Bencil davranmam.		I	
37. İnsanların tek ve değerli olduğuna inanırım.			
38. Astlarımı korkutmayı bir baskı aracı olarak kullanmam.			
39. İyi bir dinleyiciyimdir.			
40. Eleştirilere açığım.			
41. Başkalarını çekiştirip dedikodu yapmam.			
42. İnsan ilişkilerinde yapıcıyım.			
43. Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırım.			
44. Ulusal eğitim politikalarına bağlıyım.			
45. Kamu çıkarlarını kendi çıkarlarımdan üstünde tutarım.			
46. Mesleğin gerektirdiği davranışları benimserim.			
47. Çalıştığım kurumun toplumdaki statüsünü yükseltmeye çalışırım.			
48. Mesleğimi insanlara hi/met etmenin bir aracı olarak görürüm.			
49. Meslek ilkelerine içten bağlıyım.			
50. Kurumun kaynaklarını gereksiz yerlere harcamam.			
51. İnsan gücünü etkili kullanırım.			
52. Zamanı etkili kullanırım.			
53. Kişisel işlerimi işyerinde yapmam.			
54. Çalışma saatlerine özen gösteririm.			
55. Araç-gereçlerin bakımını zamanında yaptırım.			
56. Savurganlıktan kaçınırım.			
57. İnsanları severim.			
58. Mesleğimi severim.			
59. Deneyimlerimi astlarımla paylaşıyorum.			
60. İnsanlara zaman ayırırım.			
61. İnsanları tanımaya çalışırım.			
62. Astlarımla ilişkilerimde güven vericiyimdir.			
63. Astlarımla olumlu eylemlerini desteklerim.			
64. Astlarım arasında meydana gelen çatışmalarda hakemlik yaparım.			
65. Astlarımı rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görürüm.			

Eğitim Yöneticisi Olarak Karar Verirken;	Her zaman uygun davranır	Büyük ölçüde uygun davranır (B)	Oranla uygun davranır (R)	Nadiren uygun davranır (N)	Hiç uygun davranmaz (H)
66. Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koyar ve aklımaya çalışırım.					
67. Farklılıklara karşı hoşgörülüyümdür.					
68. Astlarımı yargılamak katı davranmam.					
69. Başkalarının görüşlerine değer veririm.					
70. Saldırgan ve kırcı davranmam.					
71. Astlarımın kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlarım.					
72. Astlarımla takım çalışması yaparım.					
73. Astlarımın haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem.					
74. Astlarımın örgütlenme haklarını engellemem.					
75. Astlarıma inançlarından dolayı baskı yapmam.					
76. Astlarımın vicdan özgürlüğünü engellemem.					
77. Astlarımın inançlarına karışmam.					
78. Kimseyi kendi inançlarımı kabul etmesi için zorlamam.					
79. Yönetmelere dinsel inançlarımın karışmasına izin vermem.					

Kaynak: Aydın, İ. (2002). **Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

EKD

YÖNETİMDE ETİK ANKETİ

Okul Yöneticilerinin Etik Karar Verme Davranışları Üzerine Bir Araştırma

Sayın meslektaşım,

Size sunulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise Eğitim Yöneticisinin karar verirken uyması gereken etik ilkelere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen anket formuna isminizi yazmayınız. ***Elinizdeki anket yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacak, elde edilen bulgular hiçbir şekilde hiçbir kurum ya da kişiye verilmeyecektir.*** Bu nedenle, görüşlerinizi ne kadar samimi olarak belirtirseniz araştırmanın amacına ulaşma düzeyinin de o kadar yükselmesine katkıda bulunmuş olacaksınız. Lütfen soruları dikkatle okuduktan sonra size en uygun gelen seçenikle ilgili parantezin içine (x) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız ve her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kendi durumunuza uygun olarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
2. Yaşınız : () 24 yaş ve altı () 25 - 35 yaş () 36 - 45 yaş () 46 yaş ve üstü
3. Meslekî Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6- 10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü
4. Branşınız :
5. Göreviniz : () Okul Müdürü () Müdür Yardımcısı
() öğretmen
6. Mezun Olduğunuz Okul Türü :
() Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Fen-İ. Edebiyat Fakültesi () Diğer
7. Öğrenim durumunuz:
() Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ETİK İLKELER

Bu bölümdeki sorulara kendi yöneticinizi düşünerek cevap veriniz.

Eğitim Yöneticisinin Karar Verirken Uyması Gereken Etik İlkeler	Cevap				
	Hemen uygulanır	Genellikle uygulanır	Bazen uygulanır	Nadiren uygulanır	Hiç uygulanmaz
1. Bireylerin yasal haklarını kullanmalarını sağlar.					
2. Haksızlıkların düzeltilmesi için çaba gösterir.					
3. Bireylerin emeğinin karşılığını verir.					
4. Başkalarının hakkını sömürmez.					
5. Ödüllerini hak edenlere verir.					
6. Cezalandırmayı işlenen suça denk olarak yapar.					
7. İş yükünü dengeli olarak dağıtır.					
8. İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınır.					
9. Kadın ve erkeklere eşit davranır.					
10. İnsan haklarına saygılıdır.					
11. Kuralları herkese eşit uygular.					
12. Astlarından yeterlikleri oranında üretim bekler.					
13. Bireylere eşit davranır.					
14. Astları arasındaki anlaşmazlıklarda taraftutmaz.					
15. Kişilere dinsel, siyasi ve ırksal nedenlerle ayrıcalıklı davranmaz.					
16. Değerlendirmelerde objektif davranır.					
17. Gerçekleri çarpıtmaz.					
18. Yaşan söylemez.					
19. Sahtekârlık yapmaz.					
20. Verdiği sözde durur.					
21. Amaçlarını gerçekleştirmek için yasadışı yollara başvurmaz.					
22. Rüşvet kabul etmez.					
23. Hediye kabul etmez.					
24. Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmaz.					
25. Yolsuzlukları örtbas etmez.					
26. Yolsuzluk yapmaz.					
27. Astlarını kişisel işlerinde kullanmaz.					
28. Görevini yasalara kendinden beklenen yönde yerine getirir.					

