ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI VE ETİK LİDERLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

MUHAMMED TAŞ

ANKARA
HAZİRAN, 2022


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI VE ETİK LİDERLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

MUHAMMED TAŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

ANKARA
HAZİRAN, 2022

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Muhammed TAŞ Adlı Öğrencinin Hazırladığı "Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenler Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" Başlıklı Bu Çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Programı'nda Jüri Üyelerince Oy Birliği İle **Doktora Tezi** Olarak Kabul Edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 09/06/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Muhammed TAŞ

ÖZET

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI VE ETİK LİDERLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TAŞ, Muhammed
Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın
Haziran, 2022, xvi + 182 Sayfa

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ile etik liderlik becerilerine yönelik müdür ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin yer aldığı "karma araştırma" modeli benimsenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini, İstanbul ili Ataşehir, Ümraniye ve Maltepe ilçelerinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan 3650 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde 347 öğretmen yer almıştır. Çalışmanın nitel bölümüne kamu ortaokullarında görevli 10 okul müdürü ve 15 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Tahakküm Ölçeği" ve "Etik Liderlik Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların tahakküm davranışlarına ve etik liderlik becerilerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi ve çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesinde t- testi, Mann Whitney U testi, Anova ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise katılımcılar ile görüşme yapılmış ve görüşme dökümleri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tahakküm görüşleri cinsiyet, kıdem, branş ve müdürle çalışma süresine göre farklılaşmamıştır. Diğer taraftan öğretmenler, okul müdürlerinin etik liderlik becerilerini orta düzeyde

gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin etik liderlik becerilerine ilişkin görüşleri kıdem ve okul müdürü ile çalışma süresine göre farklılık göstermezken; branşta fen bilimleri alanı öğretmenlerinin lehine, cinsiyete göre ise kadın öğretmenlerin lehine farklılaşmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin tahakküm davranışı ve etik liderlik becerileri arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında okul yöneticileri öğretmenlerle diyalog kurmaya istekli olduklarını ve öğretmenlerin katılımını önemsediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin davranışlarını disiplin açısından kontrol etme ihtiyacı hissetmişlerdir. Etik liderlik becerileri konusunda ise çoğu yöneticinin öğretmenlere yönelik etik farkındalık faaliyeti gerçekleştirdiğini, etik değer, ilke ve standartları paylaştığını, etik davranışları teşvik ettiğini, öğretmenlere rol model olduklarını, etik dışı davranışlar karşısında net tepki gösterdiğini ve etik denetimin yapıldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik diyalog kurma, katılım sağlama ve kontrol etmeyle ilgili kısmen benzer görüşler belirtmişlerdir. Etik liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin ise okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinden farklı olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Tahakküm, Etik, Etik Liderlik, Etik Liderlik Becerileri.

ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON THE DOMINATION BEHAVIORS OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS OVER TEACHERS AND ETHICAL LEADERSHIP SKILLS

TAŞ, Muhammed

PhD, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

June, 2022, xvi + 182 Pages

This study aimed to determine the opinions of principals and teachers on the causes of domination behaviors on teachers and to reveal the roles of school principals regarding ethical leadership skills.

The "Mixed Research" model, which includes quantitative and qualitative research methods, was adopted in the research. The target population of the research consisted of 3650 teachers working in public secondary schools in Ataşehir, Ümraniye and Maltepe districts of Istanbul. There were 347 teachers in the sample of the study. Also 10 school principals and 15 teachers working in public secondary schools participated in the qualitative part of the study.

"Domination Scale" and "Ethical Leadership Skills Scale" developed by the researcher were used to the sampling and the obtained data were analyzed in SPSS program. The arithmetic mean and standard deviation values of the answers given by the teachers in the sample to the scales were calculated. The t-test, Mann Whitney U test, Anova and Kruskal Wallis H tests were used to determine the views of the participants on domination behaviors and ethical leadership skills and to analyze them according to various demographic variables. In the qualitative part of the research, interviews were conducted with the participants and the interview transcripts were subjected to content analysis.

According to the results of the research, it was estimated that the domination behaviors of the school principals on the teachers were at a moderate level. In addition, teachers' perceptions of domination is not differed according to gender, seniority, branch

and working time with the principal. On the other hand, it has been observed that the ethical leadership skills behavior of school principals on teachers is at a moderate level. While teachers' perceptions of ethical leadership skills do not differ according to seniority and working time with the principal, but differed in favor of science teachers and according to gender in favor of female teachers. In addition, a highly negative relationship was found between domination and ethical leadership skills and behavior.

According to the opinions of the administrators, most of the administrators stated that they are willing to establish a dialogue with the teachers and that they care about the participation of the teachers regarding the domination interview questions. However, they felt the need to control teachers' behaviors in terms of supervision. Regarding the ethical leadership skills interview questions, it was stated that most of the administrators carried out ethical awareness activities, shared ethical values, principles and standards, encouraged ethical behaviors, acted as a role model for teachers, showed a clear reaction to unethical behaviors, and ethical supervision was carried out.

According to the teachers' opinions, most of the teachers expressed partially similar views to the arbitration opinions of the school principals regarding the domination interview questions. It was realized that the views on ethical leadership skills were different from the ethical leadership skills of school principals. Solution suggestions were presented depending on the results of the study.

Key Words: Domination, Ethics, Ethical Leadership, Ethical Leadership Skills.

ÖNSÖZ

Örgütlerin istenilebilir bir düzen içerisinde işleyişlerini sürdürmesi, örgüt çalışanları ile örgüt yöneticileri arasındaki uyuma bağlıdır. Örgütlerin etkililiği ve verimliliği, çalışanların örgüte karşı olumlu tutum, davranış ve duygu geliştirmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla bir örgüt olarak okullarda öğretmenlerin maruz kaldığı tahakküm davranışlarının nedenlerini anlamak, bu nedenler üzerinde düşünmek ve olası tahakküm unsurlarına çözüm önerileri geliştirmek, öğretmenlerin daha müreffeh bir ortamda çalışmasına yardımcı olur. Bu yüzden okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine sahip olması, öğretmenlerin tahakkümcü davranışlara maruz kalma olasılıklarını azaltabilecektir.

Okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ve etik liderlik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini temel alan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi yer alırken; ikinci bölümde tahakküm ve etik liderlikle ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumları yer alırken beşinci bölümde bulgulardan elde edilen sonuç ve öneriler yer almıştır.

Uzun uğraşlar sonucu ortaya çıkan bu araştırmaya şüphesiz birçok değerli hocamın katkısı olmuştur. Öncelikle kendilerini rol model aldığım, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren sevgili danışmanım Prof. Dr. İnayet Aydın başta olmak üzere tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi ve Doç. Dr. Ayhan Ural hocalarıma benden bilgilerini, tecrübelerini, önerilerini esirgemedikleri için çok teşekkür ederim.

Aileme…

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR DİZİNİ xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ xv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 18
Önem 19
Sınırlılıklar 21
Tanımlar 21
BÖLÜM 2 23
KURAMSAL ÇERÇEVE 23
Tahakkümün Tanımı 23
Tahakküm Türleri 28
Eril Tahakküm 28
Weber'e Göre Üçlü Tahakküm Türü 29
İdeolojik Tahakküm 31
Tahakküm Aracı Olarak Örgütler 36
Tahakkümün Nedenleri ve Sonuçları 40
Eğitim Örgütünde Tahakküm 43
Okul Örgütünde Tahakküm 45
Etik Liderlik 52
Etik Dışı Davranışlar ve Bu Davranışlardan Kaçınma Yolları 57
Eğitim Örgütünde Etik Liderliğin Önemi 58
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerileri 60
Tahakküm ve Etik Liderlik 67
BÖLÜM 3 71
YÖNTEM 71
Araştırmanın Modeli 71
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu 71
Veri Toplama Araçları 75
Tahakküm Ölçeği ile Etik Liderlik Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi 75
Tahakküm Ölçeği 76
Etik Liderlik Becerileri Ölçeği 80
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 84

Verilerin Toplanması 85
Verilerin Çözümlenmesi 85
BÖLÜM 4 89
BULGULAR VE YORUMLAR 89
Tahakküm Davranışlarına İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumları 89
Yöneticilerin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı 92
Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı. 92
Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı. 93
Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı. 94
Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı. 95
Tahakküm Davranışlarına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumları 96
Diyalog Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular 96
Katılım Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular 101
Kontrol Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular 105
Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumları 109
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı 112
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı. 112
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı 113
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı. 115
Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin müdürle çalışma süresi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, ... 116
Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumları 117
Etik Farkındalık Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. 117
Etik Değer, İlke ve Standartları Paylaşma Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. 121
Rol Model Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. 124
Etik Davranışları Teşvik Etme Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. 127

Etik Dışı Davranışlar Karşısındaki Tutum Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. 130
Etik Dışı Davranışların Denetimi Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. 133
Tahakküm ve Etik Liderlik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 136
Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Nicel ve Nitel Bulgular Çerçevesinde Değerlendirilmesi 138
BÖLÜM 5 139
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 139
Sonuçlar 139
Tahakküm Davranışlarına İlişkin Sonuçlar 139
Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Sonuçlar 140
Öneriler 140
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 141
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 142
KAYNAKÇA 143
EKLER 169
EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 170
EK 2. Etik Kurul Onayı 171
EK 3. Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli 172
EK 4. Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli 173
EK 5. Yarı Yapılandırılmış Yönetici ve Öğretmen Görüşme Soruları 174
EK 6. Tahakküm Davranışları Ölçeği 178
EK 7. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği 179
BENZERLİK BİLDİRİMİ 181
ÖZGEÇMİŞ 182

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. İstanbul İli Araştırma Yapılan İlçelerdeki Okul ve Öğretmen Sayıları ve Örneklemi Oluşturan İlçelere Göre Dağılımları 72

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzdeleri 73

Tablo 3. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzdeleri..... 74

Tablo 4. Tahakküm Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans 77

Tablo 5. Tahakküm Ölçeği 1. Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği Değerleri 80

Tablo 6. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans 81

Tablo 7. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği 1.Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği Değerleri 84

Tablo 8. Araştırma Hipotezleri, Varsayım Kontrolleri ve Kullanılan Analiz Yöntemi . 86

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 89

Tablo 10. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri Mann-Whitney U Sonuçları..... 93

Tablo 11. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri Anova Sonuçları..... 94

Tablo 12. Branşa Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri ANOVA Testi Sonuçları 95

Tablo 13. Müdürle Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 96

Tablo 14. Diyalog Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri..... 97

Tablo 15. Katılım Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 101

Tablo 16. Kontrol Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 105

Tablo 17. Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 109

Tablo 18. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Etik Liderlik Görüşleri t-Testi Sonuçları 113

Tablo 19. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Etik Liderlik Görüşleri ANOVA Sonuçları .. 114

Tablo 20. Branşa Göre Öğretmenlerin Etik Liderlik Görüşleri ANOVA Sonuçları 115

Tablo 21. Müdürle Çalışma Süresine Göre Etik Liderlik Becerileri Görüşleri Kruskal Wallis H Sonuçları 116

Tablo 22. Etik Farkındalık Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 118

Tablo 23. Etik Değer, İlke ve Standartları Paylaşma Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 121
Tablo 24. Rol model Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri..... 124
Tablo 25. Etik Davranışları Teşvik EtmeTemasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri..... 127
Tablo 26. Etik Dışı Davranışlar Karşısındaki Tutum Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 130
Tablo 27. Etik Dışı Davranışların Denetimi Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri..... 133
Tablo 28. Öğretmenlerin Tahakküm ve Etik Liderlik Becerileri Görüşleri İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları 137

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Tahakküm Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği..... 77

Şekil 2. Tahakküm Ölçeği Path Diyagramı (Standart Kestirimler)..... 79

Şekil 3. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği 81

Şekil 4. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Path Diyagramı (Standart Kestirimler)..... 83

KISALTMALAR/SİMGELER

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EL	Etik Liderlik
f	Frekans
KMO	Kaiser-Meyer Olkin Katsayısı
M	Müdür
N	Kişi sayısı
Ö	Öğretmen
p	Anlamlılık düzeyi
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
Sd	Serbestlik derecesi
ss	Standart sapma
T	Tahakküm
TDK	Türk Dil Kurumu
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan ilişkili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

İnsan toplumsal bir varlık olarak kişi ve ortamlardan etkilenir. Bundan dolayı örgütlerde davranış boyutunu anlamak önemlidir. Örgütlerde hiyerarşik konumlarına göre yöneticilerin kazandıkları gücü kullanmalarıyla ilgili yanlışlar, örgüt çalışanları arasında fiziksel veya psikolojik gibi çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örgüt çalışanları ve yöneticilerinin birbirleriyle uyumu, örgütlerin etkinliği ve işleyişini en üst düzeye çıkarma açısından oldukça önemlidir. Örgütlerde çalışanların veya yöneticilerin olumsuz davranışlarının nedenini anlamak ve istenen şekilde iyileştirmeler sağlamak için örgütleri etik bir şekilde yönetebilen liderlere ihtiyaç vardır.

İnsanlar bir arada çalışmaya başladıklarından bu yana, örgütlenme ve örgütlü bir yaşayış tarzını benimseme eğilimi göstermişlerdir. Bu eğilim, insanların birbirlerine karşı bağlılığını artırmıştır. Böylece örgütlerde iş bölümü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Örgütlerdeki bu iş bölümü, insanların örgütlü yaşayış tarzına uyum sağlaması ve örgütün sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Balcı, 2014). Örgüt elemanlarının örgütteki iş bölümlerini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmesi için örgüte karşı olumlu tutum, davranış ve duygu geliştirmesi gereklidir. Bu ayrıca örgütün gelişimi ve örgüt çalışanlarının mutluluğu açısından da önemlidir (Şenses, 2018). Bir örgüt olarak okulun eleştirel, sorgulayıcı, dinamik, değişime ve iletişime açık, demokratik ve adil bir yapılanmaya kavuşturulması; bir örgüt elemanı olarak öğretmenlerin güçlendirilmesi, örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi, örgütsel bağlılığının artırması, örgüte güven duymasında önemli bir araçtır (Polat ve Celep, 2008). Diğer taraftan okulun; adaletsiz, değişime ve iletişime kapalı, meşru bir otoriter bakış içinde şekillenmesi; öğretmenlerin okula karşı negatif tutum oluşturması ve işe yabancılaşma davranışı sergilemesine sebep olur (Demir, Ayas, ve Yıldız, 2018). Koşar ve Yalçınkaya (2013) yaptıkları araştırmada,

öğretmenlerin isteklerini açık iletişim ile adil bir şekilde dikkate alan ve onları tarafsız olarak değerlendiren okul yöneticileri ile görev yapan öğretmenlerin, okula karşı olumlu davranışlar geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Nitekim, Buchanan (2019) da öğretmenlerin soru sormaktan çekinmediği bir ortamda çalışmalarının, öğretmenlerin iletişim becerilerini arttırdığını ve demokratik bir ortamın oluşmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Yıldız (2012) araştırmasında; örgüt çalışanlarının davranışlarının kısıtlanması sonucu motivasyonlarının azaldığı ve örgüte karşı tepki geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gül ve Saraç (2018), okul yöneticilerinin antidemokratik davranışlarının çalışanlarda işe yabancılaşmaya sebep olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada, öğretmenlerin kendilerine kılavuzluk edecek okul yöneticilerine ihtiyaçları vardır.

Örgütler, insanlar arasında iş bölümü yaparak üretim sağlamayı amaçlar. Bu üretim, örgüt ve insan arasında yönetim ve gücü ortaya çıkarmıştır. Üretimin sağlanmasında insan ilişkilerinin dikkate alınmaması ve asimetrik veya zorlayıcı gücün mevcut olması yönetimde çeşitli sorunlara sebep olmaktadır (Ledyaev, 2008). Çünkü asimetrik veya zorlayıcı gücün olduğu yerde eşit iş bölümü olduğunu söylemek zordur. Güç, insan ilişkilerine ait bir kavramdır ve her zaman insanlar arasındaki ilişkileri ifade eder (Sönmez, 2007). Bertrant Russel'a (1990) göre, enerji kavramı nasıl fiziğin temel bir kavramı ise "güç" kavramı da sosyal bilimlerin temel kavramıdır. Güç, kesin olarak istenilen sonuçlara ulaşabilmek için kendi davranışlarını yönetme yeteneği ve düşünce süreci olarak tanımlanır (Locaste, 1998). Güç sahibi olan kişiler; grupları, olayları ve alınan kararları etkileme olanağına sahiptir (Zencir, 2004). Dolayısıyla gücün asimetrik veya emir gücüyle kabul edilmiş olması, hiyerarşi ilişkilerinde bir kişinin iradesini başkalarına dayatmada bir tahakküm görevi görür.

Tahakküm, bireylerin davranışlarını kontrol etmeyi sağlayan bir tür kısıtlama ve haksız güç dengesizliğidir (Locaste, 1998). Bu güç, sosyal bir güçtür. Yani, diğer insanlar üzerinde kullanılan güçtür (McCammon, 2018). Türk Dil Kurumuna (TDK) göre tahakküm; baskı, zorbalık, hükmetme, hegemonya, egemenlik, sömürü, hâkimiyet anlamlarında kullanılır. Locaste (1998), düşüncelerini özgürce söyleyemeyen bir bireyin, tahakkümün bir unsuru olduğunu belirtmiştir. Weber (2008), bürokrasiyi toplumsal tahakkümün bir çeşidi olarak görmekte; kişi ya da kişilerin başkalarına baskı uygulamasının yanında, yöneticinin kendinde var olduğu kabul edilen yetkisiyle kendi iradesini başkalarına dayatmasını da tahakküm olarak algılamaktadır. Bu durumda, yetkinin dayatılması bir tahakküm unsuru olabilir.

Scott (2018)'a göre itaat ve hiyerarşi alışkanlıklarını aşılama arzusu, tahakküm davranışına dönüşebilir. Bu ise bireylerin itaat ve hiyerarşiye alışmalarını normalleştirir. Hiyerarşinin yanlış yorumlanması ve kullanılması, aşırı merkeziyetçilik ve iletişim sorunlarına sebep olabilir. Aşırı itaate dayalı ilişkiler, çalışanlar ve yöneten kişiler arasına set çeker (Aydın, 2018). Bu durum, çalışanlar üzerinde bir tahakküm kurulmasına yol açabilir.

Arendt (1971), kişilerin kendilerini anlatamadığı yerde özgürlüğün ve özerkliğin yok oluşundan, tahakkümün varlığından bahseder. Ona göre, kendini anlatabilmenin ilk koşulu bağımsız düşünebilme arzusudur. İnsanın düşünce üretememesi ve sorgulayamadan yaşamını sürdürme eğilimi, totaliter egemenliğin sürekliliğini sağlar (Dinçer, 2018). Freire (2006)'a göre bireyler, bağımlı çalışma ortamı içerisinde psikolojik manipülasyon davranışı gösterirler. Bu, bireylerin öz yönetim ve eleştirel tutumlarında bir edilgenlik davranışıdır. Diğer bir deyişle, bireylerin kendine dönük derin düşünme beceri ve sorgulama davranışlarında bir etkisizleştirmedir (Buchanan, 2019). Bu durum, bireylerin eleştirici ve sorgulayıcı düşünme yeteneklerinin önüne geçerek yaratıcılıklarını sınırlayabilir. Dolayısıyla, bireylerin düşüncelerine yön vererek tahakküme yol açabilir.

Stirner (1842), tahakkümün nedenini bireylerin itaatkâr ve tepkisiz olmasına bağlar. Bunu, özgürleşmeyi sınırlandıran bir eylemsellik olarak "kafadaki tekerlek" metaforuyla kullanır. Stirner (1842)'a göre bu metafor, bireyin kendini kurtaramadığı bir düşünce, yani bireye sahip olan düşünce, bireye ne yapılması gerektiğini söyleyen ahlaki buyruktur. Bu ilişki düzleminde Stirner "özgür insan" ile "eğitilmiş insan" arasında bir ayrım yapar. Buna göre, eğitilmiş insan için bilgi, karakterin biçimlendirilmesinde kullanılır; bu bilgi, onu belli bir kalıba sokar ve onun insanların hükmü altında kalmasını kolaylaştırır. Bu, kafada bir tekerleğe dönüşür, böylece insan özgür bir şekilde düşünemez. (Akt. Demirtaş, 2002). Bu durum, bireylerin düşünme becerilerini sınırlayarak sadece belli normlara göre hareket etmesine yol açar. Eleştirel kuram temsilcileri, kurallara körü körüne bağlı kalmanın bireyi sınırlandırdığı ve bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kısıtladığını; bu eylemlerin bireyin yaratıcı yetilerini törpülediğini savunurlar (Akt. Miller, 2003).

Freire (2006)'a göre diyalog; dayatmaz, manipüle etmez, tam aksine hoşgörü kültürünü yerleştirir. Bu anlamda diyaloğun temellerini empatiyle donatmak gerekir (Yıldırım, 2013). Yani diyaloğun karşıtı olan otorite, bireyler arası ilişkileri sınırlayarak empatiden yoksun bir iletişim kurar. Dolayısıyla bu işleyişin diyalogdan, empatiden, açık

iletişimden uzak olarak dayatmacı ve zorlayıcı bir şekilde yapılması, bireyler üzerinde bir tahakküm oluşturabilir.

Manipülasyon, sloganlaştırma, yatırım yapmak, emir komuta ve kural belirleme devrimci praksisin bileşenleri olamazlar; çünkü onlar tahakküm praksisinin bileşenleridir (McCammon, 2018). Hükmedenin tahakkümünü sürdürebilmek için halkın praksisini yadsımaktan, halkın kendi sözünü söyleme ve düşünme haklarını yadsımaktan başka seçeneği yoktur (Ledyaev, 2008). Tahakküm altındaki söylem, zorunlu olarak çarpıtılmış iletişimdir (Hawoth, 2019). Dolayısıyla hükmeden, diyalogcu bir şekilde davranamaz; çünkü diyalog bir yaratma edimidir. Bu yüzden bir insanın başka bir insan üzerindeki tahakkümü, kullanışlı bir araç olarak hizmet edemez (Freire, 2006). İbn Haldun'a göre dayanışmacı birlik ruhu gösteremeyen topluluklar, iktidarı ellerinde tutmanın ve tahakkümün temelini oluşturur (Akt. Bozarslan, 2014). Bu, toplumda otoriter kişiliklerin ortaya çıkmasına neden olur (Yıldırım, 2013). Bu tür toplumlarda ise bireylerin katılımcı olmaları sınırlıdır.

Özgür, anarşist okul temsilcilerine göre tahakkümün sebeplerinden biri de bireylerin katılıma açık olamayışıdır. Bu, katılımcı demokrasi anlayış ve kolektifin eşitlikçiliğine olanak vermeyişinin bir sonucudur (Akt. Hawoth, 2019). Lovett (2010), tahakkümün ortaya çıkmasında en önemli sorunsalın demokratikleşme olduğunu vurgular. Toplumdaki bir grubun, doğrudan bir kısıtlama olmasa bile grubun kararlarına başvurmadan onların adına karar alması tahakkümün, zorlayıcı güç unsurudur. Bu, bireyler üzerinde tahakküm kurarak bireylerin katılım hakları üzerindeki hâkimiyetidir (McCammon, 2018). Bu durum, katılım gösteremeyen bireyler üzerinde tahakküm davranışı kurulmasına sebep olabilir. Tahakküm davranışları, bireyleri diyalogdan ve katılımdan mahrum ederek kontrol etme davranışlarını da içerir (Buchanan, 2019).

Disiplin, bireylerin örgütlerde kabul edilebilir bir düzene uymasını sağlayarak bir kontrol oluşturur. (Price, 2008). Örgütler iş etiği kurallarını kullanarak, iyi davranışları ödüllendirip istenmeyen davranışları cezalandırarak ve çalışanlar arasında güven sağlayarak buna ulaşır. (Buchanan, 2019). Ancak disiplinin yanlış kullanılması veya iyi yönetilememesi kişiler üzerinde baskı kurabilir. Schutz' a göre (1997), örgütlerdeki disipline etme arzusu, genelde baskıcıdır; çünkü bu, zorunlu görünürlüğe yol açar. Diğer bir deyişle kontrol etme gücü, belli normlara bağlı kalma ve bunları yaptırımlarla yerine getirtme, bireylerin üzerinde baskıcı tutum olarak yorumlanabilir. McCammon'a göre (2018), bu kontrolsüz güce karşı neyin zayıf olduğu, yani sınırsız güce karşı neyin aşağılanmış ve savunmasız olduğu hakkındaki düşüncelerin asıl nedeni tahakkümdür.

Bourdieu (2015), doğal gibi gösterilen ve sorgulanmasına imkân verilmeyen olguların eşitsizlik, adaletsizlik olarak kurgulanmış olduğunu savunur. Moore (1987)'e göre büyük adaletsizlikler tahakkümle birlikte var olur. Çünkü adaletsizlik; gözetim, ödüllendirme ve cezalandırma yapısını kullanarak bireyler için boyun eğmeyi makul ve ihtiyat gereği bir şey hâline getirir. Bu durum, bireylerin uyum gösterdiklerinin ve itaat ettiklerinin varsayıldığı durumlarda geçerli olur (Scott, 2018). Dolayısıyla, hâkim olanlar ile tabi olanlar arasında disiplin veya cezalandırma ilişkileriyle sistemi denetim altında tutmaya çalışırlar. Bu durum, bireylerin davranışlarını sınırlayabilir ve bireyler açısından bir tahakküm aracı olarak görülebilir.

Morgan (1998), siyasi sistemdeki güç dağılımının çok dengesiz olduğunu ve başkalarının çıkarları uğruna, örgütlerin birer tahakküm aracı olarak kullanıldığını dile getirir (Akt. Henk, 1993). Bu durum, başkalarının çıkarlarının bireylerin çıkarlarından daha önemli olduğunu gösterir. Eleştirel kuram temsilcileri, tahakkümün nedenini "ezilen olarak formüle edilenler" şeklinde açıklar. Burada ezilen olarak formüle edilenler, öncelikle Batılı akıl, kültür ve yöntem anlayışında "öteki" olarak kodlananlardır. Ötekiler ise ırkı, sınıfsal konumu, etnik kimliği, cinsiyeti, sosyal durumu, kültürel bakış açısı, fiziki özellikleri nedeniyle dışlanan, ayrımcılığa uğrayanlar olarak tanımlanır (Kincheloe, 2008; Akt. İnal, 2018). Bu yüzden çeşitli nedenlerden dolayı ötekileştirmenin, eşitsizliğin ve dolayısıyla ezilen olarak nitelendirmenin tahakküm davranışlarını ortaya çıkarmada etkili olduğu söylenebilir.

Morgan, (1998) tahakkümcü örgütü; örgütlerde sınıf eşitsizliğinin olduğu, örgüt çalışanlarının fiziki ortamının bireysel ihtiyaçlara göre uygun olmadığı, örgüt çalışanlarında mental yorgunluğun ve iş stresinin oluştuğu, çoğunluğun çalıştığı bir yerde azınlığın sürekli ve dengesiz biçimde kazandığı bir yapı çerçevesinde ele almıştır. Bu tür örgütsel yapıların örgüt içi ilişkileri, tahakküm davranışlarının kullanışlı araçları olan itaat ve hiyerarşi alışkanlıklarıyla birlikte sürdürülmek istenir.

Köse'ye göre (2004) hiyerarşik ve egemen yapı, gücünü kullanarak sınıfsal değerlerin yeniden üretimini meşrulaştırıp ezilen grup için dezavantajlı ortamlar yaratabilir. Bu ortamlar ezilen grubun bireysel ihtiyacını önemsemez, sadece üretime odaklanır. Dolayısıyla ezilen grup bir meta olarak görülür (Yıldırım, 2013). Yıldırım'a göre (2013) örgütlerde meşrulaştırılan bu dezavantajlı ortamlar, çalışanlar üzerinde tahakküm aracı olarak işlev görür. Cohen'e göre (1996) böyle ortamlar; çalışanların bireysel ihtiyaçlarını görmezden gelerek fazla mesai yaptırılması, güvensiz iş ortamı ile çalışanların fiziki ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi gibi olumsuzluklar içerir.

Dolayısıyla bireyler için meşrulaştırılan bu dezavantajlı ortamların, bireyler üzerinde tahakküm davranışlarına dönüşebileceği söylenebilir.

Bu açıklamalar altında, tahakküm; bireylerin davranışlarını kısıtlayan, onları düşünemez hâle getiren, bireyleri eylem ve kararlarını kendileri seçemeyen, onlar üzerinde standart davranışlar oluşturan manipüle edici bir duruma iter. Bu yüzden örgütlerde tahakküm oluşturabilecek unsurların nedenlerini anlamak, örgütün geliştirilmesi için önemlidir.

Bir grubun bütünleştirici gücü, hem grubun kendi özgürlüğü ve ortak amaçları hakkındaki bilinci hem de iktidar yolunda onu ister istemez harekete geçirip yansıtan eylemleri içerir (Bozarslan, 2014). İktidar yolundaki grubu yöneten bireylerin temel fonksiyonu, grubu belli bir amaca ulaştırabilecek biçimde grup üyelerini harekete geçirmek olmalıdır (Ergeneli, 2017). Bu bireyler ayrıca grubun diğer gruplarla iletişimi ve grup üyeleri arasındaki koordinasyonunu sağlamaya da yardımcı olmalıdır. Grupların üst düzeyde performans gösteren gruplar olmasını sağlamak için yöneticilerin grupların oluşum aşamalarını sağlıklı biçimde tamamlamalarına yardımcı olması gerekir. Bu amaçla yöneticiler; diyaloğa, açık iletişime ve ikili ilişkilerde güvene dayalı bir örgüt iklimi yaratmalı, önemli konuların tartışılmasını sağlamalı, grup için tehdit ve fırsat niteliğinde olan dışsal faktörlerin analizine imkân vermelidirler.

Tahakküme neden olan unsurlar, beraberinde tahakkümün sonucunu oluşturur. Tahakkümün yol açtığı ve oluşabilecek durumlardan biri de psişik gerilimdir. Yani, bireyde oluşan duygusal ve psikolojik tepkidir. Bu durum, bireyin yabancılaşma, sessizleşme veya saldırgan davranışlarda bulunmasına sebep olur (Scott, 2018). Sessizlik kültürünü benimseyen ezilenler, baskıyı varlıklarının değişmez bir durumu olarak kabul ederler (Yıldırım, 2013). Bu kabulleniş, güç mesafesinin olduğu durumlarda, ezilenlerin fikirlerinin herhangi bir şey sağlayamayacağı inancından kaynaklanır veya onların olumsuz geribildirim alma korkusuyla hareket etmelerindeki bir kaderciliktir (Aydın, Sildiroğlu, Demir ve Toptaş, 2016). Bu kadercilik anlayışının; ezilenlerin kendi duygu ve düşüncelerinin zaten önemsenmeyeceği ya da görüşlerinin reddedileceği düşüncesiyle oluştuğu söylenebilir.

Tahakküm ne kadar gönülsüz, alçaltıcı, zahmetli ve zorlayıcıysa bireyin davranışlarını da o derece etkiler (Scott, 2018). Bu durum bireylerin eleştirel, kolektif, öz-bilinç becerilerini kısıtlar ve çoğulcu, özgür ve özerk yurttaşların katılımını ortadan kaldırır (Dinçer, 2018). Böylece adaletsizliğin yayıldığı ve zafiyetin arttığı bir aşamaya varır (Bozarslan, 2014). Bu, antidemokratik bir yapının içerisindeki eşitsizliği

meşrulaştırır (Yıldırım, 2013). Yani ezen grubun tahakküm davranışları, ezilen bireylerin özgür bir biçimde katılımlarını kısıtlayarak resmileşir.

Sonuç olarak ezen grup, ezilen gruba tahakküm davranışlarında bulunarak onları gizli bir direnç davranışına zorlar. Bu durum çatışmaya sebep olur, bu tür çatışmalar ise bireyler arasında iş birliği içinde bütüncül bir karar vermeyi engeller (Wanjere, Egessa, ve KagucaN, 2014). Böylece bireylerin bağlı olduğu gruplara karşı negatif tutum davranışları sergilemeleri ve güvensiz olmaları beklenir. Bu durum bireylerin gruba olan bağlılıklarını engelleyebilir (Ledyaev, 2008). Tahakkümün nedenini ve sonuçlarını örgütlerde araştırmak veya gözlemlemek, örgütleri geliştirmek açısından önemlidir. Dolayısıyla, tahakkümün eğitim örgütlerinde ortaya çıkması, nasıl bir soruna yol açtığı ve olası sonuçlarının neler olduğu; eğitim örgütlerinde tahakküm davranışlarının iyileştirilmesi açısından önemli olacaktır.

Eğitim örgütlerindeki tahakküm değerlendirilmesi; örgütsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi sırasında ortaya çıkan tahakküm nedenleri ve tahakkümün öğretmenlerin davranışları üzerindeki yansımasıyla yakından ilişkilidir (Dikme ve Gökçe, 2018). Bir örgüt olarak okullarda, yöneticilerin insan ilişkileri açısından sahip olduğu davranış ve tutumlar örgütsel çalışmaları ve çalışanların nasıl etkilendiğini ortaya koymak açısından önemlidir (Gözler ve Özmen, 2007). İnsan ilişkilerinde önemli bir araç olan dil; söylem ile eylemi birleştiren bir unsurdur. Dil, sosyal ortamın ve yapının kodlarını taşır (Dinçer, 2018). Dilin manipüle edilmesi ya da farklı bir amaç için kullanılması da mümkündür. Bu durum, insanların birbirleri tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir. Çünkü dil ve onun uzantısı olan kavramlar, yanlış kullanıldığı zaman örtük bir tahakküm aracına dönüşebilir (Yıldırım, 2013). Bu durumda okul yöneticilerinin kullandığı dil ve dilin kullanım biçimi önem taşımaktadır.

Demir (2018) araştırmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları dil ve söylemin, öğretmenlerin motivasyonlarıyla yakından ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Yöneticilerin kullandıkları söylemin yapıcı olmadığı veya tek taraflı olduğu takdirde, öğretmenlerin motivasyonlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Murray (2015), okul yöneticilerinin kullandıkları sözel iletişim becerilerinin öğretmenler üzerinde manipüle edici bir davranış oluşturabileceği şeklinde görüş belirtmiştir. Bu; okul yöneticilerinin kullanmış olduğu dilin kullanım biçimiyle ilişkili olarak öğretmenler üzerinde tahakküm unsuru oluşturabileceği yönündedir.

İnsan ilişkilerinde önemli bir başka araç ise çalışanların düşüncelerinin önemsendiğini onlara fark ettirmektir (Göksoy, 2014). Bu durum, okul yönetiminde

karara katılımla doğrudan ilişkilidir (Keung, 2002). Bu ilişki; bir okul yöneticisinin, öğretmenlerin düşüncelerini önemsemesi neticesinde, öğretmenlerin iş ortamına sunacağı fikirlerin iş verimliliğini daha da arttırması yönündedir (Corwin, 1988). Aksi durumda okul yöneticileri öğretmenlerin kararlarını önemsemeyip otoriter karar verme stilini kullanırsa öğretmenler üzerinde bir tahakküm oluşturur ve öğretmenlerin iş verimliliği azalır (Scott, 2018). Okullarda karara katılım noktasında yeterli olunmayışının başlıca nedenlerinden biri, okulların bürokratik kontrolünün öğretmenlerin karara katılımında bir bariyer olabilirliğidir; ayrıca karara katılımın etkili olabilmesi, demokratikleşmeyle de yakından ilişkilidir (Aksay ve Ural, 2008). Dolayısıyla, antidemokratik bir ortamda karara katılımdan bahsedilemez (Yıldırım, 2013). Bu yüzden antidemokratik bir ortamın meşrulaştırılması, okullarda tahakküme yol açabilir.

Demokrasi kültürünü yerleştiremeyen okul, kontrolcüdür (Murray, 2015). Çünkü okul yöneticileri, kendi otoritelerini korumak için öğretmenler üzerinde kontrol kurmak isteyebilir. Bu durum öğretmenlerde istenmeyen fiziksel ve duygusal reaksiyonlar görülmesine yol açabilir, böylece öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmalarını engelleyebilir (Eden, 2001). Dikme ve Gökçe (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel olarak tahakküm algılarının, örgütsel deneyimlerinin büyük oranda yöneticilerin kurum içi davranış ve uygulamalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu davranış ve uygulamaların; fazla mesai, iş dışında verilen görevler, emre dayanan çalışma sistemi, denetimin her an izleniyor algısı yaratması veya denetimin yaptırım ve ceza olarak baskı unsuru oluşturduğu hissiyatından olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin davranışlarını yönlendiren bir kontrolün varlığını göstermektedir.

Diğer taraftan, okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alıp almaması öğretmenlerin performansı üzerinde önemlidir. Okul yöneticileri çalışma alanını kontrol altına almak isterken öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını fark edemeyebilir. Öğretmenleri aşırı çalışmaya, kırtasiyeciliğe boğabilir. Bu ise öğretmenlerde iş stresini oluşturur (Buchanan, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin işteki verimliliğinin olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak, tahakkümün eğitim örgütlerinde; yöneticilerin öğretmenlere eşit ve adil bir şekilde davranmaması, diyalogdan yoksun bir söylemin kullanılması, öğretmenlerin sorgulayıcı ve eleştirel bir şekilde kararlara katılma isteğinin görmezden gelinmesi gibi yetke ve gücün kullanımıyla ilgili sorunlar oluşturacağı söylenebilir. Bu sorunların eğitim örgütlerinde tahakküme neden olabileceği düşünülmektedir. Yöneticilerin bu tür bir tahakküm aşinalığına eşlik eden ahlaki

sorumluluklarla baş etmelerine öncü olmayan bir kurum, hem entelektüel hem de etik olarak örselenmiştir (Kincheloe, 2018). Bu yüzden, eğitim örgütlerinde görülebilecek tahakküm unsurlarını anlamanın eğitim örgütlerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Metafor, doğası gereği bazı özellikleri ileri sürerken bazı özellikleri de geriye iter (Akın, 2008). Örgütlerin tahakküm metaforu, örgütlerin çalışanlar üzerinde bir güç unsuru olması varlığından ortaya çıkmıştır (Fidan, 2017). Çalışanların sömürüldüğüne ve rasyonel olmayan bir dengesizliğe vurgu yapmaktadır. Öte yandan, tahakküm metaforu bütün bu olumsuz algıya nazaran, örgütlerin kalite standartlarını arttırıp örgüt çalışanlarının haklarını iyileştirmeye de katkı sağlayabilir (Akın, 2008). Örgütler bunu anlamaya çalışırsa mevcut olan olumsuz koşulların farkına varıp ona göre bir yol haritası çizebilir (Buchanan, 2019). Bir örgüt olarak okullarda bu koşulların oluşturulmasında etken kişi okul yöneticileridir (Çetin ve Özcan, 2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının bu koşulları sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir.

Etik, yunanca "ethos" kelimesinden türeyen gelenek veya karekter anlamına gelen felsefi bir terimdir (Ciualla, 2004). Etik; ahlaki gereklilikleri ve davranış biçimlerini, kabul edilebilir veya kabul edilemez şeklinde sınıflandırarak tanımlar ve insanların doğru değerlendirmeler yapmalarını sağlamaya çalışır (Freeman ve Stewart, 2006). Bu değerlendirmeler yapılırken etik değer, ilke ve standartlar yol göstericidir (Aydın, 2014). Etik değerler, belirli rollerde doğru davranmak veya genel olarak ahlaki bir yaşam sürmek için kılavuz ilkeler sağlayan inançlardır (Chuang ve Chin, 2016). Etik değerler ve ahlaki ilkeler neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ilişkin, bireysel davranışları veya grup davranışlarını yönlendirir (Hitt, 1990). İnal'a göre (1996) etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi- kötü gibi ahlaksal açıyla araştıran bir disiplindir (Akt. Aydın, 2014, 6). Bu yönüyle etik, ahlaki olarak kabul edilebilir davranışları, insanların karar vermeye başladığı an ve sonrasındaki süreçleri değerlere dayalı olarak inceler (Çelik, 2013). Etik, ahlak felsefesidir. Ahlak; vicdanidir ve topluluklara göre değişkenlik gösterir. Etik ise, çatışmayı engelleyecek evrensel ilkeleri barındırır (Arel, Beaudoin ve Cianci, 2012). Bu anlamda etik ilkeler; sadakat, dürüstlük, adalet, eşitlik, doğruluk, saygı, hoşgörü, şefaflık, sorumluluk, cesaret gibi değerleri benimser (Moorhouse, 2002). Yani etik, bireylerin davranışlarını iyi ve doğru bir şekilde yapma eyleminde herkes tarafından kabul edilmiş standartları baz alır.

Etik ile ilgili yaklaşımlar iki geniş kategoriye ayrılır. Bunlar, bireylerin davranışlarıyla ve karakteriyle ilgili yaklaşımlardır (Avey, Wernsing ve Palanski, 2012). Davranış ile ilgili iki yaklaşım türü vardır: Bireylerin davranışı ve bu davranışın sonuçlarıyla ilgili olanlar ve bireylerin davranışını öngören veya görevle ilgili olan kurallar (Bedi, Alpaslan ve Green, 2015). Sonuçlarla ilgili yaklaşım, teleolojik yaklaşımdır (Yunanca telos'dan türemiştir). Bu yaklaşım; bir bireyin eylem veya davranışlarının olumlu sonuçlara sahip olup olmadığına bakar (Ciualla, 2014). Bu, bir bireyin davranışıyla ilgili sonuçların ya da davranışın etik ya da etik dışı olduğunu belirlediği anlamına gelir. Görev, ilke veya kurallarla ilgili yaklaşımlar ise deontolojik yaklaşımdır (Yunanca deolar'dan türemiştir) (Çelik, 2013). Bu yaklaşım ise sonuçlara yol açan eylemlerin iyi ya da kötü olduğuna odaklanır. Bireylerin karakteriyle ilgili yaklaşım ise erdem temelli yaklaşım olarak tanımlanır. Erdem temelli yaklaşımlar, bireylerle ilgilidir ve bireyin karakterine dayanır (Ciualla, 2004). Karakter; deneyim ve pratik yoluyla öğrenilebilir ve korunabilir. Bu öğrenme, bireyin ailesinde veya bir bireyin yaşamı boyunca etkileşime girdiği çeşitli topluluklar içinde gerçekleşir. (Ciualla, 2014). Bu anlamda etik ile ilgili yaklaşımların; etik olan ile etik olmayan davranışların neden ve sonuçlarına odaklandığı kısımlar ve bireylerin etik davranışları üzerine oluşturulmuş değerlendirmeler içerdiği söylenebilir.

Etik konusu birçok alanda uygulama ihtiyacını doğurmuş ve mesleki, yönetsel, örgütsel alanda etik konusu tartışılmıştır. Etik değer ve ilkeler içinde oluşturulan bir uğraş alanında meslek çalışanlarının meslek kurallarına uyması, meslek etiğini oluşturmuştur (Cook, 2008). Meslek etiği; o mesleğin görev ve sorumluluğunu, etik açıdan uyumunu ortaya koyar ve evrensel olan mesleki etik ilkelere göre yapılmasını sağlar (Brickley, Clifford ve Zimmerma, 2002). Meslek etiği, mesleki faaliyet işlevlerini mümkün olduğunca onurlu ve açık bir şekilde yerine getirmekle görevli uygulayıcılar için iyi bir yaklaşım bulmayı amaçlar (Cook, 2008). Bu anlamda mesleki etik için; o mesleğin yapılması gereken görev ve sorumlulukların etik açıdan sorgulanmasıyla birlikte doğru olanı yapmaktır, denebilir.

Diğer taraftan toplumsal açık sistemlerde etik ilkeler ile örgüt ve işgörenlerin gereksinimlerinin etik açıdan yönetilmesi örgütsel etiği oluşturmuştur (Koh ve Boo, 2001). Sosyal açıdan sorumluluk görevi olan örgütler, çalışanların etik ikilemlerle başa çıkmak ve etik olmayan durumlardan kaçınmak için örgüt çalışanlarının davranışını etkileyen ve yönlendiren bir pusula işlevi görür (Viswesvaran ve Deshpande, 1996). Böylece örgütsel değerler tanımlanır ve örgütsel amaçlar herkes tarafından kabul edilir.

Örgütsel etik, çalışanların örgüte bağlılığı, iş doyumu ve motivasyonuyla yakından ilişkilidir (Koh ve Boo, 2001). Bu anlamda örgütsel etiğin; örgüt çalışanlarının davranışlarını etik açıdan sorgulama fırsatı sunan bir uygulama alanı olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte örgütsel ve bireysel gereksinimlerin karşılanması, yönetim sürecinin nasıl işlediğiyle ilgili temel ihtiyacı doğurmuştur. İşgörenler kendinden beklenilen görevleri yerine getirirken yöneticilerin etik davranışları bunda önemli bir rol oynar (Ciualla, 2004). Bu yüzden yönetimde etik ilke ve davranışların olması, örgütün örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek ve etkisini sağlamak açısından önemlidir (Aydın, 2014). İşgörenlerin hak ve sorumluluklar açısından adil bir şekilde yönetilmesinde yöneticilerinin etik davranışı önemli bir rol oynar (Trevino ve Brown, 2004). Bundan dolayı bir örgütte liderler etik gelişimi sağlamak için çalışanlar üzerinde çok önemli etik bir rehber kaynağı olmalıdır (Mihelič, Lipičnik ve Tekavčič, 2010). Çünkü liderlerin bireysel etik davranışları, astlarının etik davranışlarını etkileyecektir. Bu anlamda yönetsel etiğin, örgüt yöneticilerinin etik davranışları göstermeleri bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu yüzden örgütlerde, etik davranış gösterebilen ve etik davranışları yönetebilen liderlere ihtiyaç vardır.

Liderlik ile ilgili birçok kuram öne sürülmüş; bu kuramlar bireyin, toplumun ve örgütün ihtiyaçlarına göre geliştirilmiştir. Liderlik; bireyin, toplumun ve örgütün ihtiyaçlarını yönetebilen, onları motive edebilen, aynı amaç ve hedefler altında etkili bir çaba gösterebilen, bir birleştirme ve etkileşim sürecidir (Ergeneli, 2017). İyi bir lider, örgüt çalışanlarını önemseyen ve onları olumlu bir şekilde etkileyebilen liderdir. Etik ise iyi bir liderlik ile etkililik arasında kurulan iyi ve doğru davranışların merkezinde yer alır (Ciualla, 2004). Yani iyi liderler bireysel veya tutum olarak etik davranmaya çalışır ve takipçilerini olumlu yönde etkilerler. Bu noktada etik ve iyi lider kalıplarının birleşmesi örgütlerde etik liderlik kavramını ortaya çıkarmıştır. Liderlerin kişisel ve davranışsal özellikleri, takipçilerinin onları etik bir lider olarak anlamalarına ve işlevsel bir rol model olarak liderlerin çekiciliğini ve güvenilirliğini artırmalarına yardımcı olur (Bachmann, 2017). Bu anlamda liderlerin etik özelliklerinin, takipçilerine güven verdiği ve onları takipçilerine karşı rol model yaptığı söylenebilir.

Etik liderler, etik davranışlar göstererek örgütün yönetilmesinde, değerler oluşturmasında görev alır (Demirtaş, 2013). Etik liderler, örgüt çalışanlarıyla olan kişisel eylemlerde ve kişiler arası ilişkilerde örgüt çalışanlarının etik davranışlarını teşvik eder ve onların etik olmayan davranışlarını etik olmaya yönlendirerek onlara rol model olurlar (Kanungo ve Mendonca, 1996). Bu noktada etik liderlik, kişisel eylemler ve kişiler arası

ilişkiler yoluyla normatif olarak uygun davranışın gösterilmesi ve bu tür davranışların iki yönlü iletişim, takviye ve karar verme yoluyla takipçilere tanıtılması olarak tanımlanır (Trevino, Brown ve Harrison, 2005). Buna göre dürüstlük, doğruluk, diğer insanlara ilgi, adalet ve güvenilirlik gibi kişisel özelliklere sahip etik bir lider, takipçilerini sosyal öğrenme süreçleriyle etkiler. Başka bir deyişle, liderin kişiliği, takipçilerine kendisini etik bir lider olarak kabul etmeleri için ilham verir, böylece lider çekiciliğini ve bir rol modeli olarak güvenilirliğini arttırır (Kalshoven, Den ve De, 2008). Bu nedenle etik liderler, etik davranışların proaktif modelleridir. Bu yönüyle etik liderlik; bürokratik gücü kişiliğinde birleştirebilen, örgüt çalışanlarının davranışlarını adil, eşit, doğruluk, sadakat ilkeleriyle yönlendirebilen, çalışanlara kararlarını almalarında otonomi sağlayabilen, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilen, kişilik özelliklerini barındıran ve onlara rehberlik edip farkındalık oluşturan bir olgudur (Demirtaş, 2013). Yani etik liderlik, bir liderin etik davranışlar göstererek önce kendi uygulaması daha sonra da takipçilerine etik davranma bilincini kazandırıp sürdürebilmesini içerir.

Etik liderler, örgüt yönetiminde, iyi ve doğru kararlar alır (Trevino ve Brown, 2004). Bu alınan iyi ve doğru kararlar etik kararı oluşturur (Bachmann, 2017). Etik karar, kişiye etik muhakeme yapma fırsatı sunar. Etik muhakeme yeteneği olmadan değerlere dayalı bir liderlik sürekli etkili olamaz (Price, 2008). Hatta değer odaklı bir liderlik, etik dışı davranışların rasyonelleştirmeler olarak kullanılmasına bile yol açabilir. Bu yüzden, iyi ve doğru kararlar alınabilmesi için kararların etik muhakeme süzgecinden geçirilmesi gerekir. Bu durum, kişinin etik farkındalığının oluşmasını sağlar (Milliken, 2017). Sergiovanni (2007)'ye göre etik liderlik davranışı gösteren yöneticiler, etik davranabilmek için kendisini örgüt çalışanlarının yerine koyar. Bu durum, etik farkındalık davranışları güçlendirir (Akt. Su, 2015). Etik karar alabilen ve onları takipçileriyle iletişim kurarak paylaşabilen etik liderler; etik farkındalığı yüksek, insan ilişkileri iyi olan kişilerdir (Starrat, 2004). Ayrıca insanın savunmasız durumlarının, etik zorluklarının, duygusal ve zihinsel algılarının belirlenmesi ve başkaları tarafından alınan kararların etik sonuçlarının bilinmesini sağlayan etik liderlik, etik duyarlılık özelliğidir (Trevino ve Brown, 2004). Bu anlamda etik liderliğin ilk aşaması sayılabilecek farkındalık davranışının kişinin davranışları üzerinde dikkatli düşünmeye ve daha hassas davranmaya çalışmak için bir bilinç kazandırma süreci olduğu söylenebilir.

Etik liderler örgütsel değerlerin oluşturulması ve geliştirilmesinde etkilidir (Ergeneli, 2017). Örgütün kabul edilebilir standart değer ve ilkelerini örgüt çalışanlarıyla paylaşması ve onları bilgilendirmesi örgüt çalışanlarının etik davranışlarda hem bilgi

sahibi olması hem de belli bir kural çerçevesinde onlara rehberlik edecek prensiplerin tanıtılması açısından önemlidir (Milliken, 2017). Çünkü bu eylemler örgütlerde ne tür etik iklimin gelişeceğini belirler. Bu anlamda etik değer; ilke ve standartların örgüt çalışanlarına duyurulması ve onları bilgilendirilmesi, örgüt çalışanlarının etik davranışlarda bulunmasında yönlendirici bir araç olması açısından önemli görülebilir.