Eğitini Yöneticisinin Karar Verirken Uyması Gereken Etik İlkeler	Her zaman uygun davranır	Bazenlikle uygun davranır	Bazen uygun davranır	Nadiren uygun davranır	Hiç uygun davranmaz
29. Yetkisini yasal sınırlar içerisinde kullanır.					
30. Eylemlerinden dolayı hesap verir.					
31. Sorumluluk almaya isteklidir.					
32. Astlarına bedensel tacizde bulunmaz.					
33. Astlarıyla cinsel-duygusal yakınlığa girmez.					
34. Öğrencilere dayak v.b. bedensel tacizde bulunmaz.					
35. Öğrencilerle cinsel-duygusal yakınlık kurmaz.					
36. Bencil davranmaz.					
37. İnsanların tek ve değerli olduğuna inanır.					
38. Astlarını korkutmayı bir baskı aracı olarak kullanmaz.					
39. İyi bir dinleyicidir.	1				
40. Eleştirilere açıktır.					
41. Başkalarını çekıştirip dedikodu yapmaz.	1				
42. İnsan ilişkilerinde yapıcıdır.	1				
43. Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır.					
44. Ulusal eğitim politikalarına bağlıdır.					
45. Kamu çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutar.					
46. Mesleğın gerektirdiği davranışları benimser.	1				
47. Çalıştığı kurumun toplumdaki statüsünü yükseltmeye çalışır.					
48. Mesleğini insanlara hizmet etmenin bir aracı olarak görür					
49. Meslek ilkelerine içten bağlıdır.					
50. Kurumun kaynaklarını gereksiz yerlere harcamaz.	1				
51. İnsan gücünü etkili kullanır.					
52. Zamanı etkili kullanır.					
53. Kişisel işlerini işyerinde yapmaz.					
54. Çalışma saatlerine özen gösterir.					
55. Araç-gereçlerin bakımını zamanında yaptırır.					
56. Savurganlıktan kaçınır.					
57. İnsanları sever.					
58. Mesleğini sever.					
59. Deneyimlerini astlarıyla paylaşır.					
60. İnsanlara zaman ayırır.					
61. İnsanları tanımaya çalışır.					
62. Astlarıyla ilişkilerinde güven vericidir.	1				
63. Astlarının olumlu eylemlerini destekler.	1				

Eğitim Yöneticisinin Karar Verirken Uyması Gereken Etik İlkeler	Her zaman uygun davranır	Genellikle uygun davranır	Bazen uygun davranır	Nadiren uygun davranır	Hiç uygun davranmaz
64. Astları arasında meydana gelen çatışmalarda hakemlik yapar.					
65. Astlarını rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görür.					
66. Başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyar ve anlamaya çalışır.	1				
67. Farklılıklara karşı hoşgörülüdür.					
68. Astlarını yargılamak katı davranmaz.	1				
69. Başkalarının görüşlerine değer verir.					
70. Saldırgan ve kırıncı davranmaz.		1			
71. Astlarının kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlar.					
72. Astlarıyla takım çalışması yapar.		1			
73. Astlarının haklarını kullanma özgürlüklerini engellemez.	1	1			
74. Astlarının örgütlenme haklarını engellemez.					
75. Astlarına inançlarından dolayı baskı yapmaz.					
76. Astlarının vicdan özgürlüğünü engellemez.	1				
77. Astlarının inançlarına karışmaz.					
78. Kimseyi kendi inançlarını kabul etmesi için zorlamaz.					
79. Yönetimsel işlere dinsel inançlarının karışmasına izin vermez.	1	1			

Kaynak: Aydın, İ. (2002). **Yönetimsel, Meslekî ve Örgütsel Etik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Her zaman uygun davranır	Genellikle uygun davranır	Bazen uygun davranır	Nadirler: uygun davranır	Hiç uygun davranmaz
20. Yöneticisinin Karar Verirken Uyması Gereken Farklılıklar					
21. Yöneticisi arasında meydana gelen çatışmalarda hakeemlik yapar.					
22. Sorun rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görür.					
23. Birini dinlerken kendini onların yerine koyar ve anlamaya çalışır.					
24. Başkalarına karşı hoşgörülüdür.					
25. Yargılayıcı davranmaz.					
26. Başkalarının görüşlerine değer verir.					
27. Yöneticisi katı ve kırılcı davranmaz.					
28. Diğerleri kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlar.					
29. Diğerleri için takım çalışması yapar.					
30. Özgürlüklerini kullanma özgürlüklerini engellemez.					
31. Diğerleri için örgütlenme haklarını engellemez.					
32. Diğerleri için inançlarından dolayı baskı yapmaz.					
33. Diğerleri için vicdan özgürlüğünü engellemez.	4				
34. Diğerleri için inançlarına karışmaz.					
35. Diğerleri için kendi inançlarını kabul etmesi için zorlamaz.					
36. Diğerleri için işlere dinsel inançlarının karışmasına izin vermez.					

Öğretmen, İ. (2002). **Yönetmel, Meslekî ve Örgütsel Etik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

z için teşekkür ederiz.