Etik liderler, örgütlerde etik davranışların sürdürülmesinde ve örgüt çalışanlarının etik davranışlarda bulunmasında motivasyon sağlamalıdır (Kenneth, Haller ve Soltis, 2005). Bu durum etik davranışların teşvik edilmesiyle yakından ilişkilidir (Scott, 2018). Çünkü bu, iyi ve doğru davranışların devamlılığının sağlanması için önemlidir. Bu anlamda etik davranışların teşvik edilmesi, etik olmayan davranışların önlenmesi açısından önemli görülebilir.

Bu kapsamda etik liderliğin; liderlerin takipçilerine etik ilkelere uyma noktasında farkındalık geliştirerek ortak bir bilinç oluşturması, onları etik ilkeler ve standartlarla ilgili bilgilendirmesi, onlara davranışlarıyla örnek olması, etik olan davranışlarını teşvik edip etik olmayan davranışlarında rehberlik yapması gibi özellikler barındırdığı söylenebilir.

Etik liderlik davranışı gösterebilen liderler, örgüt çalışanlarını davranışsal ve duygusal anlamda olumlu etkiler (Viswesvaran ve Deshpande, 1996). Etik liderlik davranışı gösterebilen liderlerin; çalışanların örgüte bağlılığında, iş tatmininde, işe katılımında, motivasyonlarında, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesinde, örgüte güven duymasında daha istenen davranışlar sağladığı sonucuna varılmıştır (Brown vd. 2005 , Den Hartog ve De Hoogh 2009, Hassan vd. 2013, Kalshoven ve Boon 2012, Kalshoven vd. 2011, Neubert vd. 2009). Toytok (2014) çalışmasında, etik liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı, etik liderlik ve örgüt kültürü arasındaki anlamlı ilişkiyi referans göstererek çalışanların iş performansının artırılmasında etik liderliğin önemli bir belirleyici olabileceğini önermiştir. Yeşiltaş (2012) çalışmasında, çalışanların örgütsel özdeşleşme davranışının etik iklim ve etik liderlikle yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alkan (2016) çalışmasında, etik liderliğin alt boyutlarından güç paylaşımının örgütsel vatandaşlık davranışıyla olumlu bir ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, etik liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, etik lider davranışı gösteren yöneticilerin çalışanları örgütsel özdeşleşme davranışı göstermişlerdir. Böylece örgütsel özdeşleşme davranışı gösteren

kişiler bilerek ve isteyerek sorumluluk alma duygusu göstermişlerdir. Bu durumda örgüt amaçlarıyla bireysel amaçların bütünleştiği sonucu çıkarılmıştır.

Jaclyn, Christian ve Scott (2018) araştırmalarında, etik liderliğin çalışanların aktif çalışma davranışları ve işle ilgili performans düzeylerine etkisini incelemek için bu değişkenlere aracılık eden çalışanların psikolojik güçlenmesi arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Yani, psikolojik güçlendirme ile ilgili performans ve aktif çalışma davranışlarının etik liderlik ve çalışanların katılımı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna varmışlardır. Nitekim, Rantika ve Yustina (2017) araştırmalarında, psikolojik güçlendirmeyi aracı test olarak kullanmış ve etik liderliğin psikolojik güçlendirme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, etik davranışı teşvik eden liderlerin, çalışanlarının refahını olumlu etkilediği ve onları psikolojik olarak güçlendirdiği sonucu çıkarılabilir.

Diğer taraftan, meşru olmayan ve etik kurallarla bağdaşmayan etik dışı davranışlar gösteren liderler, davranışsal ve duygusal anlamda çalışanlarını olumsuz etkileyebilir. Yönetici veya liderlerin etik dışı davranışları, takipçilerin örgüte karşı negatif duygu geliştirmesine, işten kaçınma davranışı göstermesine, örgütlerde çatışmaya, çalışanların tükenmişlik ve örgütsel sessizlik davranışında bulunmasına yol açabilir (Kish-Gephart vd. 2010). Bu durum, çalışanların performansını olumsuz etkiler ve çalışanların mutsuz olmasına sebep olur. Bu yüzden etik liderlik davranışlarının geliştirilmesinde, etik davranışları benimseyen ve uygulayan liderlere ihtiyaç vardır. Ayrıca liderlerin etik dışı davranışlar uygulamasının nedenlerini anlamak ve bunu etik liderlik davranışı gösteren liderlerin lehine çevirmek örgüt çalışanları ve liderleri için önemli olacaktır. Sonuç olarak etik liderlik, örgütlerde etik dışı uygulamaların iyileştirilmesinde, örgütün verimliliğin ve etkililiğinin sağlanmasında, örgüt çalışanlarının motivasyonlarının ve iş tatmininin artırılmasında ya da kaygılarının azalmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Etik liderliği bu çerçevede eğitim örgütlerinde anlamak; eğitim örgütlerinin etik liderlik davranışlarının gelişimi açısından önemlidir. İnsan davranışlarına rehberlik eden bir dizi etik değer ve yargıların bir örgüt olarak okullarda nasıl uygulandığı ve bunun sonucunda etik sorunlarla nasıl başa çıkıldığı, etik dışı davranışların nedenlerinin neler olduğu ve olası çözümlerin neler olabileceğini anlamak; okulların ve çalışanların etkililiğinde, gelişiminde ve çalışanlarının etik davranış göstermelerinde önemlidir. Okul yöneticilerinin kişisel, örgütsel ve toplumsal sorumluluğu etik ile ilişkilidir (Price, 2008). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının örgüt paydaşlarından biri olan öğretmenlerde kültürel değerler oluşturmasında, etik davranışlar göstermesinde, etik bilinç farkındalığı

oluşturmasında önemli bir rol oynar (Bartels vd, 2008). Çünkü okul yöneticileri her anlamda etik sorumluluk sahibi kişilerdir.

Etik lider olarak okul yöneticileri, etik farkındalığı yüksek kişilerdir. Bu farkındalık davranışı, etik durumları ya da ikilemleri belirleme yeteneğidir (Freeman ve Stewart, 2006). Etik bir lider olarak okul yöneticilerinin kendi etik değerlerini eleştirel olarak analiz etmesi ve değerlendirmesi, onların etik farkındalık davranışlarını artırır (Fritzsche, 2000). Etik farkındalık, bir örgüt olarak okulların faaliyetlerinde etik açıdan doğru kararlar alınmasında kişileri dikkatli düşünmeye teşvik eder (Calabrese, 1988). Kişi yaşadığı bir sorunun etik bir sorun içerdiğini fark ederse etik olarak farkındadır ve etik kararlar verebilir. Ayrıca bir sorunun ilgili tüm tarafları olan öğretmenlerin yararı, arzuları ve refahı üzerindeki potansiyel etkilerini belirleyebilir (Starrat, 2004). Dolayısıyla etik farkındalığı yüksek olan okul yöneticileri; doğru, iyi ve yerinde kararlar verebilir.

Diğer taraftan etik ikilemlerin çözülememesi, etik sorunlara yol açabilir. Bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin doğru ve iyi davranış ile yanlış ve kötü davranış arasında ayrım yapamaması ya da dikkatli düşünememesi, yönetimde bazı sorunlara yol açar ve etik ihlallerin doğmasına sebep olur (Freeman ve Stewart, 2006). Uyar (2010) araştırmasında, etik farkındalığı düşük olan bireylerin etik olmayan kararı seçme olasılığının artacağı ve bunun, mesleki bağlılıklarının düşük olmasına sebep olacağı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Yukl (2006), etik sorunların artmasının, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin artmasıyla ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu yüzden etik ihlallerin önüne geçilmesi ve isabetli kararlar verilmesinde okul yöneticilerinin etik farkındalık davranışı önemli görülebilir.

Okul yöneticilerinin okul ortamında etik davranma bilinci oluşturması ise etik değer, ilke ve standartların öğretmenler tarafından bilinmesi ile oluşturulabilir. Etik lider olarak okul müdürleri; öğretmenlere etik değer, ilke ve standartları paylaşabileceği ortamlar oluşturmalıdır (Frankena, 1973). Bu durum, etik liderler olarak okul müdürlerinin, öğretmenler tarafından uyulmasını beklediği davranışların tanıtılması ve bunun duyurulması açısından önemlidir (Pojman, 2016). Bu durum okullarda belirlenen kurallara sadık kalma açısından öğretmenlere bir kılavuz niteliği taşıyabilir.

Etik liderler, çalışanlarına önderlik ettiği sosyal davranışlar üzerinde de bir etkiye sahiptir (Feldman, 2015). Bu, liderlerin; çalışanlarına rol model olduklarında çalışanların gönüllü çalışma alışkanlığı göstermesi ve bağlılığı anlamına gelir (Price, 2008). Bir örgüt olarak okul müdürlerinin etik davranışları, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından rol

model görülmesine katkı sağlar (Starrat, 2004). Bayram (2020), okul yöneticilerinin rol model olma özelliklerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırdığı sonucuna varmıştır. Nitekim Çengelci (2014), okul yöneticilerinin rol model özelliklerinin okuldaki etik iklimi ve etik kültürü olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda okul yöneticilerinin rol model olma özelliği öğretmenlerin okula bağlılığının artırılması, gönüllü çalışma alışkanlığı gibi olumlu davranışlar göstermesi açısından önemli görülebilir.

Etik lider olmanın bir özelliği de öğretmenlerin etik davranışlar göstermesinin devamlılığını sağlamaktır (Yüksel, 2003). Bu noktada okul müdürleri, doğru ve istenilebilir davranış göstermeleri; bu davranışların devamlılığının sağlanması için öğretmenlerin davranışlarını teşvik etmelidir (Aronson, 2003). Böylece çalışma ortamındaki diğer öğretmenler de bu durumdan etkilenip doğru davranış gösterme gayretine girebilirler. Butcher (1997), etik davranışların teşvik edilmesinde ödüllendirme, etik bilgilendirme, davranış standartlarını yazılı hâle getirme gibi birtakım önerilerde bulunmuştur. Dolayısıyla bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin, öğretmenleri etik liderlik davranışlarına nasıl teşvik edebilecekleriyle ilgili tartışma sağlanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirmelidir. Öğretmenlerden bekledikleri davranışlarla ilgili öğretmenlere bilgi vermelidir. Öğrenci veya velilerle ortaya çıkabilecek etik dışı davranışları nasıl yönetebilecekleriyle ilgili değerlendirme yapmalıdır. Böylece okul yöneticileri öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik edebilecek ve okulda istenilebilir bir çalışma ortamı oluşturulabilecektir.

Etik lider olmak, okul yöneticilerinin birkaç basit kurala uyma meselesi değildir (Price, 2008). Okul yöneticilerinin sorumluluğu karmaşık ve çok boyutludur (Ergeneli, 2017). Böylece etik bir lider olarak okul yöneticilerinin kişisel, yönetsel, idari gibi birçok alanda düşünmesi önemlidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin etik dışı davranışlarını denetlemeli ve onları doğru davranışlar yapma noktasında yönlendirmelidir. Gerektiğinde etik dışı davranışlara hayır diyebilmelidir (Aydın, 2021). Bu durum okul yöneticilerinin hem idari etik önlemlerini hem de etik cesaret özelliklerini içerir. Bu anlamda okul yöneticilerinin okulda etik dışı davranışları izlemesi, etik davranışlara yönlendirmesi ve etik davranmaktan taviz vermemesi açısından önemli görülebilir. Böylece yöneticiler etik davranarak öğretmenlere rehber olabilir ve öğretmenlerin örgütsel davranışlarına katkı sağlayabilirler.

Acar (2011) çalışmasında, etik liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerini ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna

ulaşmıştır. Uğurlu (2011) çalışmasında, etik liderlik davranışı gösteren okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgüte bağlılık duygularının oluşmasında pozitif anlamda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turhan (2007) çalışmasında, etik liderlik ile sosyal adalet arasında pozitif yönde çok yüksek bir ilişki bulmuştur. Buna göre, etik liderlik davranışı gösteren okul yöneticilerinin okullarda sosyal adalet düzeyini artıracağı sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2020) araştırmasında, etik liderlik davranışları gösterebilen okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal sermayesini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, yöneticilerin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterebilmeleri için; samimi, güvenilir, açık sözlü, şeffaf, nazik, saygılı, dürüst, tarafsız olunması ve bir arkadaş gibi yaklaşılması gerektiğini önermiştir. Yılmaz (2006) çalışmasında, etik liderlik davranışı gösteren okul yöneticilerinin, çalışanlarının okula güven duyduğu sonucuna varmıştır. Doğan ve Uğurlu (2014) araştırmalarında, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin okula karşı negatif tutumlarının oluşmasında bir bariyer olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla çalışanlar, etik liderlik davranışı sergileyen yöneticiler veya liderler istemektedir. Böylece çalışanların örgütsel davranışlarının olumlu yansıması, onların iş performansını artırabilecek ve onları psikolojik ve davranışsal olarak güçlendirebilecektir.

Etik liderlik, eğitim liderliğinde sosyal normları tanımlamak açısından, eşitlik ve sosyal adalet gibi değerler ile birlikte okul politikasının oluşturulmasında mühimdir (Ciulla, 2004). Çünkü bu, neyin kabul edilebileceğini etkiler. Bir örgüt olarak okullarda, eğitim liderliğindeki yönetsel ve mesleki anlamda etik dışı olan davranışlar, örgüt çalışanları açısından olumsuz reaksiyonlara sebep olmaktadır (Trevino ve Brown, 2004). Bu yüzden okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin etik davranış göstermesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticileri; bir örgüt elemanı olan öğretmenlere karşı eşit, onların kararlarını önemseyen, etik farkındalık bilincini oluşturan, onların etik davranışlarını teşvik eden, etik olmayan davranışlarında onlara rehberlik etme sorumluluğuna sahip olmalıdır (Murphy, 2005). Dolayısıyla, bu sorumlulukları yerine getirirken okulu evrensel etik ilkelere uygun bir şekilde etkili ve amaca dönük şekilde yönetmesi, okulların gelişimi ve öğretmenlerin okula bağlılığı açısından önemlidir.

Diğer taraftan, okul yöneticilerinin etik dışı davranışları; okul çalışanları üzerinde baskı, okula karşı negatif tutum gibi olumsuz davranışlar gösterebilir (Kanungo, 2009). Öğretmenler, okul yönetiminde kendilerine karşı adil olmayan bir davranışa maruz

bırakıldıklarında okula karşı negatif tutum besleyebilir ve davranış eylemine duyarsızlaşabilir (Jameson, 2012). Bu reaksiyon; örgüt yönetiminde çalışanlarına karşı meşru olmayan ve etik kurallarla bağdaşmayan, etik dışı davranışın bir tahakkümü olarak yorumlanabilir. Bu yüzden, bir örgüt olarak okulların çalışanlarına etik davranması, onların tahakküm davranışlarının önüne geçebilir.

Yukarıdaki tartışmalar çerçevesinde, bu araştırmanın odak noktası olan, tahakküm davranışları ve etik liderlik becerileri kavramlarının örgüt yaşamında öğretmenlerin daha iyi koşullarda çalışmalarında önemli sayılabilecek unsurlar olduğunu söylemek mümkündür. Etik dışı davranışlar, tahakküm davranışlarının kullanışlı birer araçlarıdır. Bu yüzden bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerini geliştirmek okullarda olası tahakküm davranışlarının önüne geçilmesinde bir bariyer olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi, ortaokul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ve etik liderlik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin tahakküm davranışlarının ve etik liderlik becerilerinin düzeyini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi sınamaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin tahakküm davranışları nasıldır?
2. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, branş ve okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin tahakküm davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

5. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik becerileri nasıldır?
6. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, branş ve okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin etik liderlik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin tahakküm davranışları ile etik liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Bir örgüt olarak okulların, amaçlanan sonuçları elde etmek için, örgüt çalışanı olan öğretmen ve okul yöneticilerinin birbiriyle olan olumlu ilişkisi ve uyumu okulların gelişimi açısından önemlidir. Okullarda, okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladığı kasıtlı veya kasıtlı olmayan tahakküm unsurlarının nedenlerini anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek, okulların etkinliği hakkında net bir fikir edinmek ve değerlendirilecek kriterlerin net bir listesini oluşturmak açısından, okullara rasyonel kısmi bakış açısı sunar (Dal, 2008). Örgütün işleyişini artırmak, örgütler için güçlü bir yöndür. Bunun için; örgütlerin tahakküm nedeninin farkına varılması, bir örgütün risk portföyünün belirlemesinde ve zayıf noktaların iyileştirilmesinde kullanılabilir. Tahakküm unsurları, işyerinde algılanan ve gerçekten yaşanan sömürüyü, işin özüne ilişkin radikal bir çarpıtma sayıp görmezlikten gelme yerine, bunu anlamaya ve üstesinden gelmeye yöneltebilir (Slovik, 2004). Tahakkümü anlamak, sömürülenler için bir örgüt teorisi yaratmanın yolunu gösterir (Yılmaz, 2011). Örgütte kalıplaşmış eşitsizlikler, kurumsal bir yapıya bürünmüş iş stresi ya da örgütün sömürü içeren diğer yönlerinin açıklanması da, tahakküm unsurlarının iyileştirilmesi açısından önemlidir (Akın, 2008, 166). Örgütler, mevcut olan süreci korumak için işleyişi artırmak isterken, örgüt çalışanlarını riske atıyor olabilir (Dal, 2008); ya da toplumdaki tahakküm sürecinin köklerinin bir tür katı motivasyon yapısını veya bilinçli bir sömürü politikasını ortaya

çıkarabilir (Fidan, 2017). Bu durumların iyileştirilmesinde tahakküme neden olan unsurları anlamak, bu unsurları iyileştirmek, bir örgüt olarak okulların etkililiği açısından önemlidir.

Öğretmenlerin, okullardaki negatif tutumlara sahip olmalarının temelinde yatan örgütsel faktörleri belirlemek ve tahakküm davranışlarının neler olduğunu anlamak açısından; uygulamada yeni çözümler bulabilmek için bu araştırmanın etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca tahakküm, örgütteki adaletsiz iş bölümü ve zorlayıcı veya emredici gücün bir sonucunda ortaya çıkmış ve değişen dünyayla birlikte meşru bir hal almıştır. Bu durum anlaşılır ve idrak edinilebilirse örgütlerdeki çalışma koşullarını ve örgütsel iletişimi iyileştirebilir ve sonuçlanma noktasında verimlilik sağlanabilir. Aksi halde bu durum sömürülen bir çalışan ortaya çıkar ve çalışanların tükenmişliğine sebep olabilir. Bu durumda, okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu yüzden, bir örgüt olarak okulların çalışanlarına etik davranması, onların tahakküm davranışlarının önüne geçebilir. Araştırmanın, okul yöneticilerinin örgütsel gelişmede, etik davranış boyutlarını örgüt çalışanlarına kazandırmada, var olan durumun bir portresini çizebileceği gibi; olması gereken durumla ilgili de öneriler vermesi planlanmaktadır. Ayrıca bu araştırma, bir liderin etik davranabilmesi için hangi beceri ve özelliklerin kazanılması gerektiği konusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara bilgi verecektir.

Liderlerin örgütteki statülerini nasıl elde ettiklerini betimlemek anlamında var olan durumu tanımlamak önemlidir (Price, 2008). Bu araştırmayla eğitim liderlerinin, kendi etik değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak; etiğin çeşitli yönleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamak, etik karar verme yeteneklerini geliştirmek ve davranışlarını liderlik içeren bir perspektifle geliştirmelerine destek olmak hedeflenmiştir. Böylece, öğretmenleri motive edebilecek, onların performanslarını artırabilecek yönler hakkında bir anlayış geliştirilmesine ve bir örgüt olarak okulların çalışanları ile güçlü, güvenilir ve etik davranış ilişkileri kurulmasına yardımcı olabilecektir.

Bu araştırmayla elde edilen bulguların;

- Mevcut öğretmen ve yönetici davranışlarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin tahakküm davranışlarına ve etik liderlik becerilerine göre değişip değişmediğini belirlemek açısından Millî Eğitim Bakanlığı'na,
- Okulun öğretmen üzerindeki baskıcı ve kısıtlayıcı tutum hissine ve bu hisle başa çıkabilme yöntemlerinin arayışı açısından Eğitim Kurumları ve Millî Eğitim Bakanlığı'na,

- Öğretmenlerin ve yöneticilerin tahakküm davranışları ve etik liderlik becerileriyle ilgili çok fazla çalışma yapılmadığından bu konu ile ilgili yeni araştırmacılara ve uygulayıcılara yön ve yol göstermede yardımcı olacak ve literatüre de katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Ayrıca, bu araştırmanın evreni, İstanbul İli ilçelerinden olan Ataşehir, Ümraniye ve Maltepe ilçeleri sınırları içindeki kamu ortaokullarında görev yapan 3650 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul ili sınırları içerisindeki tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitimin her kademesine ulaşma güçlüğü, çalışmanın sınırlılığıdır.

Araştırma sürecinde yaşanan COVİD-19 pandemisi sebebiyle araştırma verilerinin bir kısmı online olarak toplanmıştır. Ayrıca veri toplama süreci yaşanan pandemiden dolayı normal planlanan takviminden daha uzun sürmüştür.

Tanımlar

Tahakküm. Ortaokul müdürlerinin; öğretmenlerin davranışlarını kontrol etmeyi sağlamak amacıyla çeşitli kısıtlamalar yapması, yasal gücünü asimetrik veya emir vererek kullanması, öğretmenlerin düşüncelerini özgürce söylemelerine engel olması gibi manipüle edici davranışlarıdır.

Etik. İnsan tutum ve davranışların iyi-kötü, doğru-yanlış açısından değerlendirilmesidir. Etik ilkeler ve etik kodlarla birlikte iyi ve doğru davranışlar için bir pusula görevi görür.

Etik Liderlik Becerileri. Ortaokul müdürlerinin adil, eşit, doğruluk, sadakat, ilkeleriyle öğretmenleri yönlendirebilen ve onlara etik farkındalık oluşturan, öğretmenlere kararlarını almalarında otonomi sağlayabilen, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilen onlara davranışlarıyla örnek olan etik değerlere dayalı liderlik becerileridir.

Yönetici. Araştırma kapsamındaki kamu ortaokullarında görev yapan, okul müdürleridir.

Öğretmen. Araştırma kapsamındaki kamu ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleridir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi; tahakkümün tanımı, tahakküm türleri, tahakküm aracı olarak görülen örgütler, tahakkümün nedenleri ve sonuçları, eğitim örgütlerinde tahakküm, okul örgütünde tahakküm, etik liderliğin tanımı, etik dışı davranışlar ve bu davranışlardan kaçınma yolları, eğitim örgütünde etik liderliğin önemi, okul müdürlerinin etik liderlik becerileri, tahakküm ile etik liderlik arasındaki ilişki başlıklar altında tartışılacaktır.

Tahakkümün Tanımı

Tahakküm, çeşitli çalışma alanlarında farklı tanımları olan, kelime anlamı olarak; hükmetme, hegemonya, sömürü gibi anlamlarda kullanılan, bireylerin davranışlarını kontrol eden ve onları kısıtlayan manipüle edici davranışlar olarak tanımlanabilir (Locaste, 1998). Bu davranışların oluşmasına zemin hazırlayan unsurlardan bir tanesi de bireylerin düşüncelerini özgürce paylaşamaması durumudur (Arendt, 1971). Çünkü tahakküm bireylerin düşünceleri üzerinde sorgulama yapma fırsatı sunmaz. Bu, totoliter egemenliği meşru kılan tahakkümün kullanışlı bir aracı haline getirir (Blunt, 2015). Dolayısıyla diyalogsuzluğun hâkim olduğu eleştirel becerilerin köreldiği bir durumu oluşturur. Bu durum, iradeyi kontrol eden ve bireyi kullanan bir düşüncedir; aynı zamanda kişinin yaratıcı potansiyelini zapt eden ahlaki zorunlulukları da demektir (Isaacs, 1993). Çünkü bunun iki durumu vardır. İlki, bireylerin rutin sorumluluklarıdır ve bireye ne yapmasıyla ilgili yönergeler vererek bireylerin davranışlarını manipüle eder. İkincisi ise idealler seviyesidir. İdealler seviyesi, bireyleri imkânsız bir hedef uğruna kendilerinden vazgeçmeye zorlar (Hawoth, 2019). Bu, ideallerin bireylere hükmetmesinin bir sonucudur. Bu durum, bireylerin düşünce üretememesinin bir tahakküm unsuru olabileceği gibi bireylerden mükemmeliyetçilik davranışları beklenmesinin de tahakküm unsuru oluşturabileceğini göstermektedir.

Diyalog karşıtı eylemin baş özelliği, boyun eğdirme zorunluluğudur (Dinçer, 2018). Tahakküm; itaat dinamiklerinin sürdürülmesinde, güçlendirilmesinde ve yeniden

üretilmesinde kullanışlı bir araçtır (Tappan, 2005). Freire (2006), tahakküm praksisin bileşenlerini; manipülasyon, sloganlaştırma, zorlama, emir-komuta ve kural belirleme olarak tanımlamıştır. Bu, bir sistemin içerisindeki bireylerin ezen-ezilen ilişkisi içerisinde olmalarıyla ilgilidir (Costa, 2007). Gramsci (1981); ezen-ezilen ilişkisini, tahakküm içinde, boyun eğenlerin izniyle birlikte, baskın sınıfın gücü elde etmesi olarak açıklamıştır. Yani bu durumun, bir grubun bireylerinde hâkim olan ile hükmedilen kişiler arasındaki kutuplaşmanın meşruluğunun göstergesi olduğu söylenebilir.

Bu kutuplaşma modern örgütlerde ücretli emek sistemini oluşturarak örgütlerde sınıf esasına dayanan bir yapıyı da beraberinde getirmiştir (Morgan, 1998). Bu emek sistemi, bazen birincil ve ikincil tip emek piyasası kavramlarıyla anılmıştır (Dal, 2005). Birincil tip emek piyasasındaki çalışanlar; örgütün daha çok yatırım yaptığı geleceği ve işleyişi açısından önemli gördüğü, değiştirmeyi düşünmediği ve kariyer yaptırdığı çalışanlarından oluşmaktadır (Akın, 2008, 154). Bunlara beyaz yakalılar da denilebilir. İkincil tip emek piyasasındaki çalışanlar ise bürolarda, fabrikalarda ve açık alan iş yerlerinde çalışan, daha kolay vazgeçilebilir ve kolay değiştirilebilir, daha az becerili ve düşük ücretli işçilere yönelik bir piyasadır (Dal, 2005). Bunlara da mavi yakalılar denilebilir. Bu ikili sınıflandırmaya son zamanlarda bir üçüncüsü de eklenmiştir. Aktürk'e göre (2000), altın yakalılar olarak adlandırılan üçüncül tip emek piyasasındaki kişiler; zeki, çok iyi eğitim görmüş, teknolojiyi çok iyi kullanabilen, küresel düşünebilen, yaratıcı kişilere yönelik bir piyasadır (Akt. Akın, 2008, 155). Bireylerin sınıf ayrımına tabi tutulduğu bu uygulamanın, tahakkümcü örgütlerin modern uygulama şekillerden biri olduğu söylenebilir.

Sınıf ayrımının olması ise bürokrasiye dayanır. Weber (2008), bürokrasinin kötüye kullanımını toplumsal tahakkümün bir çeşidi olarak görür; kişi ya da kişilerin başkalarına baskı uygulamasının yanında yöneticinin kendinde var olduğu kabul edilen yetkesiyle kendi iradesini başkalarına dayatmasını da tahakküm olarak algılar. Bu durumda, yetkinin dayatılması ya da bürokrasinin kötüye kullanımı, maruz kalan kişiler açısından bir tahakküm unsuru oluşturabilir. Morgan (1998) tahakkümü, bireylerin ya da grupların isteklerini başkalarına dayatma şekillerini bulma yolları olarak açıklar. Bu dayatma biçemleri asimetrik güç ilişkilerine dayanır. Bourdieu (2015), bu durumu tahakkümün soyut bir sembolik şiddeti olarak açıklar. Yani bunun, bireyin bilincine uygulanan egemen bir güç olduğu söylenebilir.

Weber'e göre (2008), en bariz egemenlik biçimi, bir veya daha fazla kişinin diğerlerini doğrudan tehdit etmesi veya emir gücünü kullanmasıyla ortaya çıkar. Bu

anlamda minimal zorlama; kabul edilebilir güç veya emir gücünün tehditle kurallara uyulması olarak yorumlanabilir. Yani sınıf mücadelesinin doğması ve tahakküm unsuru olarak kabul edilen itaat ve emir gücü, bireyler üzerinde hiyerarşi kurma alışkanlıklarına dönüşebilir.

Scott (2018)'a göre itaat ve hiyerarşi alışkanlıklarını aşılama arzusu, tahakküm davranışlarının kullanışlı birer araçlarıdır. Bu durum, bireylerin itaat ve hiyerarşiye alışmalarını normalleştirir. Allen, Forst ve Haugaard'e göre (2014) tahakküm; kabul edilmiş, doğallaştırılmış sistemler üreterek tahakküm ilişkilerini rasyonelize edebilir. Bu durum, tahakküm eden ile tahakküme uğrayan arasında kabul edilmiş bir yasallık olabileceği yönündedir. Yani tahakküm, astların gönüllü uyumuna ve meşruluğuna dayanır. Diğer taraftan, hiyerarşinin yanlış yorumlanması ve kullanılması aşırı merkeziyetçilik ve iletişim sorunlarına yol açarak aşırı itaate dayalı ilişkiler kurulmasına neden olur (Aydın, 2018). Bu durum, çalışanlarla birlikte çalışanları yöneten kişiler arasına set çekebilir. Söz konusu durum, çalışanlar üzerinde bir tahakküm oluşturabilir. Ayrıca tahakküm gönüllü olduğu için fiziksel bir güç içermez. Bunun yerine, kurallara mutlak süratle uyulması beklenir.

Weber (2008), hiyerarşi ve bürokrasinin yanlış kullanım sürecini liberal demokrasi açısından tehlikeli görmüştür (Akt, Fidan, 2017). Diğer taraftan, hiyerarşik ve egemen yapı sınıfsal değerlerin yeniden üretimini meşrulaştırarak çalışanlar açısından dezavantajlı ortamlar yaratabilir (Köse, 2004). Bu ortamlar, ezilen grubun bireysel ihtiyacını önemsemez sadece üretime odaklanır. Dolayısıyla ezilen grup bir meta olarak görülür (Yıldırım, 2013). Çünkü egemen konumda olan bir birey, kişisel çıkarını toplum çıkarından üstün görebilir. Bu durumda farklı beklentiler içine giren egemen bireyler, çalışanlarına sundukları çalışma koşullarında bireylerin ihtiyaçlarını ve güvenliğini görmezden gelerek onlara karşı birer tahakküm unsuru gösterebilir. Egemen bireyler çalışanların fiziksel ihtiyaçlarını ve güvenliğini önemsemeyip daha fazla üretim ve kâra odaklandıklarında ise sömürü meydana gelebilir.

Marx'a (1987) göre tahakküm, artı değer arayışı ve sermayenin birikimi tarafından üretilir. Yani bu, iktidar tekelini oluşturan dar grupların daha da çok kazanması anlamına gelir. Marksist bakış açısına göre tahakküm, her türlü kâr getiren örgüt sömürüsüdür (Akt. McCabe, 2016). Bu yüzden emek ile işin aynı anlama gelmesi ve çalışanların sadece çalışması ile var olması tahakküm ile yorumlanmıştır (Fairholm, 1993). Bu durum, başkalarının çıkarlarının bireylerin çıkarlarından daha önemli olduğunu gösterir.

Klasik ve doğrudan sömürgecilikle oluşturulan pazarlar, toplumların sahip olduğu beşerî ve toplumsal zenginliği korumak amacıyla yeni durumlar meydana getirmiştir (Akın, 2008). Böylece; ilerleyen süreçle birlikte her şeyin metalaştırıldığı, doğa ve insana dair ne varsa tahakküm altına alındığı küresel bir dönemle bireyler yüz yüze gelmektedir. Endüstrileşmenin tamamlanmasıyla birlikte, ticaretin dünya genelinde serbest hâle gelmesi küreselleşmeyi doğurmuştur (Şen, 2008). Kapitalist üretim tarzının dünya genelinde yayılması ise çok uluslu şirketleri oluşturmuş ve çok uluslu şirketler de ortak bir pazar ekonomisi kurmuştur (Kansu, 1997). Bu durum tahakkümün küresel düzeyde hızla yayıldığını ve sömürü şirketlerinin gücünün daha da artmasına zemin hazırladığını gösterir.

Çok uluslu şirketlerin artan gücü, dünya ekonomisindeki gücü oluşturmuştur. Bu şirketlerin çoğu, her şeyi sömürüp alma peşinde olan otoriter, acımasız ve yıkıcı güçler olmuştur (Dal, 2008). Bu şirketler; sömürdükleri yerel toplulukları, ücretli köle ve çoğu zaman da sendikalı olan Batı iş gücünün bir yedek gücü olarak kullanmaktadırlar (Bozkurt, 2000). Yani küresel dünyanın çok uluslu şirketleri, çalışanları çok da önemsememektedir. Çok uluslu şirketler daha çok kâr elde etme çabası içine girme eğiliminde olup çalışanların çıkarlarını ikinci plana atarlar (Akın, 2008). Bu durum, çalışanların birer tahakküm aracı gibi görüldüklerini göstermektedir.

Diğer taraftan çok uluslu şirketlerin faaliyetlerinin yaygınlaşmasında yardım aldıkları ve iş birliği içinde çalıştıkları uluslararası kuruluşlar (IMF, Dünya Bankası gibi) da vardır. Uluslararası bu kuruluşlar, küreselleşmenin yaygınlaşmasında ve çok uluslu şirketlerin sömürüsünün meşrulaştırılmasında açıkça görev almaktadır (Başkaya, 2009). Böylece uluslararası şirketler, az gelişmiş ülkelere sermaye sağlayarak onların kendi kontrolleri altında kalmasını sağlarlar (Dal, 2008). Bu, küreselleşme sürecinde ya da çok uluslu şirketlerin hüküm sürdüğü dünyada; şirketlerin kendi çalışanlarını kârlılık uğruna daha az önemsemesi ve örgütlerin çalışanlar için bir sömürü aracı olarak görülmesi anlayışını oluşturabilir.

Tahakküm, doğası gereği antitezini içeren bir çelişki içinde, sadece bir hükmeden kutup ile hükmedilen kutup vardır. (Blunt, 2015). Bu çelişkiyi çözmeye girişen devrimci özgürleşme, sadece bu kutupların değil ayrıca bu girişim sırasında ortaya çıkan bir önderlik grubunun varlığını da gerektirir. Bu önderlik grubu, kendini halkın ezilme durumuyla özdeşleştirir yoksa devrimci olamaz (Pansardi, 2013). Yani bu kutuplaşmanın önüne geçilmesinde önderlik yapan kişilerin kendini sömürülen kişilerin yerine koyması onları demokrat yapar. Diğer taraftan egemenlerin yaptığı gibi benmerkezci düşünmek,

bu düşünceye kendini katmamak, halkla birlikte düşünmeyi ihmal etmek, önderlerin devrimci olmaktan vazgeçmesinin en garantili yoludur (Freire, 2006). Bu, tahakkümün sömüren ve sömürülen olarak farklı iki grup olma özelliğini gösterir.

Sonuç olarak tahakküm kavramı araştırmacılar tarafından farklı alanlarda farklı bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Genel olarak tahakküm kavramı; bireylerin düşüncelerini kısıtlayan, gönüllü itaat ve uyumu normalleştiren, bireylerin bireysel ihtiyaçlarını önemsemeyen, onları düşünemez ve bir meta hâline getiren, sömüren bir tür katı kontrol ve baskı mekanizmasıdır. Bu durum, ezen-ezilen ilişkisinden ortaya çıkar. Tahakkümü daha iyi anlamak, güç ve otorite kavramlarıyla karıştırmamak için tahakkümün güç ve otorite ile ilişkisine de değinmek gerekir.

Weber'e göre (2008), iktidar olan kişilerin zorlayıcı veya emir gücünün, yönetilen kişilere uygulanması tahakküme neden olur. Lovett (2007), tahakkümü keyfi bir güç olarak tanımlamış ve örgütlerde tahakkümü en aza indirmek amacıyla dağıtıcı adaleti önermiştir. Bu düşünceye paralellik gösteren başka bir araştırma da Mccoman (2015)'a göre tahakküm, empoze edici gücün devamı olan keyfi güçtür. Bu durumun bireyleri kontrol ve disipline etme arzusu olduğunu ileri sürerek tartışmıştır. Burada gücün her türünün tahakküme dönüşemeyeceği söylenebilir. Çünkü gücün çeşitli türleri vardır. Örneğin karizmatik güç çalışanlar için olumlu bir olgudur. Burada önemli olan şey, iktidar veya baskın olan kişilerin eylemlerindeki meşruiyetine olan inançtan dolayı itaat edilme isteğini kendinde bulmasıdır (Pansardi, 2013). Ayrıca, geçici güç türleri genellikle tahakküm olarak kabul edilmez (Allen, Forst ve Haugaard, 2014). Sonuç olarak güç her zaman yasal olmamakla birlikte kontrol ve kabul edilmiş güç veya emir gücü şeklinde sürekli kullanıldığında gücün tahakküme evrileceği söylenebilir.

Diğer taraftan tahakkümün otorite ile olan ilişkisinde; otorite, tahakkümün tahakkümü olarak kabul edilir (Benjamin ve Simpson, 2009). Weber (2008), otoriteyi; meşru tahakküm biçimleri olarak ele alır ve takipçilerin veya astların, meşru olduğunu düşündüğü tahakkümün biçimleri olarak tanımlar. Meşru; herhangi bir rasyonellik, hak veya doğal adalet duygusu anlamına gelmez, aksine itaat edip tahakkümün en azından katlanılabilir olduğu ve meydan okumaya değer olmadığı anlamına gelir (Cohen, 1996). Baskın eylemlerden dolayı değil de baskın iddiaların meşruiyetine inanmaya istekli olanların rızası ile ortaya çıkmış olması, bunu belirginleştirir. Clegg (2016), tahakküm ve otoritenin farklı kavramlar olduğunu ileri sürerek örgütlerin, tahakküm için rıza yaratma ve yeniden üretme eğilimi taşıdığını belirtmiştir. Bu durum için otoritenin; tahakkümün meşru olarak kullanılmasından ortaya çıktığını ve bireyler üzerinde tahakküm

davranışlarına dönüşebileceğini söylenebilir. Tahakkümü daha iyi anlayabilmek için literatürdeki tahakküm türleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Tahakküm Türleri

Bu araştırmada tahakküm, üç farklı şekilde ele alınacaktır. Bunlar: Eril tahakküm, Weber'in üçlü tahakkümü ve ideolojik tahakkümdür. Alanyazın taraması yapıldığında tahakkümle ilgili doğrudan bir sınıflandırmaya rastlanılmamıştır. Bu yüzden tahakküm biçimlerini açıklamaya yardımcı olan bir sınıflandırma yapılmıştır.

Eril Tahakküm

Eril tahakküm biçimi, toplumsal eşitsizlikten dolayı ortaya çıkan bir tahakküm türüdür. Bu tahakküm türü, toplumsal dayatmalar sonucu ortaya çıkan sembolik bir şiddettir (Bourdieu, 2015). Bu sembolik şiddetin toplumsal inşası, bireylerin biyolojik farklılıklarından dolayı iş bölüm sınıflandırmasıdır (Pansardi, 2013). Toplumsal düzeni oluşturan bölünmeler, cinsiyetler arasında kurulmuş olan toplumsal tahakküm ve sömürü bağlarıdır. Darrieussecq (1977), bunu cinsel sömürü olarak açıklar. Bu görünüm, pratikte eril ve dişil sınıflandırmasına yol açmış olan bölünüm esaslarıdır (Akt, Yaraman, 2016). Bu, tahakküm ilişkisinin bedenleştirilmesinden kaynaklı dayatmanın bir sonucudur (Bourdieu, 2015). Yani eril tahakkümün, kadınların nesnelleştirilerek birer meta hâline dönüştürülme sınıfsalı ve sömürüsü olduğu söylenebilir.

Biyolojik farklılıklarından dolayı çıkan bu sınıfsal ayrım, beraberinde kamusal ve özel alanı da oluşturmuştur (Kadıoğlu, 2018). Erkeğe kamusal alan, kadına özel alanı kurgulamıştır. Sosyal alan içerisindeki bu sınıflandırmalar erkeğe ve kadına birtakım genel yargıları da beraberinde getirmiştir (Sankır, 2010). Bu genel yargılar, erkeklerin üstün erillik formunun kurgulanarak sosyal alan içerisindeki kadınların ötekileştirilmesidir (Yaraman, 2016). Bu durum, "dişil" olduğu kabul edilen ve fazla bir "kalifikasyon" (nitelik) gerektirmeyen uzmanlıklar içerisine kapalı kalırken belirli uzmanlıklarla birlikte fiilen erkeklere hasredilmiş durumlardır (Bourdieu, 2015). Eril tahakkümün bileşenleri olarak erkeklerin otoritesi ve egemenliği birbirlerini destekleyecek niteliktedir (Kadıoğlu, 2018). Bu bileşenler, kadınlar üzerinde bir patriarkal (ataerkil) ilişkili bağımlılık veya fiziksel ve fikri güçsüzlüğün kaderci bir

yaklaşımıdır. Patriarkalenin şekillendirdiği toplumsal cinsiyet normlar, kadın ve erkek rollerini oluşturmuştur (Yerlikaya, 2019). Bu durum, cinsiyet farklılıklarından dolayı egemen bireylerin tahakkümlerini sürdürebilecekleri toplumsal kabullenişi de beraberinde getirdiğini göstermektedir.

Kabullenilen toplumsal roller; kadınlar için ev içi üretim faaliyetlerinde ihtiyaç duyulan el becerileri, hizmet sektöründeki geçici istihdam becerileri şeklindeyken (Bourdieu, 2015); erkekler için de inşaat, endüstri, yönetsel konumda daha çok çalışmaları veya istihdam edilmeleri şeklinde oluşturulmuştur (Eurofound, 2013). Bu durumda emek piyasalarındaki toplumsal cinsiyetçiliğin rol sınıfsalının, eril tahakkümün ayrıştırıcı bir yansıması olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak eril tahakküm, cinsiyete bağlı olarak kişileri sınıflandırma esasına dayanır. Bu sınıflandırmanın ortaya çıkmasında en önemli unsur, ayrışmaya bağlı genel kabul ediştir. Bunun bireyler üzerinde oluşturulan cinsiyet sömürüsü veya bireyleri ötekileştirmekten dolayı oluşan tahakkümün bir türü olduğu söylenebilir.

Weber'e Göre Üçlü Tahakküm Türü

Weber'in üçlü tahakküm türü; kazanılan gücün şekillerine göre tahakkümün meşru olup olmamasını ve bu güce itaat edenlerin uyumunun gönüllü olup olmamasını içerir. Weber için toplumlarda oluşan üç meşru tahakküm türü vardır:

Rasyonel - Yasal Tahakküm. Yasalara göre egemen konumda olan birinin emir verme yetkisidir. Kuralların yasallığına ve egemen bireylerin unvanlarının meşruiyetine dayanır (Bratton, 2009). Bireyler arasında kurulan sosyal sözleşmeyle birlikte en resmi meşruiyet şeklidir (Hunter, 2017). Bu, kazanılmış ve kabul edilmiş gücün resmiyet kazanılmış hâlini göstermektedir.

Rasyonel-yasal tahakküm, gücünü yasadan ve bürokrasiden alır. Weber (2008), rasyonelleşen katı bürokrasinin, disiplin sağlayan kontrolü olarak bireylerin ön yargısız temsili olarak tanımlar. Yani bireyler üzerinde sorgulamaya imkân vermeyecek şekilde katı disiplin kurar. Eleştirel kuramcılara göre rasyonel-yasal tahakküm, iktidar tahakküm biçimidir (Kincheloe ve McLaren, 2002). İktidarlarını sürdürmek isteyen egemen bireyler yasa ve bürokrasi ilişkileri ile gücünü korumak isterler. Bürokratik iktidar ilişkileri; biçimsel, duyarsızlaşmış, rasyonel sistemlerdir (O'Sullivan, 2000). Bunlar, soyut-genel düzenlemeler tarafından yönlendirilir. Bürokratik yönetimin yönetilenlerinin

sorgulamadan emirleri yerine getirmesi gerekliliği, yasal tahakkümün gereğindendir (Hamilton, 2013). Örgütlerin bürokrasilerinin eşitsizlik sistemi içerisinde tüm insani eleştirilerin askıya alınmasında; pasif itaat, otoriteye olan inanç ve bağımlılar arasındaki yönergeler önemli bir rol oynar (Allen, Forst ve Haugaard, 2014). Buradan, egemen bireylerin meşru gücünün bürokrasi ve hiyerarşi ilişkileriyle birlikte bireyler üzerinde itaata dayalı, sorgulamaya imkân vermeden katı kontrol kurması fikri çıkarılabilir.

İktidar tahakküm biçimi olarak rasyonel-yasal tahakküm; iktidarın bilinç üzerinde tahakküm kurmak ve onu biçimlendirmek için çalışma yolundaki muhtelif ve karmaşık yolları anlama gereğiyle yoğun biçimde ilgilenir (Kincheloe ve McLaren, 2002). Buna göre iktidar olan, baskıcı davranışıyla insanın üretken doğasını biçimlendirerek ona müdahale eder. (Scott, 2018). Yani iktidar kişiler, çalışanların üzerinde yönlendirme ve onları kendi isteğine göre değiştirme davranışları uygular.

Tahakküm ilişkileri aynı zamanda direniş ilişkileridir. Tahakküm bir kez kurulduktan sonra, kendi durumunu koruma eğiliminde kalmaz (Alvesson ve Willmott, 2002). Aynı zamanda, tahakküm altındakilerin iradelerine karşı; iş, üretim, hizmetler elde etmek için güç kullanımını gerektirir. Scott (2018), iktidarın bu davranışlarını tahakküm altındaki kişiler üzerinde simgesel bir tahakküm biçimi olarak açıklar. Bu durumlarda egemen bireylerin altındaki kişiler, itaat ettiklerinde ödüllendirilir; karşı geldiklerinde ise egemen olan kişiler tarafından cezalandırılırlar (Ledyaev, 2008). Hakimiyet altındaki kişiler üzerindeki bu itaat dinamikleri, kişiler üzerinde baskı ve korkutma davranışlarına dönüşebilir.

Bookchin'e göre (1994) baskı unsuru, ilk başta kural nesnesi olarak ortaya çıkar. Ancak; insanın insan üzerindeki artan hakimiyetini, ilkel eşitliğin hiyerarşik eşitsizlik sistemlerine dökümünü sömürü olarak kabul eder (White, 2003). Dolayısıyla, iktidar sahiplerinin bulundukları konumlarından dolayı komut verme hakkına dayanan bu inancı, bir dizi kontrole ve kullanışlı dayatma araçlarına dayanabilir.

Sonuç olarak rasyonel-yasal tahakküm türü, tahakkümün resmi ve meşru bir hâl almasıdır. Dolayısıyla bu tahakküm türünde, hâkim grupların hükmedilen kişiler üzerinde yasaların vermiş olduğu yetkiyi ve gücü kullanarak bireyler üzerinde bir tahakküm kurduğu söylenebilir.

Geleneksel Tahakküm. Geleneksel tahakküm biçimi, çok eskiden devam eden geleneğin kutsal olduğu inancına dayanmasıdır. Yani, uzun süredir devam eden geleneklerin kutsal kalitesine ve otoriteyi kullanmaya çağrılanların meşruiyetine olan inançtır (Ledyaev, 2008). Geleneksel tahakküm, geleneğe saygı biçimiyle sağlanır. Bu

tahakküm türü, bireyler üzerinde tahakküm kurmanın en eski ve yaygın şeklidir (O'Sullivan, 2000). Patrik veya efendiliğin bir liderlik figürü olduğu açıktır ve bu figüre yüklenen kutsallığın takipçileri veya hizmetkârları tarafından benimsenmesi de bu tahakkümün devam etmesi açısından önemlidir (Hamilton, 2013). Dolayısıyla Patrik ve efendi gibi egemen bireylerin kutsallıktan faydalanarak bireyler üzerinde tahakküm davranışlarıyla otoritelerini sürdürdüğü söylenebilir.

Sonuç olarak geleneksel tahakküm, liderliğin kutsal inancına dayanır. Belli bir toplumun gelenek ve göreneklerinin meşruiyetini ve onu kimin uygulayacağını içerir. Bu düşünceyi benimseyen toplumlarda, köklü kurumları lider olarak kişiselleştirmeyi benimser. Geleneksel tahakkümün meşruiyet inancından doğan tahakkümün kullanılma şekli olarak ortaya çıkan tahakküm türü olduğu söylenebilir.

Karizmatik Tahakküm. Karizmatik tahakküm biçimi, bir bireyin karakteristik özelliğinden dolayı, onun tarafından verilen emirlere olan bağlılıktır (Tilly, 2014). Yani kişinin kutsal kalitesine veya kahraman gücüne ya da kişinin yarattığı düzenin muhalif karakterine ve olağanüstü bağlılığına dayanır (Bhatia, 2002). Dolayısıyla, kitleleri harekete geçirme ve insanlara komuta etme kabiliyeti ile gerçekleşir (Alvesson ve Willmott, 2002). Bu tür tahakkümde, liderin iktidarı kullanma yetkinliği için bir gereklilik göstergesi yoktur (Pansardi, 2013). Weber'e göre (2008) bu, en istikrarsız tahakküm biçimidir. Çünkü özneler değişince karizmatik liderler de çekiciliğini kaybedebilir. Diğer bir deyişle, tahakküm sadece karizma olduğu sürece devam eder.

Sonuç olarak karizmatik tahakküm kişiseldir. Kişi, resmi olarak işgal ettiği bir pozisyondan dolayı ya da olağanüstü niteliklerinden dolayı itaat edilir. Yani karizmatik tahakküm, son derece kişisel olmakla birlikte en saf hâliyle otorite temsili olarak da benimsenir.

İdeolojik Tahakküm

İdeolojik tahakküm; yönetici sınıf tarafından hegemonyaların ve toplumda işgal ettikleri ayrıcalıklı konumların korunmasını sağlama işlevine sahip bir dizi sosyal kurum aracılığıyla uygulanan tahakküm burjuva ideolojisinin ideallerini yayma; alt sınıfların ise kültürel, sosyal ve politik tahakkümün bir aracı olarak kullanılmasını ve tartışmasını içerir (Burawoy, 2012). Bu durum alt ögelerin, bireylerin yalnızca çalışanın çalışma faaliyetinin aşamalarından ve bu çalışmanın nihai ürününden habersiz olduğu gerçeğini değil, aynı

zamanda gerçekliğin dinamiklerini ve anlayışını anlamadığını tespit ettiği yabancılaşma durumunu da pekiştirir (Clegg, 2016). Yani egemenliklerini korumak ve sürdürmek isteyen kurumlar veya yöneticiler bulunduğu konumlarından dolayı tahakküm araçlarıyla durumlarını devam ettirmeyi ve egemen altındaki kişilerin de bu süreçlerde yabancılaştırılarak sadece üretimin bir parçası durumuna getirilerek sömürülmesini sağlar.

Bu yabancılaşma, sosyal eşitsizliklere, işsizliğe, iş gücünün sömürülmesine neden olan kapitalist sistemin doğasında var olan çelişkilerdir (Lantz, Pieterse ve Taylor, 2018). Bunun için burjuvazinin gücünün özellikle çıkarlarının; meşrulaştırıcı bir bileşeni olarak hareket eden devlet üzerinde uyguladığı kontrolde, sosyal ilişkilerde nasıl ortaya çıktığını anlamaya çalışmak önemlidir (Giddens, 1984). Dolayısıyla bu durum sistemdeki kutuplaşmaları betimlemek ve tahakküm ideolojisinin ortaya çıkma nedenleri açısından önemli görülebilir.

Tahakkümün ideolojisi, bir sınıfın diğerine üstünlüğünü yaratan bakış açıları, fikirler ve değerler yoluyla alt sınıfların günlük yaşamına dayatılan tahakkümün bir türüdür (Abercrombie, Hill ve Turner, 1980). Bu sürece Gramsci (1981) tarafından hegemonya adı verilir. Bu perspektiften bakıldığında burjuvazinin hizmetindeki ideolojinin, toplumsal eşitsizliklere neden olan süreçleri gizlediği ve bireylere her bir konunun kendi başına kalmasını sağlayan yönetici sınıfın ideallerine dayanan bir kimlik hissi sağladığı anlaşılmaktadır (Thompson, 1990). Bu şekilde ideolojik tahakküm, egemen sınıflar arasında bir uzlaşı aracı olarak hareket ederek burjuvazi ve proletarya (emekçi sınıf) arasındaki karşıtlık ilişkisinde ifade edilen çelişkileri de gizler (Lantz, Pieterse ve Taylor, 2018). Bu, ideolojik tahakkümde, süreç içerisinde sınıf farklılıklarının oluşmasını ve bu farklılıklarının örtük şekillerini gösterir.

İdeolojik tahakküm süreci, yönetici sınıf tarafından diğer toplumsal sınıflar üzerinde fikir birliği sağlamak için çoğaltılan bir dizi kavram ve düşünceden oluşur (Burawoy, 2012). O anda ideoloji, bağımlı sınıfların burjuvazinin kullandığı alana çelişkili bir sömürü, yabancılaşma ve tabi kılma gerçeğini kapsayan bir örtü şeklini alır (Abercrombie, Hill ve Turner, 1980). Bu tahakküm türü; siyasi hareketliliğin önemi ve burjuva sosyallerinin zalim dinamikleri hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadan, öznelerin burjuva ahlakını ve değerlerini yeniden üretme, onları bireyselleştirilmiş ve eleştirel olmayan varlıklar hâline getirme amacıyla güçlü bir kurumsal cihaz aracılığıyla gerçekleşir (Zizek, 2004). Yani ideoloji, sömüren ve sömürülen kişiler arasındaki süreci ve eylemleri belirler.

Marx ve Engels (1987) için ideoloji, ters çevrilmiş bir gerçeklik anlayışı ve toplumun temel sınıfları (burjuvazi ve proletarya) arasındaki karşıtlık ilişkisinin çarpıtılmasıdır. Toplumun temel sınıflarını oluşturanlar, ideolojiyi burjuvazi tarafından dayatılan bir gerçeklik yanılsamasından başka bir şey olarak düşünmezler; bu nedenle tahakküm ideolojisi; insanlık tarihini, sınıf mücadelesinin gerçek tarihini çarpıtan bir ideolojik kontrol biçimi olarak görür (Chaui, 2006). Bu ideoloji, alt sınıflar için egemen sınıfın dünya görüşlerini içselleştiren ve onları ilişkilerinde yeniden üreten zorlayıcı ve yabancılaştırıcı bir aracın rolünü oynar (Thompson, 1990). Bir bakıma ideoloji, bireylerin eylemlerini yönlendirmek ve onları iş piyasasına ve toplumdaki yaşama uygun hâle getirmek amacıyla bireylere eğitimsel bir rol verir (Gramscı, 1981). Bu; egemen sınıfların, çalışanlarının konumlarını ideoloji ile yönlendirme faaliyetlerini gösterir.

Lukas'a göre egemen sınıfın ideolojisi hem üretim tarzı hem de toplumdaki diğer ilişkiler açısından çalışanları yabancılaştırır, bu da yeniden birleşme sürecini başlatır (Konder, 2002). İş birliği dikkate alınmaz ve kapitalist üretim tarzından kaynaklanan çelişkileri anlama girişimi kaybolur (Eagleton, 1998). Yani çalışanlar; toplumu yalnızca bu faaliyetleri gerçekleştiren, kamu ve özel kurumlarla direkt ilişkili olmayan, işlevleri belirlenmiş bir sınıf organı olarak görülür.

Bu nedenle alt sınıflar artık gerçek ihtiyaçlarını anlayamadıkları için kimliklerini kaybederler (Giddens, 1984). Normların ve burjuva ahlakının içselleştirilmesi, malların eşit olmayan dağılımı, insanın yeniden birleşmesi, tüketme ihtiyacı, insani değerlerin önemsizleştirilmesi gibi sosyal konular, devletin ideolojik aygıtları aracılığıyla yeni özneler yaratıp baskın ideoloji ile özdeşleştiğinde daha da belirgin hâle gelir (Althusser, 1980). Çünkü kapitalist toplumda insan, bir meta durumundadır. Dolayısıyla, bireyin değeri ne kadar ürettiğine atfedilir. Bir sınıfın diğerlerine üstünlüğü, yalnızca egemen sınıfın fikirlerinin geçerli, doğru ve rasyonel olmasıyla gerçekleşir (Burawoy, 2012). Bu durum, alt sınıfları gerçekliği analiz edemez ve eleştiremez hâle getirir. İnsanın insan tarafından egemenliği söz konusu olduğunda birçok kişinin maruz kaldığı araçların ve üretim tarzının yabancılaşma ve sömürülmesi durumundan söz etmek de mümkündür.

Sosyal sınıf, sömürülen sınıf ile sömürücü sınıf arasında bir ayrımdır (Clegg, 2016). Sömürülen sınıf; kendi egemenliklerini sağlamak için emek gücünü satan ve sömürücü sınıflarını sürdüren, sömürücü sınıfın sosyal mantığını yeniden üreten bireyler grubunu oluşturur (Lantz, Pieterse ve Taylor, 2018). Sömürücü sınıf, toplumda uyguladığı güçle beraber devlet ve diğer kurumlar aracılığıyla sosyal ilişkileri kontrol etme araçlarına sahiptir (Marx; Engels, 1987). Sınıf farklılıkları arasındaki ilişkilerin

ortaya çıkması ve kontrol etme şekilleri zamanla daha da evrimleşmiş ve hızla artarak genişlemeye başlamıştır.

On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda, şehirlerin artan sanayileşmesi ve modernizasyonu ile birlikte burjuva ideolojisi, toplumda daha yoğun bir şekilde yayılmaya başlamış; alt sınıfların rekabetçi ve bireyselci fikrini yeniden üretmiştir (Althusser, 1980). Böylece modern toplum, örgütlenme sürecinde bireyleri kamusal ve özel alandaki rollerini oluşturan bir cihazın parçası hâline getirmiştir (Thompson, 1990). Ayrıca burjuva ideolojisi, burjuva hegemonyasının korunmasında, sosyal sınıfların yapılandırılmasında ve sermaye düzeninin işleyişinde baskın bir rol oynamıştır (Gramscı, 1981). Bu durum, hegemonya altına alınan bireyleri, hâkim olan bireylerin etkisiyle azınlık durumuna düşürmüş ve azınlıktaki bireylerin iş gücünün sömürülmesi ve ücretli emeğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

İktidar sınıf tarafından oluşturulan ideolojik tahakküm, toplumda kapitalist mantığın yeniden üretimi yoluyla alt sınıflar üzerinde kontrol sağlamak için kullanılmıştır (Abercrombie, Hill ve Turner, 1980). Yani burjuvazi, devlet gibi kültürel ve politik öneme sahip sosyal kurumları tahsis ederek toplumsal düzeni ve onun ayrıcalıklı yerini korumuştur (Thompson, 1990). Bu nedenle, gücün kendini nasıl gösterdiğini ve kapitalist hegemonyanın korunmasına nasıl katkıda bulunduğunu analiz etmek gerekir.

Tahakküm içerisindeki güç, tüm insan ilişkilerinde kendini gösteren bir etki ve zorlama mekanizmasıdır (Thompson, 1990). Bu düşünceyle iktidar, sınıf gücünü; sosyal sınıflar üzerinde otorite uygulayan ve onları kontrol altında tutan sosyal, politik ve ekonomik bir güç olarak inşa eder (Blunt, 2015). Bu düşünceye dayanarak toplumun endüstriyel gelişme döneminden teknoloji çağına kadar yaşadığı yeniden yapılanmaların bir sonucu olarak iktidarın, hegemonya sınıfının servetini korumasında ve alt sınıfların ise bu amaç için kullanılmasında tahakkümün bir unsur olduğu çıkarılabilir. Bu durum, gelişmiş toplumlarda toplumun çatışmalarına ve taleplerine aracılık etmesi için bir kurum ihtiyacını yansıtan popüler bir seferberliktir (Thompson, 1990). Bu, ideolojik tahakkümün bir tür topyekûn tahakkümü olarak da yorumlanabilir. Arendt (1971), topyekün tahakkümü, ulus-devletin anti-semitist kavrayışıyla kendisine uluslararasılaşma zemini bularak bu sisteme eklemlenen siyasal araçlarla varlık koşullarını sağlamlaştırması olarak açıklar (Akt, Dinçer, 2018). Yani topyekün tahakküm değişen zamanla birlikte küreselleşen dünyada, ezilenin daha çok ezilmesinin bir tür meşruluğudur. Bu görüş, toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimine dayanır. Açık olmayan hiyerarşik yapı, sınıfsal değerlerin yeniden üretimini meşrulaştırarak bireyler için

istenilmeyen çalışma şartlarını oluşturur (Yıldırım, 2013). İdeolojik tahakküm, bireyler üzerinde tahakkümün kullanışlı araçları ve tahakkümün yeniden üretildiği yerler olarak ortaya çıkabilir.

Diğer taraftan bazı aygıtlar (okul, kilise gibi), bireyleri eğiten ve disipline eden, aynı zamanda sınıfsal değerlerin yeniden üretildiği hegemonya araçlarıdır (Althusser, 1980). Bu nedenle ideolojik dayatma için zemin oluştururlar (Giddens, 1984). Okulda ve dini çevrede bir arada bulunmanın normları ve kuralları, belirli bir vatandaş modelinin inşasına katkıda bulunur. Çünkü insanlar, sahip oldukları eğitimin bir yansıması olarak öğretmenlerinden öğrendikleri tüm teorik bilgileri yeniden üretirler (Abercrombie, Hill ve Turner, 1980). Okulun rolü, temel kavramları okutup bu kavramları aşılatarak bireyleri birbirleriyle ilişki kurmaya ve iş piyasasına girmeye hazırlamaktır (Mayo, 2011). Böylece bireylerin sosyalleşmesinden sorumlu olan yerlerde, toplumsal konular yaşamın kendisinde olduğu gibi doğallaştırılacak, çoğaltılacak ve gelenekler, alışkanlıklar hakkında bireyler eğitilecektir. Bununla birlikte eğitim süreci; konuları, toplumda oynadıkları rol konusunda yönlendiren ve şekillendiren zorlayıcı bir bileşen olarak hareket edebilir. Eğitimin içeriği bireysel isteklerden bağımsız olabilir. Toplumda kendi doğasını edinen, böylece bireylerde "dışsal şeyler" hâline getirilen normlar ve değerler oluşturulmak istenebilir (Freire, 2006). Dolayısıyla hâkim sınıfın ideolojisinin kitlesel aşılamasında yer alan bazı pratik bilgilerin öğrenilmesi yoluyla, kapitalist bir toplumsal oluşum üretim ilişkileri yeniden üretilir (Mayo, 2011). Kapitalist rejim için bu hayati sonucu yeniden üreten mekanizmalar, egemen burjuva ideolojisinin temellerinden biri olduğu için evrensel olarak hüküm süren okulun bir ideolojisi olan kültürel sermayesinde doğal olarak yer alabilir.

Bernstein'e göre (2014) kültürel sermaye, maddi sermayenin yansımasıdır; Bernstein bir kültürel sermaye yeri olarak okulun, değişim sisteminde simgesel bir form durumuna dönüştüğünü ileri sürer. Kültürel sermaye, toplumsal yapının ekonomik gücünün simgesidir ve kapitalizm altındaki toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde kendi içinde üretici bir güç durumuna gelir (Yıldırım, 2013). Campbell (1997) okulun; güç, iktidar ve kontrol ilişkileri ve mücadelelerinin gerçekleştirildiği, meşrulaştırıldığı en önemli kurumlardan birisi olduğunu belirtir ayrıca eğitim ile toplumsal kodların teorisini ve toplumsal yeniden üretim üzerindeki etkiyi ortaya koyar. Freire'ye göre (2006) toplumsal yeniden üretimi, bireylerin bankacı eğitim modeli ile metalaştığı, özgür düşünce biçimlerinin kısıtlandığı bir yer ve dönüşüm stratejisi olarak ele alır. Bu dönüşümün stratejilerinden biri de, piyasanın maksimum rekabet gücüne ve ekonomik

veya sosyal bir sistemin tek başına toplumda kurumsallaşmasına dayanan, tehlikeli bir dünya görüşünü yayan neoliberal fikirlerdir (Sadovnik, 2007). Burada her şeyin en iyisi olma ve her zaman en iyisine sahip olma anlayışı vardır. Dolayısıyla neoliberalizm, insani olması ve sahip olma ihtiyacı ile köleleştirilmiş bireyleri bir otomat haline getirir (Yılmaz ve Akbulut, 2016). Birey bir kolektivitenin parçası olmaktan çıkar ve bir iş aracı, bir iş zihni, bir mal üreticisi, bir işçi, bir çalışan olarak anılır (Blunt, 2015). Bu yüzden neoliberal yönetim modelini destekleyen ekonomik dinamiklere karşı, toplumlara gerçekliğe dayanan ve gerçekliğe uygulanabilir tekliflerin de beraberinde getirilmesi gerekir.

Sonuç olarak ideolojik tahakküm, küreselleşmeyle beraber bireyleri daha çok meta hâline getiren, ezilenin sömürüsü olan dayatma aygıtları olarak ortaya çıkmaktadır. Yani bunun, bireyleri sadece üretime odaklayan ve hâkim olan kişiler tarafından yönlendiren bir tür tahakküm aygıtı olduğu söylenebilir. Bu yüzden, örgütlerde tahakküm konusunu tahakküm aracı olarak incelemek örgütlerin gelişimi ve verimliliği açısından önemli olacaktır.

Tahakküm Aracı Olarak Örgütler

Bu başlık altında, tahakküm davranışlarının örgütlerde görülme şekilleri bir metafor olarak kullanılmış ve tahakkümcü örgütlerin özellikleri tanımlanmıştır. Ayrıca örgüt içi sınıflandırmanın dağılımı, örgüt yöneticilerinin hiyerarşi ve güç davranışları, bürokratikleşme yapısı; değişen zamanla birlikte modern tahakküm biçimlerinin tahakküm aracı olarak örgütlerde nasıl kullanıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Morgan tahakkümcü örgütü (1998); örgütlerde sınıf ayrımının olması, örgüt çalışanlarının zihinsel yorgunluğu ve stresi, örgüt çalışanlarının meta olarak kullanılması gibi çeşitli şekillerde ele almıştır. Örgütlerde görülen bu tahakküm davranışları bir metafor olarak kullanılarak örgüt içi sömüren ve sömürülen gruplar arasındaki ilişkilerin neden bu kadar kutuplaşabileceğinin anlaşılmasını sağlar (Wright, 2009). Ayrıca örgüt yöneticilerini, durumun etik boyutu ve sosyal etkileri hakkında düşünmeye davet etmesi bakımından önemli görülebilir.

Tarih boyunca örgütler, bireylerin veya grupların iradesini başkalarına dayatmanın yollarını bulduğu sosyal tahakküm süreçleriyle ilişkilendirilmiştir (Tilly, 2014). Tahakküm, örgütlerde birçok farklı şekilde ortaya çıkabilir (Kuusela, 2019). İlk ve

en açık şekilde tahakküm, bir veya daha fazla kişi doğrudan tehdit veya zorlayıcı bir güç ile başkalarını istemediği bir şey yapmaya zorladığında ortaya çıkar (Courpasso, 2000). Bununla birlikte tahakküm, daha ince ve örtük şekillerde de gerçekleşebilir. Kural koyucu, iradesini başkalarına dayatabilirken bunu yapma hakkına sahip olduğu düşüncesini de yansıtır (Denhardt, 1979). Üç tür sosyal tahakküm (geleneksel tahakküm, rasyonel-yasal tahakküm, karizmatik tahakküm) meşru otorite veya güç biçimi hâline gelebilir (Leflaive, 1996). Bu üç tahakküm türü nadiren saf formlarında bulunur ve bu farklı otorite türleri birbirleriyle karıştığında sonuç neredeyse her zaman psişik gerilim olur (Ricoeur, 2010). Yani örgütleri yöneten kişiler, bulundukları konumlarından dolayı örgüt çalışanlarına yönelik zorlama ve tehdit davranışların kullanma hakkını kendilerinde görerek örgüt çalışanlarının kaygı ve stres davranışı göstermelerine neden olabilir.

Örgütlerdeki bürokratikleşme süreci de bazen örgüt çalışanlarının ruhunun özgürlüğü ve liberal demokrasinin değerleri için ciddi bir tehdit oluşturabilir (Wright, 2008). Çünkü kontrol altındaki çalışanların, çıkarlarını ve refahını alt etmenin bir yolu da budur (Alvesson ve Willmott, 2002). Dolayısıyla bürokrasinin kolayca hapishane olabileceği görüşü hâkimdir (Clegg, 2016). Örgütlerde bürokratikleşmenin yanlış uygulanması, örgüt çalışanlarının baskı altında çalışmalarına yol açabilir. Bu durum örgüt çalışanlarını işten kaçma davranışına yönlendirebilir.

Örgütler; herkesin ilgisini tatmin etmeyi amaçlayan, hedeflere ulaşmak isteyen rasyonel kurumlar olarak düşünülmesine rağmen bu görüşün gerçeklikten çok, bir ideoloji olduğunu gösteren kanıtlar da vardır (Morgan, 1998). Çünkü rasyonel kurumlar; başkaları üzerinde genellikle sosyalleşme süreçleri aracılığıyla komuta edici bir etki edindiklerinde ve bunu sürdürdüklerinde tahakküm modellerine yol açabilir (Hermans, 2001). Örgütler genellikle, seçkinlerin menfaati doğrultusunda bencil çıkarlarını sağlayıcı olan teşvikleri tahakküm aracı olarak kullanılabilir ve bu şekilde tüm örgütlerde tahakküm unsuru görülebileceği söylenebilir (Žižek, 2004). Bu durum, her örgütün sahip olduğu özellikleri nasıl sürdürdüğüne bağlı olarak ortaya çıkacak olan tahakküm şekillerini örgütlere gösterir.

İnsan düşüncesine rasyonalite arayışının altında yatanlar kadar, temel ve gizli güçler de hâkimdir. Kişi, kurallar yoluyla ve daha fazla idareye ne kadar maruz kalırsa rasyonalizasyon sürecinin kendisi de o kadar baskın hâle gelir (Bhatia, 2002). Kişisel olmayan ilkeler, kazanç ve sadece verimlilik arayışı; köleliğin yeni araçları olma eğilimindedir (Hermans ve Kempen, 1993). Örgütler, sınıf-kontrol yapısıyla birlikte ücretli emek sistemlerini oluşturmuşlardır (Leflaive, 1996). Bu sistemde, çalışanlar her

zaman eşit değerde değildir çünkü belirli rollerin sakinleri, diğerlerinden daha fazla eğitimi ve gelişimi gerektirir (Apple, 2005). Bu anlamda, örgütlerdeki ilişkilerin sınıf yapısı; bir tarafı kazanç sahibi yapan (sermaye), diğer tarafı da kazanç aracı (emek) olarak konumlandıran bir yapıya bürünmüştür. Bu ikicilik, iş gücü içinde sermaye ve emek arasındaki "birincil" ve "ikincil" iş gücü piyasaları olarak bilinen bir ayrımın altını çizmektedir (Hunter, 2017). Bu durum, örgüt içi sınıflandırmanın modern tahakküm davranışlarına nasıl dönüştüğünü anlamak açısından önemlidir.

Birincil iş gücü piyasası, örgütler için kariyer pozisyonları önemli olan ve genellikle belirli bir endüstri veya doğa ile ilişkili yüksek derecede yetkinlik ve özel bilgi gerektiren bir pazarı kapsar (Leflaive, 1996). İkincil iş gücü piyasası ise özel bir yetkinlik gerektirmeyen ve kolay vazgeçilebilen bir pazarı kapsar (White, 2003). İş gücü piyasasındaki bu ayrım; örgüt çalışanlarının açık ve örtülü sömürüsünde, işçi sınıfının oluşturulması ve sürdürülmesinde, işin uzmanlaşma derecesinin azaltılmasında, eşitsizliğin sistematik olarak üretilmesinde, iş gücü piyasalarının bölünmesinde ve ayrımcılığın kurumsallaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kiely, 2000). Bu durum, örgütlerde kayırmacılık ve ayrıcalık kalıplarının üretildiğini gösterir.

Sanayi Devrimi'yle birlikte ortaya çıkan bu sömürü kalıpları, gizli bir şekilde varlığını sürdürerek modern toplumların tahakküm şekillerini oluşturmuştur (Wartenberg, 1990). Modern toplumların sınıf yapısını yeniden üretmek için iş fırsatlarını yapılandıran kuruluşların güvenli olmayan çalışma koşulları, buna bağlı olarak ortaya çıkan iş kazaları, meslek hastalıkları ve son olarak örgütlerin iş bağımlılığını ve ilgili zihinsel, sosyal stres biçimlerini destekleyen yapıları ve uygulamaların sürdürülme şekli örgütlerdeki modern tahakküm şekilleridir (Morgan, 1998). Bu tahakküm şekilleri, bireylerin kişisel ihtiyaçlarının ikinci plana atılarak örgüt çalışanlarının refahının görmezden gelindiğini gösterir.

Tehlikeler, meslek hastalıkları ve iş kazaları, modern örgütlerde görülen en açık tahakküm unsurlarıdır (Wright, 2008). Modern örgütlerde görülebilecek başka bir tahakküm unsuru da sosyal ve zihinsel strestir (Alvesson ve Willmott, 2002). Bu durum, örgüt çalışanlarının stres, fiziksel ve zihinsel refah düzeylerini etkiler. Böylece onların çalışma koşulları, rolleri, kariyer istekleri ve işteki ilişkilerinin kalitesi buna bağlı olarak değişir. İş, bir bağımlılık ve koltuk değneği hâline geldiğinde ise kişisel gelişimde bir dengesizlik yaratarak bireyde işkoliklik meydana getirir (Oates, 1971). Buna bağlı olarak; gelecekten herhangi bir beklentisi olmayan çalışanlarda güçsüzlük hissine eşlik eden gerginlik, hayal kırıklığı ve öfke bir arada yaşanarak fiziksel veya zihinsel hastalıklara

yakalanma riski artar (Morgan, 1998). Çünkü çok uluslu şirketler ve dünya ekonomisi; örgütlerin amaçlarına ulaşması için çalışanlarının tamamen kendilerini adamalarını talep eder ve bireyin emeğini sömürürler (Hamilton, 2013). Bu durum örgüt çalışanları için fazla mesai ve iş yükü oluşturarak bireylerde duygusal anlamda bir gerginliğe ve bağımlılığa yol açabilir.

Bir tahakküm aracı olarak görülen bu örgütlenme metaforu, gözlenen olumsuz etkilerin mutlaka kasıtlı olmaması ancak belirli bir ticari perspektifin sonucu olması açısından önemlidir (Wright, 2008). Bu görüntünün en önemli rolü, dikkati rasyonalitenin iki ucu keskin doğasına çekmektedir (Leflaive, 1996). Akıllara gelen ise bir eylemin; aynı zamanda artan kârlara ve insanların fakirleşmesine ve kötü muameleye yol açması hâlinde rasyonel olup olmadığı sorusudur (Krause, 2019). Örgütsel açıdan rasyonel olan, başka bir bakış açısından böyle olmak zorunda değildir (Buchanan, 2019). Bu bakış açısı, örgütlerin potansiyel mantıklarını kavramayı ve vurgulamayı mümkün kılar (Žižek, 2004). Bu yüzden örgütü faaliyet gösterdiği gruplar açısından analiz etme imkânı sunar.

Örgütler, kendi hedeflerine ulaşmak için çalışanlarını, çalıştıkları topluluğu ve küresel ekonomiyi kullanırlar (Wright, 2008). Organizasyon, bazı insanların isteklerini başkalarına dayattığı bir tahakküm sürecine dayanır (Moore, 1987). Bu metaforun aslında politik metaforun bir uzantısı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu metaforun güçlü ve zayıf yönlerini görmek, örgütün gelişimi ve örgüt çalışanlarının mutluluğu açısından önemlidir.

Örgütlerin; çalışanları veya çevreleri üzerinde olumsuz etkilerinin olması, örgütler tarafından amaçlanmayan hedefler olduğu söylenebilir. Örgütlerde tahakküm davranışlarının görülmesi, genellikle bir grup bireyin hedeflerine ulaşmaya çalıştığı rasyonel eylemlerin bir sonucudur (Bhatia, 2002). Tahakküm metaforunun ezici gücü, dikkati rasyonalitenin çift kenarlı doğasına çeker (Wright, 2008). Rasyonelliğe dayalı eylemlerin bir örgüt için çok olumsuz sonuçları olabilir ancak rasyonel olan şey kuruluştan kuruluşa değişir. Metafor; değerleri ve ideolojik koşulları büyük ölçüde göz ardı eden geleneksel organizasyon teorisinin çoğuna faydalı bir karşılık sağlar (Blunt, 2015). Metafor ayrıca sömürülenler için bir organizasyon teorisi oluşturmanın yolunu da gösterebilir.

Bir başka güçlü nokta da metaforun; bu radikal referans çerçevesinin pratikte devam etmesini sağlayan durumların takdir edilmesine yardımcı olmasıdır (Wartenberg, 1990). Metafor; algılanan ve gerçek sömürüyü tanımlama konusunda radikal bir çarpıtma olarak kullanmaktan kaçınmak yerine, onunla başa çıkmayı öğrenmeye teşvik eder

(Leflaive, 1996). Ancak bu metaforun da bazı sınırlamaları vardır. İlk ve en önemli perspektif, kaba bir komplo örgütlenme ve toplum teorisiyle bağlantılı olduğunda netleşir (Wright, 2008). Tahakküm kalıplarının sınıfa dayandığına dair çok sayıda kanıt olmasına rağmen, elitlerin merkezi sahiplik ve kontrol içindeki çıkarlarını birleştirme eğilimi vardır (Barenberg, 1994). İkinci bir olası sınırlama, tahakküm ve örgüt arasında denklik yaratırken egemen olmayan örgütlenme biçimlerinin de mümkün olduğu fikrini kavrayamama tehlikesinden kaynaklanmaktadır (Blunt, 2015). Dolayısıyla örgütlerde tahakkümün olası nedenlerini anlamak, tahakküm unsurlarının önüne geçmek; olası sonuçların önlenmesi bakımından önemlidir.

Tahakkümün Nedenleri ve Sonuçları

Tahakkümün olası nedenlerini anlamak, örgütlerin gelişimi ve örgüt çalışanlarının verimliliği açısından önemlidir. Çünkü bu nedenler; örgütlerde çalışanlar tarafından istenilmeyen davranışların önüne geçilmesi için örgütlerdeki tahakkümün mevcut durum analizine açıklık getirir. Bu durumun, örgüt çalışanlarını örgüte karşı olumlu duygu ve davranış geliştirmesini sağlayarak örgütlerin etkililiği ve verimliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zizek (2004), tahakkümün yapısının etik şiddetle ilişkili olduğunu ve etik şiddetin bir örgütte görülmesinin örgütlerde ezen-ezilen grubun varlığından kaynaklandığını savunmuştur (Akt. Krause, 2019). Çünkü etik şiddetin, ezen grubun ahlaki değerlerine uygun olarak ezilenleri yargılama yetkisi ve hakkı doğurduğunu belirtmiştir. Bu, gücün kötüye kullanımıdır. Çünkü tahakküm dürüst tepkiden kaçınır (White, 2003). Örgütlerde yetki sahibi olan kişiler, yetkinin dayatması şeklinde bireylere yapmak istemedikleri şeyleri yaptırmakta kendilerinde hak görme yanılgısını benimseyebilir (Wartenberg, 1990). Bu nedenle tahakküm ne kadar gönülsüz, alçaltıcı ve zorlayıcı olursa resmi iddialarıyla tamamen uyumsuz olan karşı bir söylemi o kadar çok besler (Scott, 2018). Yani ezen grubun zorlayıcı ve yetki gücünü dayatarak ezilenlere uygulaması, ezilenler açısından tahakküm şiddetini arttırdığı söylenebilir.

Moore'e göre (1987) büyük adaletsizlikler, tahakkümle var olur. Örgütlerdeki iş bölümünün adil olmayan bir şekilde ortaya çıkması, aslında örgütlerde asimetrik bir gücün varlığını gösterir (Allen, Forst ve Haugaard, 2014). Gücün asimetrik olması çalışanlar üzerinde sınıf ayrımına dolayısıyla örgütlerde, eşitsizlik ve adaletsizlik gibi

kavramların görülmesine sebep olur (Hamilton, 2013). Adaletsizliğin diğer bir türü, ötekileştirme ve ayrımcılıktır (Hamilton, 2013). Ayrıştırma, ön yargı, ötekileştirme, kaynakların dağıtımındaki eşitsizlikler ise sosyal tahakkümü oluşturur (Lantz, Pieterie ve Taylor, 2018). Bookchin'e göre (1994) insanın insan üzerinde artan hâkimiyeti, ilkel eşitliğin hiyerarşik eşitsizlik sistemlerine bölünmesi; insanların birbirlerine karşı tutumlarının, tolerasyonlarının, baskıcı rasyonellik gibi araçların içinde bulunan toplumun yansıması tahakkümün soyut felsefesini sunar. Bu durumda, örgütlerde adaletsizlik ve eşitsizlik olgularının görülmesi ile çalışanların üzerinde bir tahakküm kurulduğu söylenebilir.

Örgütlerdeki iş bölümünün adil olmayan bir şekilde uygulanması ise örgüt çalışanlarının örgüte karşı olumsuz bir tutum sergilemesine yol açabilir (Allen, Forst ve Haugaard, 2014). Kincheloe ve McLaren (2002), insan davranışında öteki olarak kodlananların itaatkâr veya tepkisiz olmasına yol açabileceğine dikkat çekmiştir. Bu durum, özgürleşmeyi sınırlandıran bir engeldir (Bhatia, 2002). Bu durumdaki bireyler, işi yapmaktan kaçınma davranışı gösterirler (Wright, 2008). Dolayısıyla örgütün verimliliğinin de olumsuz bir şekilde etkilendiği söylenebilir.

Bu örgütlerde, etkili bir diyalogdan söz edilmesi güçtür. Hawatoh'a göre (2019) bireyler arasındaki işleyiş; diyalogdan, empatiden, iletişimden uzak bir şekilde ilerlerse bu durum dayatmacı ve zorlayıcı bir niteliğe dönüşebilir. Dolayısıyla bireyler belli bir forma göre işlenmeye zorlanarak üzerlerinde bir tahakküm kurulur. Bu durumda tahakkümün nedenlerinden birinin, örgütlerdeki iletişimin sağlıklı yürütülememesi olduğu söylenebilir. Locaste'ye göre (1998), bireylerin düşüncelerini özgürce söyleyememesi tahakkümün bir unsurudur. Örgütlerde örgüt elemanlarının düşüncelerini herhangi bir etki altında kalmadan paylaşması, örgütün eleştiriye açık olduğu anlamına gelir (Barenberg, 1994). Diğer taraftan düşüncelerini tereddütle paylaşan ya da düşüncelerini özgürce paylaşamayan örgüt elemanları, sessizlik davranışı gösterirler (Wright, 2008). Sessizlik davranışında bulunan bireyler, düşüncelerinin zaten dikkate alınmayacağını ya da önemsenmeyeceğini düşünerek düşüncelerini paylaşma noktasında kaçınma davranışında bulunur (Krause, 2019). Bu durum, örgüt elemanlarında duygusal gerilime yol açarak örgüt elemanlarının kendi içerisinde çatışma yaşamasına sebep olur (Hunter, 2017). Dolayısıyla bireyleri örgüte yabancılaştırır (Leflaive, 1996). Bunun için örgütlerde düşüncelerini özgürce paylaşamayan örgüt elemanlarının örgütte söz söyleme hakkının kısıtlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu kişilerin örgütün kararlarında katılım sağlamalarının zor olduğu söylenebilir.

Özgür anarşist okul temsilcilerine göre katılımın yanlış işlemesi veya olmayışı tahakkümün nedenlerindendir (Akt. Hermans ve Kempen, 1993). Dayanışmacı birlik ruhunu uygulayamayan örgütler, demokrasiden uzaktır (Barenberg, 1994). Bu örgütler, bireylerin katılımlarını önemsemez; bu durum otoriter kişiliklerin oluşmasına yol açar (Ledyaev, 2008). Bu duruma tabi olan bireylerin; eleştirel, kolektif, öz-bilinç becerileri kısıtlanır ve çoğulcu, özgür ve özerk yurttaşların katılımı mümkün kılamaz (Dinçer, 2018). Böylece, adaletsizliğin yayıldığı ve zafiyetin arttığı bir aşamaya varılır (Bozarslan, 2014). Bu durum, anti-demokratik bir yapının içerisindeki eşitsizliği de meşrulaştırır (Yıldırım, 2013). Ayrıca otoriter kişilerin, kontrol edici olduğu da söylenebilir.

Davenport, Schwartz ve Elliott'a göre (2003) örgütlerdeki disipline etme arzusu, genelde baskıcıdır. Çünkü bu, zorunlu görünürlüğe yol açar. Yani bireyleri kontrol etme, bireylerin belli normlara bağlı kalmalarını sağlama ve bunları yaptırımlarla yerine getirtme; bireylerin üzerinde baskıcı tutum olarak gösterilebilir (Alvesson ve Willmott, 2002). McCammon'a göre (2018) bu kontrolsüz güce karşı neyin zayıf olduğu, yani sınırsız güce karşı neyin aşağılanmış ve savunmasız olduğu hakkındaki düşüncelerin sebebi tahakkümdür.

Diğer taraftan örgütlerdeki meşrulaştırılan dezavantajlı ortamlar, çalışanlar üzerinde tahakküm aracı görevi görebilir (Yıldırım, 2013). Böyle ortamlar çalışanların bireysel ihtiyaçlarını göz ardı ederek fazla mesai, emniyetsiz iş ortamı ile çalışanların fiziki ihtiyaçlarının da dikkate alınmamasına yol açar (Cohen, 1996). Bu durum, örgüt çalışanlarının birer meta olarak kullanıldığını gösterir.

Sonuç olarak örgütlerdeki tahakküm davranışlarının nedenleri için; örgüt çalışanlarının eşitsizlik, adaletsizlik, kolektif karar alamama, diyalog eksikliği, yasal zorunluluklar, demokratik ortamın oluşmaması, katılım sağlanamaması, kontrolculuğun olması, eleştirel sorgulama becerilerinin kısıtlı olması gibi davranışlara maruz kalması düşünülebilir. Bu davranışlar tahakküme neden olabilecek unsurlar olarak sıralanabilir. Tahakküm davranışı, ezilen veya tahakküme uğrayan bireyler üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir. Bir örgüt üyesi olarak çalışanlar, tahakküm davranışlarına maruz kaldıklarında; eleştirel ve sorgulayıcı davranış gösteremez, onlarda işe yabancılaşma, stres ve kaygı bozuklukları görülür. Dolayısıyla örgütlerin iş verimliliğinin olumsuz etkileneceği söylenebilir. Bu yüzden tahakkümün nedenleri örgütlerde araştırılmalı, olası sonuçların önüne geçilmelidir. Böylece örgütlerde; adalet, eşitlik, otonomi sağlanabilir ve bireylerin ihtiyaçlarına göre olumlu bir örgüt kültürü oluşturulabilir. Tahakküm ile

ilgili tartışılan bu kavramları, eğitim örgütlerinde incelemek, eğitim örgütlerindeki olası tahakküm unsurlarının farkındalığı için son derece önem taşımaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Tahakküm

İktisadi ve toplumsal sistemin uygulama alanı olarak eğitim örgütlerinde tahakküm, toplumsal eşitsizliklerin tekrar üretimi şeklinde ve bir örgüt olarak okuldaki ilişkiler açısından literatürde kendini gösterir. Sosyal ve kültürel yeniden üretim teorileri, eğitim örgütünde sosyal ilişkileri ve daha büyük sosyal düzenin eşitsizlikleri yeniden nasıl ürettiğine dair bilgi sunmuştur (Bowles ve Gintis, 2011). Bu teorilerin temeli, ekonomik yapılar, okul deneyimi, bilinç ve kültürel aktivite biçimleri arasındaki bağlantılarla oluşturulmuştur (Albo, 2002). Baskın neoliberal ideolojinin pedagojik olarak toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmek için nasıl çalıştığı, eğitim örgütlerinin tahakküm bilimini aşılama ve tahakküm sistemini sürdürmede nasıl rol oynadığı eğitim örgütlerinde tahakkümü anlamak açısından önemlidir (Clemmons, 2008). Bu kapsamda eğitim örgütünde tahakküm, tahsis kuramı ve kültürel sermayenin yeniden üretimi şeklinde tartışılmıştır.

Okul aygıtı ilk başlarda eşitlikçi bir durum, bireysel hareketlilik ve meritokrat (liyakat) sosyal düzende incelenmiş, daha sonra okul işlevinin eşitsizlik rejimlerinin sosyal ve kültürel şekilde yeniden üretimi olarak tekrar evrimleşmiştir (Giroux, 1984). Okul aygıtı, iş gücünün deformasyonu temelinde baskın ideoloji ve üretim ilişkilerini ürettiği için kapitalist üretimle ayrıcalıklı bir yer işgal eder (Harvey, 2009). Esasen bu durumun, sosyal bölünmenin yeniden üretim sürecine katkıda bulunmasının yanı sıra bireylerin sömürülen durumlarını doğal olarak kabul etmelerine yol açtığı söylenebilir.

Eğitim, genellikle bireyleri sosyalleştirerek toplumu etkilemektedir (Torres ve Mitchell, 1998). Bu görüş, eğitimin bazılarına başarı, bazılarına başarısızlık hissi veren bir tahsis sistemi olduğu iddiasıyla savunulmuştur (Meyer, 1977). Yani eğitim kaynaklarının farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencilere tahsis edilmesi, bireysel eğitim sonuçlarını ve beşerî sermayenin gelecekteki dağılımını etkilediği için önemli politika sonuçlarını da beraberinde getirir (Bidwell, 2006). Tahsis teorisinin sosyalleşme teorisi ve eğitimin etkileri üzerine araştırmalar için bazı çelişkili etkileri gizlenmiştir (Harvey, 2009). Ancak tahsis teorisi de işlenen bireyler üzerindeki eğitim etkilerine odaklanmaktadır. Bir meşruiyet sistemi olarak eğitimin, etkilerine dair daha genel bir

makro sosyolojik teorinin özel bir örneği olduğu ortaya çıkar (Meyer, 1977). Eğitim, meşrulaştırılan okullar aracılığıyla, tüm popülasyonları yeniden yapılandırır; seçkinleri yaratır, genişletir, üyelerin hak ve yükümlülüklerini yeniden tanımlar (Clemmons, 2008).

Althusser'a göre (1980) devletin ideolojik tahakküm araçları, eğitim örgütleri tarafından kapitalist egemen sınıfına hizmet eder. Bu görüş Marx ve Engel'in düşünceleriyle paralellik gösterir. Bu düşünce; eğitim kurumunun bireyleri baskın teolojiye tabi tutmayı amaçladığında baskı ve tahakküm yönetimi kullanan yönetim sisteminin kurallarının sunulmasının yanı sıra, becerilerin yeniden üretilmesi yoluyla iş gücünün çoğaltılmasını garanti ederek kapitalist sosyal eğitimi desteklediğini savunmaktadır (Althusser, 1980). Bourdieu (2015), eğitim kurumlarını kültürel bir sermaye olarak nitelendirir. Kültürel sermayenin fiziksel düzenlemesine, yaşam deneyimleri nedeniyle sahip olunan derinden yerleşmiş alışkanlıklara, becerilere ve eğilimlere atıfta bulunur. Bireylerin almış oldukları eğitimin farklılığından, bulunan sosyal farklılardan dolayı da kişilerin kültürel sermayelerinin aynı olmayacağına vurgu yaparak kültürel sermayeyle kişilerin toplumsal eşitsizliklerinin korunduğunu savunur.

Diğer taraftan Apple (2005), kültürel sermayeyi okul temelli ortamlardaki sosyal düzenlemeyi incelemede etkili bir güç olarak görmüştür. İlk başlarda, okullaşmanın öğrencileri hem standartlaştırılmış öğrenme durumları hem de davranış kurallarına ittiğini; ayrıca sınıf organizasyonu ve belirli öğrenci gruplarına sahip öğretmenler tarafından kullanılan resmi olmayan pedagojik prosedürler ve gündemlerle öğrencilerin şekillendirildiğini savunmuştur. Eğitim örgütündeki yapı işleyişi, kurallar tahakkümü içerisindedir. Öğretmenler ve öğrenciler; merkezi ve standart programlar, yukarıdan aşağıya idari kontrol araçları, zenginlik ve başarı açısından aşırı ekonomik farklılıklar ile karşı karşıyadır (Akt, Lacoste, 1998). Apple'a göre (2005) eğitim örgütünde tahakküm, sosyal sistem olarak okulların iktidar fikirlerinin veya ideallerinin sınıf, üretim ve güç yapılarıyla ilişkilendirilme yolları üzerinedir. Bu fikirler çeşitli günlük ve eğitim uygulamalarıyla meşrulaştırılmış ve sürdürülmüştür. Apple (2005) okulları, okulların sınıflandırma ve meşrulaştırma iç mekanizmalarını; sosyal gruplara meşruiyet verilen ve sosyal, kültürel ideolojilerin yeniden yaratıldığı, sürdürüldüğü ve sürekli olarak oluşturulduğu karmaşık bir yapının önemli bir parçası olarak görür. Yani sosyoloji ve daha sonra okul bilgisinin (okul müfredatının örgütsel ve resmi işlevleri); öğrencileri, toplumdaki mevcut eşitsizlikleri ve sınıf temelli eşitsizlikleri yeniden üretme süreci olarak sıralamıştır. Okullaşmanın toplum içindeki bölünmeyi ortadan kaldırmayacağını,

pedagojiler, içerik ve gizli müfredat yoluyla onları güçlendireceğini savunmuştur. Yani eğitim örgütündeki tahakkümü gizli müfredat olarak açıklamıştır.

Pedagojik paradigmalar; sınıfta öğretilecek içerik, öğretmen ve öğrenci eğitimi yoluyla eğitimi, tahakküm ideolojinin aktarımına açık hâle getirir (Walker, 2003). Çünkü bu paradigmalar, önceden tanımlanmış sosyal rolleri belirler. Bu roller tahakküm ideolojinin üretimi ve yeniden üretimi için bazılarını toplumlarının işçi sınıfı (mavi yakalı) hâline getirerek onları iş gücü piyasasına girmeye teşvik edecek, bazılarını daha az ölçüde küçük burjuva (beyaz yakalı) hâline getirecek ve bazılarını da gerekli entelektüel sınıfı (altın yakalı) oluşturacak olan üst seviyeye eğitimle bağlantılı kılacaktır (Weiner, 2003). Bu durumun, bireyleri eğitim yoluyla sınıflandıran ideolojik tahakkümün kullanışlı bir aygıtı olduğu söylenebilir.

Bu nedenle modern eğitim; yaşayan bir mücadele, daha geniş toplumda çatışan çelişkili amaçların ve eğilimlerin küçük ölçekli bir kopyasıdır (Torres ve Mitchell, 1998). Sonuç olarak eğitimli insan, entelektüel ufku bakımından çok yönlü olarak belirlenir. Bu edinilmiş kültürel miras, onu toplumsal gerçeklikteki karşıt eğilimlerin etkisine maruz bırakır ve toplumsal durumunun getirdiği koşulların etkisi altında hareket etmesine yol açar (Price, 2008). Böylece, eğitim örgütlerinde toplumun tahakküm yapısı, okullar içerisinde veya eğitim yoluyla sürdürülür ve korunur.

Bir örgüt olarak okullarda, örgüt içi ilişkiler yönüyle özellikle okul yönetiminin öğretmenler ile olan ilişkisinde tahakküm ilişkilerinin nasıl ortaya çıktığı ve bunun sonuçlarının neler olabileceği; okul örgütünde tahakküm başlığı altında tartışılacaktır.

Okul Örgütünde Tahakküm

Yönetim kavramı, ortak hedeflere ulaşma konusunda bireysel ve toplu çabaların koordinasyonudur (Burgess ve Newton, 2014). Okul yönetimi ise bir okulun performansının belirleyici unsurlarından biri olarak kabul edilen bazı sorumluklara sahip olmalıdır. Okul yönetimi, okul vizyonunu geliştirmek, okuldaki tüm bireyleri bir arada tutmak, okulda iş birliğini sağlamak, okulu etkili bir şekilde adalet ve dürüstlük içerisinde yönetmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, öğretmenlere öğrenme süreçlerinde yardımcı olmak gibi sorumlulukları yerine getirmekle görevlidir (Evers ve Eacott, 2016). Bu noktada okul yönetiminin, okulun paydaşlarında etkin ve etkili bir şekilde iş birliği oluşturarak koordinasyonu sağlama işlevi gördüğü söylenebilir.

Okul ve öğretmen, bireyin sosyalleşmesinde önemli bir rol oynar (Price, 2008). Öğretmen tutumlarında, karakterinde, öğrencilere davranışlarında eğitimci rolüyle örnek olan bir referanstır (Hermans ve Kempen, 1993). Öğretmenler, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Öğretmenler, öğrencilerin okulda aldıkları eğitim kalitesini ve süreç sonundaki bilgi, beceri veya tutumlarını güçlü bir şekilde etkilerler (Burgess ve Newton, 2014). Bundan dolayı etkili öğretmen yönetimi, herhangi bir eğitim sisteminin başarısı için gereklidir. Öğretim, bu profesyonellikten çok fazla özveri ve ayrılma gerektiren karmaşık bir görevdir. Öğretim faaliyetlerinin iyi performansı, örgütsel davranışlar bağlamında öğretmenlerin olumlu duygusal koşullarına bağlıdır (Ricoeur, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin olumlu duygusal koşullar geliştirmesi ile okula karşı olumlu tutumlar sergilemesiyle birlikte bu durum öğretimin temel amacı olan öğrencilerin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan; okul yöneticilerinin bilerek ya da bilmeyerek gösterdikleri bazı tahakküm davranışları, okullarda öğretmenlerin olumsuz tutumlar geliştirmesine sebep olabilir. Bu yüzden, eğitim örgütleri olarak okullarda, öğretmenlerin maruz kaldığı tahakküm unsurlarını anlamak, okulların gelişimi için önemlidir.

Okul yöneticileri; okul hakkında karar almakta tek başına kendilerini sorumlu olarak gören otoriter yönetici rolünü üstlendiklerinde, korkuyla ifade özgürlüğü bulan ya da hiç bulamayan örgüt çalışanları olarak öğretmenlerin söylem ve düşüncelerini kısıtlayabilir (Courpasso, 2000). Bourdieu (2015), bunu sembolik şiddet olarak açıklamıştır. Sembolik şiddet, onu doğru ve meşru olarak tanıyanların nesnel ve bilinçli itaatiyle gerçekleşir. Bu durum, tahakküm aracı olan sembolik üretimleri temsil eden gerçekler karşısında; bireyleri itaat, kabul ve yabancılaşma duruşuna koşullandıran sayısız süreçlerle kaplar (Akt. Ricoeur, 2010). Dolayısıyla sembolik gücün eğitim örgütü olarak okullarda görülmesi ve okul yöneticilerinin yetkilerini bir güç olarak zorlayıcı veya emir şeklinde öğretmenlere uygulaması, öğretmenlerin kayıtsız veya sessizlik davranışlarında bulunmasına yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin koşulsuz kabul yargılarına dönüşerek eleştirel becerileri üzerinde bir sınırlama getirir ve yeni fikirlerin, sinerjinin, yaratıcılığın ortaya çıkmasını önler (Hermans ve Kempen, 1993). Bunun sonucu olarak öğretmenler okula karşı yabancılaşır ve olumsuz tutum ve davranışlar gösterir (Apple, 2005). Bir örgüt olarak okulların iyileştirilmesi, değişen koşullara adaptasyonu ve hoşgörü iklimi oluşturması; örgüt elemanı olarak öğretmenlerin okulla ilgili bilgi, istek ve önerilerini sunma fırsatlarına bağlıdır (Köylüoğlu, Bedük, Duman ve

Büyükbayraktar, 2015). Bu istek ve önerilerini de öğretmenler ancak katılım sağlayarak ve diyalog kurarak gerçekleştirebilir.

Katılım, hem örgütsel yapılanmanın refleks boyutunu beslemek hem de çalışma süresince bir temsili eleştirel incelemek için önemlidir (Leflaive, 1996). Okul yöneticileri; her bireyin okul lehine daha katılımcı bir rol üstlenebilmesi için gerektiğinde öğretmenleri karar alma ve uygulamaya dâhil etmeye çalışan, okuldaki bilgi ve uygulamaları demokratikleştiren bir konuma sahip olmalıdır (Apple, 2005). Okul yöneticileri eylemlerini daima kolektif ve bireysel ihtiyaçları dikkate alarak gerçekleştirmelidir (Murray, 2015). Bu, okuldaki demokratik yönetimin güçlendirildiğini gösterir.

Arendt (1971), demokratik yönetimi; özgür, çeşitli ve farklı görüşteki paydaşların eşitçe konuşabildikleri bir yapı olarak tanımlar (Akt. Dinçer, 2017). Demokratik yönetim, farklı görüşlerin varlığını ve temel sorunların tartışılabilen bir biçimini mümkün kılar (Murray, 2015). Dolayısıyla bireylerin eylemde bulunabilme özgürlüğüne katkı sunarak bireyleri katılıma teşvik eder. Demokraside karar merkezsiz olmalıdır, yani tek bir kişinin kararı olmamalıdır (Evans ve Fischer, 1992). Aynı şey okul yönetimi söz konusu olduğunda da geçerli olmalıdır.

Okul; adil bir toplum için mücadele eden, paydaşların katılımını ve bağlılığını amaçlayan, bireyleri katılımcı eylemlere ve faaliyetlere teşvik etmeye çalışan düşünme konularından oluşur (Burgess ve Newton, 2014). Bu nedenle okul yapısının her üyesi, demokratik ve katılımcı bir okul inşa etmek için rolünü üstlenmelidir. Okul yönetiminde katılımı düşünmek, ilgili paydaşlarla eğitim uygulamalarına da desteği gösterir (Ledyaev, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin katılımı, okullarda demokratik okul yönetimini oluşturur.

Demokratik okul yönetimi, okul içinde yapılan tüm eylemlere kolektif katılımın öncelikli bir yönetimidir (Rahman, 2016). Bu nedenle, okul topluluğuna dâhil olan yöneticiler, öğretmenlere aktif olarak eylem ve kararlarını seçebilmeyi sunmalıdır. Bu tür bir okul yönetimi, okulu daha açık hâle getirir ve hiyerarşinin vermiş olduğu gücü kötüye kullanmadan örgüt elemanları olan öğretmenlerle yatay bir ilişki kurulmasını sağlar (Yıldırım, 2013). Dolayısıyla, herkes ortak fikre varmadan hiçbir karar alınmaz (Evans ve Fischer, 1992). Bu durum eleştirel açıklığı, kolektif düşünmeyi ve demokratikleşmeyi beraberinde getirir (Keung, 1992). Bunların olduğu bir yerde, dayatmadan söz edilemez. Böylece bu davranışların, tahakküm unsurunu ortadan kaldırdığı ve okulda demokratik yönetimi güçlendirdiği söylenebilir. Gündüz ve Saraç

(2021) araştırmalarında, okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel güven algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Özdemir (2012) araştırmasında, okul müdürlerinin öğretmenlerin katılım düzeylerini artırdıkça öğretmenlerin okula bağlılık düzey algılarının da arttığı sonucuna varmıştır. Bundan dolayı okullardaki demokratik yönetim, katılımın eşitlikçi davranışını teşvik edilebileceği aynı zamanda okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişimi de güçlendirilebileceği söylenebilir.

Diğer taraftan, demokratik ve katılımcı olmayan okul yönetimi, hedeflerin kolektif inşası ve okulun işleyişine katkı sunamaz (Hermans ve Kempen, 1993). Her okul, yönetimin süreç temsilcilerinin ortak ve paylaşılan hedefleri ile ortak bir faaliyet oluşturmaya, fiziksel ve maddi yönleriyle çalışmalarını rasyonelleştirmeye; eğitimcilerin nitelikleri, eğitimcinin planlanması ve değerlendirilmesi ile planlı hedeflere ulaşmaya çalışmalıdır (Burgess ve Newton, 2014). Böylece öğretmen ve yöneticilerin ortak sorumluluk alarak okula aidiyet, güven ve bağlılık duygusu geliştirebilir. Bu durumda tahakkümden bahsedilemez. Bu yüzden, okulun demokratik bir yönetimle yönetilmesi ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanmasının okul ortamındaki tahakkümün önlenmesinde etkili olacağı söylenebilir.

Bu, okulda etkili bir diyalogun oluşturulma durumuyla yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerin düşüncelerini serbestçe paylaşabilmesi, karşılıklı iletişimle mümkün olabilir (Freire, 2006). Dolayısıyla, diyalog öğretmenlerin kendilerini yansıtmasına ve daha anlaşabilir olmalarına yönelik seçimler yapmasına yardımcı olur (Denhardt, 1979). Bu anlamda diyalog bir yaratma edimidir. Bu yüzden diyalog, bir insanın başka bir insan üzerindeki tahakkümüne kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez (Freire, 2006). Yani diyalog karşılılık esasına dayanır. Bu durum öğretmenlerin özgürce ifade etmeleri ve katılım sağlayabilmelerinde sürekli bir araç olarak görülebilir.

Diyalogda sürekliliğin olması, diyaloğun eleştirel özelliğinden kaynaklanır (Murray, 2015). Çünkü diyalogu gerektiren öğelerden biri de eleştirel düşünmedir. Bu durum özgürleştirme, birbirini yaşatma ve birbirine katlanma kültürünü pekiştirir (Freire, 2006). Bu anlamda diyalogun temellerini empatiyle donatmak gerekir. Yani bu, "Başkaları düşünemediği sürece ben de düşünemem." ifadesi ile açıklanabilir. Okuldaki diyalog empatiyle kurulduğu zaman yaratma edimine olan inanç da artar (Yıldırım, 2013). Dolayısıyla Stirner'in "kafadaki tekerlek" metaforu burada işlevsiz kalır. Bu, diyalogun; bireylerin olaylara daha geniş bir çerçeveden bakmasına ve birbirlerini anlamasına imkân sağladığını gösterir.

Diyalogun olmaması, diyalog denilen pratiğin diyalojikliği içermemesidir (Yıldırım, 2013). Diyalogun pratikteki yansıması olan diyalojiklik; zihinlerin bürokratikleşmesine karşı bağışıklık kazanması, keşfetmeye ve daha fazla bilmeye açık bir etkileşim olması ile özneler arasındaki iletişimin ve bilginin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir (Ledyaev, 2008). Dolayısıyla, diyalojizmde karşılıklık söz konusu olduğu için her zaman bilginin yapısı değişir ve dönüşür. Bu durumda da herhangi birinin tahakkümünü meşru kılamaz. Bu anlamda diyalogun olmaması veya diyalogsuzluk; okul ortamında hükmetmeyi, baskıyı ve ötekileşmeyi, manipülasyonu, boyun eğdirme zorunluluğunu meşru olarak görür (Isaacs, 1993). Kincheloe ve McLaren (2002), otoriter kişilerin her şeyi bilmediklerini kabul etmelerini ve diğer paydaşların da düşüncelerinin farkında olmalarını önermiştir. Bu bağlamda okulda otoriter yönetim, dolayısıyla da antidiyalog bir yönetim, insan varlıklarının doğasını ve onları keşfetme sürecini çiğner (Freire, 2006). Bu yüzden demokrasiyle de çelişir. Bundan dolayı, okullarda diyalog ilişkileri; öğretmenlerin eleştirebilme kabiliyetini destekleyen ve öğretmenlerin düşüncelerini ifade edebildiği bir etkileşim süreci olarak görülebilir.

Gordon (1996), örgütlerde şiddet ve çatışma durumlarının yaşanmasını diyalogun olmamasına bağlar. Örgütlerdeki adaletsiz yönetim anlayışının, diyalog ilişkilerinin uygulanmamasındaki en büyük engel olduğunu savunur. Bunun; bir örgüt olarak okullarda adaletsiz durumlarla karşı karşıya kalan öğretmenlerin üzerinde şiddet ve çatışma olarak tahakküm davranışlarına dönüşebileceğini savunur. Bu tür durumlar, öğretmenlerin özveriyle çalışmalarını, iş memnuniyetini; bağlılık güven, performans ve saldırganlık gibi tutum ve davranışlarını etkiler (Yean ve Yusof, 2016). Bu yüzden katılım ve diyalog; öğretmenlerin düşüncelerini rahatça paylaşabildiği bir ortam oluşturulmasında, kendi düşüncelerini okul yöneticilerine iletmesinde; okuldaki iletişim ve adalet durumunda öğretmenler tarafından istenilmeyen örgütsel davranışlar geliştirilmesi ve olası tahakküm unsurunun oluşturulması karşısında bir kalkan olabilir.

Locaste'ye göre (1998) katılım ve diyalog, okul bağlamında çok sayıda form ve nüans altında uygulanmıştır; bu nedenle katılım ve diyalogun etkin ifadesine kadar bazen kamufle edilen bireysel isteklerin bir tezahürü olarak sosyal, örgütsel, somut ve nesnel eylemlere çevrilmiş, hedeflerin ortak başarısına yönelik iletişim karakterini de üstlenebilir (Yean ve Yusof, 2016). Böylece katılım ve diyalog yoluyla öğretmenler toplu olarak karar vermek, meslektaşlarıyla endişelerini paylaşmak, dayanışma ruhunu geliştirmek ve mesleki gelişimlerine yatırım yapmak gibi çeşitli değerleri birbirlerinden öğrenebilirler (Rahman, 2016). Çünkü okulun kararlara kolektif katılımı, otoriter ve

zorlayıcı gücün üstesinden gelmeyi başlatır ve manipüle edici davranışları engeller (Barenberg, 1994). Bu ise öğretmenlere kendi çalışma yaşamları üzerinde kontrol duygusunu hissettirir, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine ortam hazırlar ve sonuçta okul yönetiminde demokrasiyle birlikte öğretmenlerin de güçlendirilmesi sağlanabilir (Hermans, 2001). Bu, diyalog ve katılımın okulun amaçlarında kullanılabilecek amaçlı bir iletişimin parçası olduğunu gösterir.

Öğretmenler ve diğer iş birlikçiler, bir okulun mükemmel bir şekilde çalışması için çok önemlidir (Denhardt, 1979). Bunun için okul yöneticilerinin yıl boyunca öğretmenlere uygun şekilde rehberlik ederek onları değerlendirmeleri ve motive etmeleri gerekir. Ancak değerlendirme; kısıtlama, korkutma, cezalandırma gibi araçlarla yapıldığında bu tutum öğretmenler üzerinde bir tahakküm davranışına dönüşebilir ve öğretmenlerin iş motivasyonları düşebilir. Okul yöneticileri okuldaki iş ve işlemlerin kontrolünü sağlamak amacıyla disipline edici davranışlarda bulunur (Freire, 2006). Ancak bu durumun, kendi otoritelerini korumak amacıyla, kontrol mekanizması şeklinde kullanılması; öğretmenlerde standart davranış kalıpları oluşturabilir. Yani korkuyla, tehditle öğretmenleri kontrol altına almak isteyen okul yöneticileri karşısında öğretmenler, hep aynı tür davranış tepkilerini geliştirir. Böylece öğretmenler üzerinde bir kısıtlama oluşabileceği ve öğretmenlerin yaratıcılıklarının engellenebileceği yönünde bir sonuca varılabilir.

Bireylerin örgütlerde kabul edilebilir bir düzene uymasını sağlayan disiplin, bireyler üzerinde kontrol sağlar (Price, 2008). Örgütler bunu iş ahlakı kurallarını kullanarak, iyi davranışları ödüllendirerek, istenmeyen davranışları cezalandırarak ve çalışanlar arasında güvenin diğer dolaylı yöntemleriyle yapabilir (Buchanan, 2019). Ancak disiplinin yanlış kullanılması veya iyi yönetilmemesi öğretmenler üzerinde baskı kurabilir. Kanter (1968) bu durumu, liderlerin emir ve talimatlarının kullanışlı araçları olarak kontrol bağlılığı kavramı ile açıklamıştır. Çünkü kontrol bağlılık, örgüt üyelerinin belli normlara göre hareket etmesini sağlar (Leflaive, 1996). Davenport, Schwartz ve Elliott'a göre (2003) örgütlerdeki disipline etme arzusu, genelde baskıcıdır. Disiplin kontrol biçimlerinin baskın olduğu okullarda direnç ve itaat eylemi gerçekleşir. Çünkü bu, zorunlu görünürlüğe yol açar. Yani öğretmenler üzerindeki kontrol etme davranışı, öğretmenlerin belli normlara bağlı kalmasına ve bunları yaptırımlarla yerine getirmesine sebep olabilir. Bu durum, yöneticilerin öğretmenler üzerinde baskıcı tutumu olarak yorumlanabilir. Disiplin, egemenliğin zorlayıcı güç şekliyle kullanıldığında öğretmenleri zorlayan bir unsur olma eğilimi taşır (Schultz, 2004). Yani disiplin kontrol diyalektiği

kullanılması, öğretmenler için bir tuzak olma özelliği taşır. McCammon'a göre (2018) bu kontrolsüz güce karşı neyin zayıf olduğu, yani sınırsız güce karşı neyin aşağılanmış ve savunmasız olduğu hakkındaki düşüncelerin sebebi tahakkümdür. Bu durum, kontrolün rehberlikten ziyade müdahale araçları olarak kullanıldıklarında öğretmenler üzerinde bir güç veya manipülasyon aracına dönüştüğünü gösterir.

Bürokrasi, bir güç olarak sosyal ilişkileri şekillendirerek tahakküm ilişkileri kurma eğilimindedir (McFarland, 2010). Bürokrasi, politik ve ekonomik ilişkilerin rasyonelliği ve aracısı olarak sosyal mücadeleler için bir alan sunar. Bununla birlikte o alana hâkim olanlara, kurum araçlarına fayda sağlar (Eden, 2001). Yasal güce sahip olan okul müdürlerinin bu davranış kalıplarıyla oluşturduğu bir kontrol mekanizması, öğretmenler üzerinde tahakkümün sosyal kontrol aracına dönüşebilir (Schroyer, 1973). Çünkü sosyal kontrol araçları; bireyleri doğrudan etkileyen boyun eğme, standart davranış ve katı disiplin oluşturma ilişkileri kurar (McFarland, 2010). Sosyal kontrol araçları, bireylerin üzerinde bir tahakküm kurarak çalışanların benimsemesi gereken davranışlar üzerinde cezalandırıcı ya da caydırıcı birer araç olarak kullanılabilir (Schroyer, 1973). Bir örgüt olarak okullarda bu süreci anlamak, tahakküme neden olan etkenlerin iyileştirilmesi açısından önemli görülebilir.

Diğer taraftan, bir eğitim kurumunun çalışma rutini yorucu ve streslidir (Apple, 2005). Bu durum; okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik artan iş yükü, kırtasiyecilik, destekleyici olmayan çalışma ortamı, mükemmeliyetçilik beklentisi gibi faktörlerle de birleşince öğretmenler üzerinde bir kısıtlama veya kontrol davranışlarına dolayısıyla da tahakküm unsurunun oluşmasına sebep olabilir (Morgan, 1988). Bu tahakküm unsurları, öğretmenlerin iş tatminini azaltır ve onların olumlu iş davranışlarını geliştiremez hâle getirir (Randoll, Croponzano, Bormann ve Birjulin, 1999). Öğretmenler bu faktörlere maruz bırakıldıklarında, iş memnuniyetsizliği, mesleki stres, endişe, kaygı, başarısızlık algısı gibi reaksiyonlar gösterir (Costa, 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin iş performansı ve okul yöneticilerine olan güven duyguları olumsuz yönde etkilenir. Bu şartlar iyileştirilmezse öğretmenler ve diğer iş birlikçiler kuruma karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunabilir.

Özetle okul yöneticileri; öğretmenlerin davranışlarında ve düşüncelerinde kontrol etmeyi sağlayan dayatma, tehdit, kısıtlama, emir veya zorlayıcı güç gibi göstererek tahakküm davranışlarında bulunabilir. Bu durum, öğretmenlerin düşünce üretememesine veya sorgulamadan itaat veya boyun eğme davranışları göstermesine sebep olur. Dolayısıyla, öğretmenler eleştirel düşünemez hâle gelir. Eleştirel düşünemeyen

öğretmenler, örgütsel sessizlik, örgüte yabancılaşma gibi davranışlar göstererek bir örgüt olarak okula karşı olumsuz duygular geliştirebilir. Okul yöneticileri mükemmeliyetçilik davranış beklentisinde bulunarak öğretmenleri imkânsız bir hedef uğruna kendilerinden vazgeçmeye zorladıklarında, öğretmenlerde başarısızlık duygusuna sebep olabilirler. Okul yöneticileri okulda sağlıklı bir iletişim sağlayamazlarsa öğretmenler çift yönlü bir iletişim sağlayamaz; okulun karar alıcı mekanizmalarında aktif rol almazlarsa kendilerini okulun bir elemanı olarak hissedemeyebilir; okul yöneticileri kontrol ve disiplin mekanizmalarını cezalandırıcı veya korkutucu araçlarla yaparsa öğretmenlerin davranışlarında bir tahakküm unsuru görülebilir. Öğretmenlerin fiziki ihtiyaçlarının okul yöneticileri tarafından temin edilmeye çalışılması öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmesini sağlar. Öğretmenlerin fiziki ihtiyaçlarının karşılanmaması, kırtasiyecilik gibi iş dışında verilen görevler ve iş yükünün fazla olması öğretmenlerin olumsuz duygu ve davranışlarda bulunmasına yol açabilir. Bu yüzden okul yöneticileri, öğretmenlerin ve çalışanların iyi çalışma koşullarına sahip olmalarında, fikirlerinin dinlenmesinde, bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınmasında, şüphelerin veya şikâyetlerinin göz önünde bulundurulmasında çaba göstermelidir. Bu nedenle yönetimi tekrar düşünmek gerekir. Böylece olası tahakküm davranışlarını iyileştirerek okul kurumunun bir parçası olan tüm konuların demokrasi içinde ve tam katılımla ele alınması, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarının önemsenerek onların gelişimlerine katkı sağlayacak bir yönetim amaçlanması gerçekleştirilebilir. Tahakküm, örgütlerde örgüt çalışanlarının refahı ve mutluluğu açısından yönetilmesi gereken bir konudur. Tahakküm davranışlarının önüne geçilmesinde veya ortaya çıkmasının engellenmesinde, kişilerin etik davranışlarda bulunması ve etik davranış becerilerine sahip liderlerin veya yöneticilerin olması gerektiği düşünülmektedir.

Etik Liderlik

Bu başlık altında etik liderlik, bir lideri etik lider yapan özelliklerin neler olduğu; etik ve liderlik kavramlarının önemi vurgulanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Etik, bireyin yer veya zamandan bağımsız olarak izlemesi gereken etik davranış ilkeleridir (Cevizci, 2008). Etik davranmak, doğru şeyi doğru zamanda yapmayı içeren standartlardır (Nuttall, 2011). Seçimler ve eylemler hakkındaki önceki yanlış düşünceleri eleştirel olarak değiştirebilen ilkeler sistemini ifade eder (Harvey, 2004). Bu yönüyle etiğin, neyin doğru

ve neyin yanlış olduğuna ilişkin seçimler ve karar verme dinamikleriyle ilgilenen bir felsefe dalı olduğu söylenebilir (Pojman, 2016). Yani bireylerin etik farkındalıkla davranışlar geliştirmesine ve etik bir birey olarak davranmasına rehberlik etmeyi amaçlar.

Etik davranmak, merkezde Filozof Immanuel Kant'ın ünlü sorusu: "Ne yapmalıyım?" sorusuna cevap arar. Başka bir deyişle bu; bireylerin eylem normları, yani harekete geçmeye karar verildiğinde kullanılabilecek kurallar ile ilgilidir (Price, 2017). Bu kurallar olabildiğince iyi davranmaya ve kötü eylemlerden kaçınmaya yardımcı olur. Bu kurallar, evrensel etik ilkelerle tanımlanır. Etik ilkeler; genellikle haklar, yükümlülükler, topluma faydalar, adalet veya belirli erdemler açısından insanların ne yapması gerektiğini öngören ilkelerdir (Aydın, 2014). Etiğin temel mantığı, kişinin kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına da yapmamaktan veya kendisine davranılmasını istediği şekilde başkalarına davranmaktan oluşur (Harvey, 2004). Bu durum, etiğin karşılıklık ilişkisi veya altın kuralı olarak bilinir. Etiğin karşılıklık ilişkisi, etik standartların uygulama alanlarını oluşturur.

Etik standartların uygulama alanlarından biri mesleki etiktir. Mevcut olan durumda, hemen hemen her meslekte etik davranış kuralları bulunmaktadır. Mesleki etik, etik kodlarla belirlenir (Aydın, 2014). Temel tutum ve ilkelere "kodlar" denir (Starrat, 2004). Etik kodlar, belirli bir alanda bir bütün olarak uygulanması gereken temel değerler ve etik kurallardır (Kenneth, Haller ve Soltis, 2005). Etik kodlar, bir uygulama alanında veya aynı meslekte çalışan bireylerin davranış kurallarını oluşturur (Mihelič, Lipičnik ve Tekavčič, 2010). Bu kodların görevi, kurumların çatışma durumlarında ve uyumunda bireyleri yönlendirmektir (Harvey, 2004). Tüm meslekler kendi kodlarını formüle etmemiştir ancak benzer mesleklerin kodları sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlar, sosyal hizmet için mesleki etik ilkeler açısından tartışılmaktadır (Price, 2008). Bu durumda mesleki etiğin, bireylerin o meslekle ilgili görev ve sorumluluklarını etik açıdan doğru ve iyi anlamda yapmasını sağlamak için rehberlik eden meslek adabı olduğu söylenebilir. Başka bir etik uygulama alanı ise yönetsel etiktir. Yönetsel etik de örgüt çalışanlarının bireysel hak ve sorumluluklarının korunarak yöneticilerin etik sorunlarla baş edebilmesidir (Bachmann, 2017). Bunu yaparken yöneticiler, etik eylemlerle çalışanlarına örnek olmalıdır. Örgüt çalışanlarına adil ve eşit davranmalıdır. Böylece yasal ve biçimleyici olarak etik yönetimi gerçekleştirebilirler (Aydın, 2014). Bu, örgütleri yöneten yöneticilerin etik davranışlarla yönetimi ele aldığını gösterir. Etiğin uygulama alanlarından başka biri de örgütsel etiktir. Örgütsel etikte örgüt çalışanlarının etik kurallara bağlı kalması ve etik kararların alınması amaçlanır (Robbins, 2000). Örgütsel

etik, örgütlerde aynı tür davranışların amaçlandığı bir yasal çerçeveyle örgüt üyelerine etik kuralları benimsetme girişimidir (Ergeneli, 2017). Böylece örgüt olarak etik kültür sağlanmak istenir.

Sonuç olarak etiğin; doğru ve yanlışın, iyi ve kötünün olduğuna karar verirken yol gösterecek kurallar ve prensipler dizisi olduğu söylenebilir. Örgüt içinde, bu kurallara uyumu sağlanarak çalışan bütün bireylerin mesleklerinde doğru kabul edilen iyi davranışların teşvik edilmesi ve örgüt içinde bir etik kültür oluşturma hedeflenir. Örgütlerde çalışanları etik davranışlara teşvik eden ve çalışanların etik davranışlarını belirleyen, aynı zamanda etik dışı davranışların önüne geçilmesini sağlayan, temel değerlere uyulması gereken kuralları içeren bir resmi doküman olmalıdır. Etik kodlar adı verilen bu dökümanlar gerek yönetici gerekse diğer çalışanların etik bakımdan sorgulanabilirliği üzerine bir rehber niteliğindedir. Dolayısıyla bu durum, liderlikte etik sorgulamaların yapılmasını sağlamıştır.

Liderlik, uzun süre tartışılan bir konu olmakla birlikte birçok tanımı yapılmış ve üzerinde çokça çalışılan multidisipliner bir konu olmuştur (Robbins, 2000). Liderlik, genel olarak bir grubu etkileme becerisi olarak tanımlanabilir. Liderlik, grup üyelerinin faaliyetlerini ve amaçlarını gerçekleştirebilecek biçimde, grup üyelerini zorlamadan yönlendirmek ve koordine etmek olarak ifade edilir (Pojman, 2016). Liderlikle ilgili yapılan değişmeler modern liderlik çalışmalarını da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de etik liderliktir. Etik liderlik, bireyleri ve araştırmacıları liderliği tekrar düşünmeye davet etmiştir.

Etik liderlik; bireylerde normatif olarak kabul edilen uygun davranışların gösterilmesi ve pekiştirerek desteklenmesini içerir (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Normatif olarak uygun davranmak, liderlerin bir işte nasıl davranması gerektiğiyle ve genel beklentilerle tutarlı bir şekilde hareket etmesidir (Wright ve Quick, 2011). Etik liderlik; liderlerin adil, dürüst, ilkeli davranma; kendi eylemleri için sorumluluk alma ve takipçilerinin eylemlerinden sorumlu olmayı açıklar (Robbins, 2000). Trevino, Brown ve Hortman (2003), etik liderliği; bir liderin dürüstlük, doğruluk, güvenirlik gibi özelliklerinin yanında açıklık, adalet, etik karar verme gibi etik davranışların birleşiminin iletişim ve ödüller yoluyla etik standartlar zemininde değer temelli bir yönetim oluşturması olarak açıklarlar. Bu noktada etik liderlik; bürokratik gücü etik kişiliğinde birleştirebilen, örgüt çalışanlarının davranışlarını adil, eşit, doğruluk, sadakat, ilkeleriyle yönlendirebilen, çalışanlara kararlarını almalarında otonomi sağlayabilen, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilen, kişilik özelliklerini barındıran bir olgu olarak

açıklanabilir (Demirtaş, 2013). Bu durumda, etik liderliğin etik ilkelerle harmanlanmış bir liderlik türü olduğu düşüncesi çıkarılabilir.

Etik lider, etik davranış gösterme gerekliliğinin farkındadır. Etik liderler, etik ikilem veya etik sorunlarda kendi davranışlarını sorgularlar (Wright ve Quick, 2011). Bu anlayış, etik liderliğin ilk aşamasıdır. Etik liderler, güven yaratmanın ilk adımının takipçilerini denetlemek değil, onları geliştirmek olduğunu benimserler (Bachmann, 2017). Bir lider olarak bu rol modelin görüntülerini örgütteki diğer kişilere tasvir ederler. Bir liderin etik özelliklere sahip olması ve bu özelliği örgütteki diğer insanlara aşılayabilmesi, örgütün gelişmesi açısından önemlidir (Pieper, 1999). Örgütlerde başarılı bir etik liderlik kurmak için liderlerin etik ilkelere uyması gerekir (Greenbaum, Quade ve Bonner, 2014). Bu nedenle lider, uyguladığı etik kurallara kendisi de uyarak çalışanlarının uyması için teşvik edici olmalıdır. Diğer taraftan, liderlerin kendileri bu kurallara uymaz ve kuralları uygulamazlarsa çalışanlar olumsuz duygular geliştirebilir ve rehber olarak liderlere uyma konusunda isteksiz davranabilirler (Trevino ve ark., 2003). Etik liderler, örgüt çalışanlarının etik davranması için etik liderlik davranışlarını uygulamalıdır. Bir yürütmenin önce etik bir kişi etrafında olması gerektiği, aksi takdirde takipçilere liderlerin gerçek doğası gösterildiğinde onları ikiyüzlü olarak görecekleri belirtilir (Price, 2017). Dolayısıyla etik lider olarak liderlerler, önce kendileri etik davranışlarda bulup daha sonra takipçilerine bu davranışları gösterme noktasında cesaretlendirmelidirler.

Bu yüzden etik liderlerde bulunması gereken bazı özellikler olmalıdır. Böylece etik liderler etik bir model olarak örgüt çalışanlarını etik davranışta bulunmaları için onlara rehberlik edebilir ve örgüt için istenilebilir bir kültür oluşturulabilir. Bu özelliklerden bazıları aşağıda açıklanmıştır (DuBrin, 2010):

a) Çalışanlara Ses Vermek: Etik liderler, tüm örgüt çalışanlarına değer vermelidir. Çalışanlarını güçlendirerek ve karar verme sürecine onların düşünceleri alınarak örgütlerin değerli kısımları olduğunu çalışanlara göstermelidirler. Yani örgütlerde açık kapı politikası oluşturmalıdır.
b) Kararların Etkisini Düşünmek: Örgütle ilgili kararlar alınırken etik açıdan değerlendirmeler önemlidir. Herhangi bir karar vermeden önce, bu kararın çalışanlar üzerindeki etkisi düşünülmeli ve bu etkinin derecesinin karar verme süreci bilgilendirmesine izin verilmelidir. Bu durum etik liderliğin etik farkındalık davranışı olduğu söylenebilir.

c) Katılımı Teşvik Etmek: Örgüt; çalışanların karar alımlarında katılımlarını destekleyerek onların düşüncelerini de önemsediklerini göstermelidir. Böylece örgütlerdeki demokrasi kültürü oluşturularak örgüt çalışanının örgüte bağlılıkları artırılabilir.

d) Adaletli Davranmak: Etik liderler, kararlarını etkileyebilecek herkese adil bir şekilde davranmaya çalışır. Eşitlik de etik liderler için en büyük önceliğe sahiptir ve liderler karar alma süreçlerinde göze çarpan faktörleri dikkate almalıdır. Etik liderler, başkalarına özel muamele sunmaktan kaçınmalıdır.

e) Başkalarına Saygı Göstermek: Başkalarına saygı duymak, liderlerin başkalarının içsel değerlerini tanımalarını ve insanlara kendi başlarına bir amaç olarak davranmalarını zorunlu kılar. Diğer bir deyişle insanlar sadece başkaları için yapabilecekleri ya da başkalarının ilerlemelerine nasıl yardımcı olabilecekleri nedeniyle değil, bir birey oldukları için değerli görülmelidir. Başkalarına saygı göstermek; bireysel farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı ve takipçilere bağımsız düşünebilmeyi, bireyler olarak hareket etme ve kendi hedeflerini takip etme özgürlüğü kazandırmayı içerir. Bir lider, onlara özerklik sağlayarak takipçilere saygı gösterdiğinde takipçiler kendilerini daha yararlı, değerli ve güvende hissedebilirler. Böyle bir durum genellikle takipçiler arasında daha fazla sadakat ve üretkenlik sağlar.

f) Dürüst Olmak: Dürüstlük, hemen hemen herkes tarafından arzu edilir olarak kabul görür; ancak bazen dürüstlüğün aslında ne talep ettiği belirsizdir. Dürüst olmak, sadece gerçeği söylemek ve aldatıcı davranışlardan kaçınmak değildir. Dürüst olmak liderlerin olabildiğince açık olmalarını ve gerçekliği tam, doğru ve yeterli ayrıntılarla açıklamalarını gerektirir.

g) İletişim Kurmak: Başarılı etik liderler genellikle iyi iletişim kurarlar. Tüm ekip üyeleriyle aynı şekilde iletişim kurmak ve kişisel tercihlere dayalı herhangi bir ayrım yapmamak, etik liderin görevidir. Her görüşmenin, ekibe fayda sağlayan ve karşılıklı güven için temel oluşturan olumlu bir ortamda yapılması gerekir.

Bu ilkeler herkesin ihtiyaçlarına, haklarına, çabasına, toplumsal katkılarına ve performansına göre eşit bir fırsat payı alması gerektiğini öngörür (Akt. Bachmann, 2017). Bununla birlikte genel olarak etik liderlerin samimi, dürüst, şefkatli, adil ve dengeli kararlar veren ilkeli bireyler olduğu da söylenebilir (Starrat, 2004). Böylece etik liderler, etik davranışa örnek teşkil ederek ve uygun bir teşvik sistemi kullanarak çalışanlarını benzer şekilde davranmaya yönlendirmeyi ve motive etmeyi başarırlar.

Rol modeli işlevleri sayesinde, liderler örgüt üyeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve liderlik güçlerini nasıl kullanmaları gerektiğini düşünmek zorundadırlar (Campbell, 1997). Çalışanlarının etik dışı davranışlarını denetleyerek onların bu davranışları üzerinde âdeta yol gösterici gibi olmalı ve bunun için gerekeni yapmalı; gerektiğinde etik dışı davranışlara hayır diyebilmelidirler (Aydın, 2021). Bu, etik liderliğin etik cesaret göstermesinde etkilidir. Bu yüzden etik dışı davranışların neler olduğunu bilmek ve bu davranışlardan kaçınma yollarını öğrenmek örgütler için önemlidir.

Etik Dışı Davranışlar ve Bu Davranışlardan Kaçınma Yolları

Etik dışı davranışlar, etik açıdan doğru ve uygun olarak kabul edilenlerin dışında kalan eylemlerdir (Pieper, 1999). Etik olmayan davranışların temelinde kişisel çıkarlar, manipüle edici davranışlar, toplum veya kurum standartlarının kabul edilemez davranışları vardır (Ciualla, 2014). Her kurumda ve boyutlarda görülebilecek etik dışı davranışların önüne geçilmesi kurumlar açısından önemlidir. Çünkü eşitlik, adalet, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık, şeffaflık, menfaat sağlamamak, hesap verilebilirlik, nezaket, kaynaklarının doğru kullanımı gibi ilkeler etik ilkelerdir (Aydın, 2021). Bu yüzden etik ilkeler hem kurumlar hem de o kurumun çalışanları açısından demokratik ortamın oluşturulmasını sağlayan toplum için arzu edilebilir ilkeler olarak tanımlanır (Pieper, 1999). Bu ilkelerin uygulanamaması, kurumları yozlaşmaya ve kişileri çatışmaya iter (Brickley, Clifford ve Zimmerma, 2002). Yönetimde sıkça karşılaşılan etik dışı davranışlar; çalışanlara eşit davranmama, kayırmacılık, görevi kötüye kullanma, baskı kurma, sömürü gibi tutumları içerir (Cook, 2008). Bu yüzden kurumlar ve o kurumları yöneten kişilerin etik davranışlar göstermesi istenilebilir örgüt yapısı için önemli görülür. Dolayasıyla kurumları yöneten kişilerin etik liderlik becerileri göstermesi önemlidir.

Kişilerde uygulanabilir ve sürekli etik davranışlar oluşturulmasının temelinde etik bilinçte farkındalık kazanma yatar (Mihelič, Lipičnik ve Tekavčič, 2010). Bireylerin etik bilinç kazanmaları da etik eğitimle tamamlanmalıdır. Böylece kişiler doğru ve kabul edilebilir davranışlar oluşturabilir ve davranışlarının sonucunu düşünebilir. Etik eğitim çalışmaları; etik değer, ilke ve standartların öğrenilmesi yoluyla yapılabilir. Etik olmayan davranışların rasyonelleşmesinin önüne geçilmesi için etik denetime önem verilmelidir (Ergeneli, 2017). Kurumları yöneten yöneticiler önce doğru olanı kendileri yaparak

çalışanlarına örnek olmalıdır (Koh ve Boo, 2001). Yöneticiler çalışanlarını etik davranışlara teşvik etmeli ve hiçbir durumda etik davranış göstermekten ödün vermemelidir (Aydın, 2021). Kurumlarda herkes tarafından kabul edilen ve bir rehber olarak kılavuzluk eden mesleki etik kurullar oluşturulmalıdır (Trevino ve Brown, 2004). Böylece kurumlara, etik davranışlara aşina olan bir yapı kazandırılabilir. Bu yüzden kurumları yöneten yöneticilerin liderlik özellikleri göstermesi önemlidir.

Etkili liderlik, etik liderlikle aynı iken; etkisiz liderlik, etik olmayan liderlikle eş anlamlı değildir (Pieper, 1999). Etik, insan davranışına rehberlik eden bir dizi değer olarak kabul edildiğinden içinde bulunduğu toplumda diğerlerine göre daha çok sosyal refahı resmileştirmek amacıyla eğitim kurumlarında oluşturulmalıdır (Agezo, 2013). Bu yüzden etik liderliğin önemini eğitim örgütünde anlamanın; bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin etik liderlik davranışları göstermelerinde ve okullarda istenmeyen davranışların önüne geçilmesinde önemli olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim Örgütünde Etik Liderliğin Önemi

Etik, eğitimin amaçlanan hedeflerine ulaşmak için kullanılan yöntemlerle eğitime katkı sağlamaya çalışır. Bu kapsamda eğitim örgütünde etik liderliğin önemi, eğitim ve okul yöneticileri açısından açıklanmaya çalışılacaktır. Bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin etik liderlik davranış göstermelerinin belirleyicisidir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları göstermeleri beklenir. Ancak etik liderlik davranışı gösteremeyen okul yöneticileri, okulda öğretmenler üzerinde istenilmeyen davranışlara sebep olabilir.

Etik liderlik davranışları gösteremeyen bir okul yöneticisi, faaliyetlerini geliştirdiği sosyal alanda kendisine duyulan güveni ve güvenilirliğini kaybeder (Sam, 2020). Bu durum, mesleğin intiharı olarak geri dönüşü olmayan itibarsızlığa yol açar (Campbell, 1997). Çünkü etik olmayan lider; etik standartları ihlal eden kararları, alınan ve yürütülen davranışları ile öğretmenlere doğru ve iyi olmayan davranışlar için onları teşvik etmiş olur (Brown ve Mitchell, 2010). Dolayasıyla bu kötü niyetli bir liderliktir (Shapiro ve Stefkovich, 2001). Kötü niyetli liderlik; küçük zorbalık, toksik liderlik, narsist liderlik, yıkıcı liderlik, aşırı kariyerci liderlik olarak da tanımlanır (Yetmar ve Eastman, 2000). Etik olmayan liderler, kötü yönetim çalışmalarında bulunur (Shapira,

Lishchinsky ve Rosanvlatt, 2010). Bu, liderliğin karanlık yüzü olarak açıklanır. Karanlık tarafta iki orta nokta vardır. İlki, bu olumsuz liderlik türleri ile öznel olma eğilimindedir, yani tek bir kişinin yönetimini destekler; ikincisi ise insanlar üzerindeki olumsuz etkilerdir. Bu olumsuz etkiler; eğitim örgütlerinde çalışanların iş verimliğinin azalmasına, yaratıcılıkların kısıtlanmasına, iş birliğinin yerine bireyselliğin yer almasına, iş yeri etik ihlallerin oluşmasına, artan strese, tükenmişlik belirtilerine yol açar (Ford ve Richardson, 1994). Dolayısıyla bu; bireysel düzeyde benmerkezci bir bakış açısına sahip yöneticiler yaratmakla birlikte örgütün motivasyonlarını daha fazla kendi çıkarları doğrultusunda yönlendiren ve daha fazla kazanç, statü ve güç kullanarak ortak duygusallığın yerini bireyselliğin aldığı bir sistem oluşturur (Guy, 1990). Bu yüzden etik lider olma özelliği gösteremeyen okul yöneticileri, öğretmenlere karşı kötü niyetli olduğunda öğretmenlerin olumsuz tutumlar göstermesine sebep olabilir. Böylece bu tutumlar ile birlikte öğretmenlerin sınıftaki çalışmalarının da olumsuz etkilenebileceği ve öğretmenlerin bir çatışmaya itilebileceği söylenebilir (Sam, 2020). Çünkü etik kurallara uyulmadığı takdirde iyi vatandaşlık olamaz (Guy, 1990). Bu yüzden örgütte çatışmanın yaşanmaması ve etik bir iklim oluşturulması için yöneticilerin etik liderlik davranışları göstermesi gerekir.

Diğer taraftan etik liderlik davranışı gösterebilen bir okul yöneticisi, eylemlerin etik sonuçlarını değerlendirirken bunu okulun diğer paydaşlarıyla gerçekleştirerek eğitim örgütünde etik farkındalık bilinci kazandırır (Agezo, 2013). Bu, örgütün her çalışanının kendi eylem ve sonuçlarını düşünmesine katkı sağlar (Gerstl ve Aiken, 2009). Etik liderlik özelliklerini taşıyan bir okul yöneticisi, otoritelerini kullanırken etik yönetimin gereklerini yerine getirmeye çalışır (Campbell, 1997). Bu durum, örgütte etik bir iklimin oluşmasına zemin hazırlar. Dolayısıyla öğretmenler, okul yöneticilerinin bakış açısını destekleyen değerleri yansıttığından etik odaklı olmayı da sürdürürler (Ciulla, 1998). Bu, etik ihlallerin azaldığı ve etik davranma kültürünün oluştuğu bir okul ortamının oluştuğunu gösterir.

Öğretmenlere düşen tek sorumluluk eğitimi aktarmak değildir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerin hayatlarında çok önemli bir rol oynar ve onlara rol model olurlar (Milliken ve Grace, 2015). Lucas ve arkadaşlarının görüşüne göre (2015) öğrencilerin kişiliklerini geliştirmek ve onları daha iyi bir insan hâline getirmek için de çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere etik davranışlar göstererek örnek olması beklenir. Diğer taraftan eğitimcilerin veliler ile olan ilişkilerinde iyi ve doğru iletişimin kurulması ve sürdürülmesi de önemlidir (Frankena, 1973). Çünkü eğitimciler,

eğitimin ortak hedeflere ulaşma noktasında rol oynayan tek etmen değildirler; aynı zamanda öğrencilerin gelişimi ve başarısı için velilerle doğru iletişim kurmalı, onlarla iş birliği yaparak onları sürece katmalı ve bu noktada ortak sorumluluğu paylaşmalıdırlar. Bu bakımdan eğitim örgütünün her bir paydaşının etik davranışlar göstermesi önemlidir.

Sonuç olarak etik liderliğin uygulama alanlarından biri de okullardır. Çünkü eğitim bireylere iyi vatandaş olmayı öğretir. Bu noktada bir örgüt olarak okul yönetiminin etik liderliğinin nasıl bir öneme sahip olduğunu anlamak mühimdir. Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrenciler için vardır. Okul yöneticileri öğretmenlere etik liderlik davranışları göstererek onlara iyi ve doğru davranışlarda bulunarak rehberlik eder. Öğretmenler de öğrencilerine bu etik davranışları aktarır. Böylece öğretmenler sınıflarında adil, eşit davranarak öğrencilerin de bu etik davranışları geliştirmesine katkı sağlar ve etik dışı davranışlarında her türlü önlem, tedbir ve sorumluluk alabilir. Bu noktada etik liderliği anlamak ve iyi model olmak, etik ihlallerin azalmasını sağlayacaktır. Bu açıdan etik liderliği, okul müdürlerinin etik liderlik becerileriyle tartışmak, okullarda etik liderliğin daha anlaşılabilir olması bakımından önemlidir.

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerileri

Okul müdürlerinin etik liderlik becerileri, bir lider olarak okul müdürlerinin kendi etik davranışlarını yönetebilme ve bu davranışlarını uygulayabilme yeteneklerini içerir (Thomson, 2011). Bunlardan ilki de okulda etik bir farkındalık oluşturmaktır. Farkındalık, genel olarak kişinin dünyasını ve kendisini anlamasını sağlayan zihinsel süreçlerle bilinçli davranışlarda bulunabilmesidir (Guy, 1990). Etik farkındalık ise bir kişinin düşünsel ve zihinsel süreçler yoluyla eylemleri ve davranışları hakkında normatif yargılarda bulunabilme yeteneğidir (Milliken ve Grace, 2015). Bu anlamda etik farkındalık, tercih edilen seçimler için kişilere olanaklar sunar ve bu seçimler için standartlar oluşturur (Pojman, 2016). Böylece kişiye iyi ya da kötü ve izin verilen ile yasak arasında bir ayrım yapılmasına olanak tanır (Mihelič, Lipičnik ve Tekavčič, 2010). Dolayısıyla etik farkındalık, etik düşünebilmeye şekil veren bir bilinç oluşturma sürecidir (Price, 2008). Yani kişinin eylemleri ya da seçimleri hakkında sonuçların iyi ya da doğru olup olmamasıyla ilgili sorgulama ve değerlendirme yapabilme yeteneğidir.

Etik farkındalık, etik davranmanın bir ön koşuludur (Cevizci, 2008). Çünkü etik farkındalık; etik durumların ya da etik sorun, ihlal ve ikilemlerin belirleme isteğine

odaklanır (Frankena, 1973). Bundan dolayı etik farkındalık; kişinin kendi etik düşüncelerini eleştirel olarak analiz etme, değerlendirme, ek olarak değiştirmesi ve kişinin kendi tutumunun başkalarının yaşamları üzerindeki etkileri üzerinde hassas davranmayı amaçlar (Bachmann, 2017). Bu, kişinin etik karar verebilmesi için sonuçların etkisini düşündüğünü gösterir.

Bu çerçevede, bir örgüt olarak okullarda okul müdürlerinin etik farkındalık oluşturma becerilerinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü etik lider olarak okul müdürleri, öğretmenlerin etik ikilemde kaldığı durumlarda bu ikilemdeki çatışmaların önüne geçmek için katkı sunabilmelidir (Ford ve Richardson, 1994). Dolayısıyla etik farkındalık algısı yüksek bir öğretmen veya okul müdürü, davranış tarzlarının sonuçlarının da bilincinde olur. Böylece etik farkındalık, herhangi bir faaliyet veya eylemin etik açıdan doğru olmasını garanti altına almak için kişileri dikkatli düşünmeye davet eder (Milliken ve Grace, 2015). Dolayısıyla etik liderler, bir örgüt olarak okullarda etik farkındalık oluşturarak öğretmenlerin eylemlerinin ve eylem sonuçlarının sorgulanmasını sağlamalıdırlar (Starrat, 2004). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle veya velilerle ilişkilerinde ortaya çıkabilecek etik ikilemlerle ilgili örnekler vermelidir (Aydın, 2021). Bir etik lider olarak okul müdürleri, bu etik ikilemlere karşı nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmalıdır. Böylece etik liderlik özelliği taşıyan okul yöneticileri, öğretmenlerin etik davranma bilinci oluşturmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin etik davranma bilinci de etik eğitim çalışmalarıyla desteklenmelidir (Campbell, 1997). Çünkü etik değer, ilke ve standartların öğretmenler tarafından bilinmesi, öğretmenler için normatif standartlar oluşturması açısından önemlidir. Bu durum okul müdürlerinin etik liderlik becerilerinin başka bir özelliğidir.

Etik liderler takipçilerine; etik değer, ilke ve standartları paylaşabileceği ortamlar oluşturmalıdır (Frankena, 1973). Bu durum etik lider olarak okul müdürlerinin, öğretmenler tarafından uyulması beklenen davranışları tanıtması ve bunu duyurması açısından önemlidir (Pojman, 2016). Çünkü etik liderlerin etik ilke ve standartlarını birbiriyle paylaşması, ortak kararlar alması okul ortamında hoşgörü iklimini oluşturur (Haynes, 2002). Dolayısıyla okul içinde paylaşılan algılar öğretmenlerin tutum ve davranışlarını olumlu etkiler (Harvey, 2004). Böylece öğretmenler, okula karşı olumlu reaksiyonlar göstermekle birlikte belirlenen kurallara sadık kalma eğilimi de gösterebilirler.

Örgütün değer ve amaçlarında kimlik, duygusal katılım ve paylaşım açısından çalışanın değişimini teşvik eden bir etik lider olarak yönetimden, örgütteki sadakati ve

bağlılığı desteklemek için bireye değerleri iletmesi ve örgüt çalışanının hedeflerine ve eylemlerine anlam vermesi istenir (Costa, 2007). Böylece etik liderlik, bireylerin aktif ve gönüllü katkısı ile devam eden açık ya da örtük görevler oluşturmada ortak ilkeler oluşturur (Nuttall, 2011). Bir örgüt olarak okullarda etik liderlik özelliği gösteren okul yöneticilerinin öğretmenlerle belirledikleri etik standartları uygulamaya gayret göstermeleri ve bunları tartışmaları okul iklimi ve kültürünün oluşturulmasında önemli bir etkendir (Pieper, 1999). Çünkü liderlerin okul yönetiminde etik boyutu yeniden keşfedip yeni değerler, tutumlar ve davranışlar üstlenerek değişime geçişte kurucu bir rol oynaması, öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunur (Campbell, 1997). İnsan kaynaklarını yönetebilen bir yönetim eğitiminin teşvik edilmesiyle birlikte doğru yapılarda ve süreçlerde meydana gelebilecek değişikliklerin etkili koşullarda gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere değer ve anlam iletebilen, aynı zamanda bunları paylaşabilen yöneticiler gerekir (Costa, 2007). Dolayısıyla etik liderliğin kültürel boyutunun oluşmasında etik iklim önemli bir rol oynar (Aktaş, 2014). Bu nedenle bir örgüt olarak okullarda etik kültürün oluşmasında; normatif değerler, kılavuz ilkeler, inançlar etkilidir (Campbell, 1997). Bu, bir kurum olarak okulda uyulması beklenen ilke, değer ve standartların oluşturulması açısından önemli görülebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında gelişen karşılıklı sosyal değişim ilişkisi değerlidir (Haynes, 2002). Çünkü bu, çalışanların etik davranışlarının içselleştirilmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Price, 2008). Brown, Trevino ve Harrison'a göre (2005) etik liderliğin sosyal ilişkisini oluşturan ilke, değer ve standartlar; bireylerin aktif ve gönüllü katkısı ile devam eden açık ya da örtük görev ve ortak ilkeler oluşturmasına katkıda bulunur. Bu durum, bir örgüt olarak okullarda sürdürülebilir bir etik kültürün oluşmasında, örgüt çalışanları olan öğretmenlerin örgüte olan davranışlarında, gönüllü davranış oluşturma ve okula katkı sağlaması açısından önemli olacaktır. Etik değer, ilke ve standartları paylaşmak kadar bunların okul müdürü tarafından bir birey olarak önce kendisinin uygulaması ve davranışlarıyla öğretmenlere örnek olması da o kadar önemlidir. Bu, etik liderlik becerilerinin rol model olma özelliğini gösterir.

Etik liderler, mevcut konumlarından değil de davranışlarından dolayı çekici rol modellerdir (Butcher, 1997). Bu bakımdan etik lider olarak okul müdürleri, etik davranışlar göstermelidir. Bu, etik liderleri rol model yapar (Toytok, 2014). Öğretmenlerin etik düşünme ve davranışları öncelikle etik liderlerin rol modellemesinden etkilenir, çünkü liderler bunu etik davranışlar için bir yönlendirme kaynağı olarak görürler (Brown ve Treviño, 2006). Dolayısıyla rol model olan etik liderler, çalışanlar

arasında güven gelişimini artırır (O' Donohue ve Nelson, 2009). Böylece güvenilir liderler, öğretmenlerin olumlu davranışlar göstermelerinde daha etkili olabilir.

Etkili liderler, takipçilerini böyle bir liderle özdeşleştirdikleri için öğretmenleri etkilemede genellikle daha tesirlidir (Mostafa ve Abed, 2018). Bu bakımdan etkili liderler, etik davranışları ile takipçilerine rol model olarak hareket ettikçe takipçilerin davranışsal etikte bulunma eğilimleri de artar (Price, 2008). Davranışsal etik daha çok evrensel değerlere odaklanır (Izraeli, 1988). Bu nedenle, etik liderler örnek davranış göstererek eşitlik, adalet, dürüstlük, tarafsız ilkeleriyle örnek olan davranışlarını tamamlamalıdır (Aronson, 2003). Etik liderler, akılcı ve dürüst davranmalıdır (Yılmaz, 2006). Dolayısıyla etik liderler hatalarını kabul etmeli ve bencil davranışlardan kaçınmalıdır (Çakıroğlu, 2015). Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes ve Salvador (2009) etik liderliğin çalışanların davranışını nasıl etkilediğini ve yukarıdan aşağı etik liderliğin nasıl algılandığını incelemişlerdir. Bu ampirik çalışmanın neticesinde; üst yönetimin kendilerini üstün bir uzantısı olarak gördükleri ve doğrudan üstler aracılığıyla etik liderlik davranışını birçok örgütsel seviyede tıpkı damlama etkisi gibi taklit ettikleri, aşağı akan bir yapı içerisinde tüm astların davranışlarını etkiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, liderlerin davranışlarının örgüt çalışanlarını etkilediğini göstermektedir.

Brown ve Treviño'ya (2006) ve Feldman'a (2015) göre etik liderler, çalışanlarına önderlik ettiği örgütsel vatandaşlık davranışı gibi sosyal davranış üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bu, çalışanlara adil ve özenli davranılmasından ve lidere güven duyulan, bir sosyal değişim olarak görülen lider ve takipçiler arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Buna göre, sosyal değişim teorisinden ortaya çıkan karşılıklılık ilkesine dayanarak liderlerin pro-sosyal olarak davranmaları gerekir. Prososyal davranışlar, örgütteki üyelerin gönüllü çalışan bağlılığı anlamına gelir; bu, çalışanlar arasındaki iş birliği ve kuruluşun istikrarı ve performansı için çok önemlidir (Bierhoff, 2002; Walumbwa ve Schaubroeck, 2009). Bu durum, liderlerin örgüt yönetimi, üyeleri ve örgütsel performansı üzerinde sahip olabileceği etkiyi açıklar (Trevino, Brown ve Hartman, 2003). Bu yüzden öğretmenler liderlerle olan değişim ilişkilerini maddi olmaktan ziyade sosyal olarak görür ve okul için gerekenden daha fazlasını yapmaya istekli olurlar (Brown vd., 2005; Brown ve Treviño, 2006). Sonuçta örgütlerin ve temsilcilerinin çalışanlarıyla kişiler arası ilişkilerdeki davranışlarının sonuçları, psikososyal sağlıkları ve refahları için belirleyicidir (Brown, Treviño ve Harrison, 2005; Clegg, Kornberger ve Rhodes, 2007). Buna göre, özünde motive olan çalışanların sosyal davranışları ancak liderlik tarzından etkilenebilir.

Etik liderlik becerilerinin bir başka özelliği de çalışanların etik davranışlarının devamlılığını sağlamaktır (Yüksel, 2003). Liderler kendi etik davranışlarıyla rol model olabilirler. Ancak; çalışanlarının etik davranışlarını da teşvik etmek durumundadır. Bu noktada liderler, doğru ve örgütün istenen davranışlarının devamlılığının sağlanması açısından çalışanların davranışlarını ödüllendirmeli ve gerektiğinde çalışma ortamında onları takdir etmelidir (Aronson, 2003). Böylece çalışma ortamındaki diğer kişiler de bu durumdan etkilenip doğru davranış gösterme gayretine girebilir. Bunun dışında etik lider, çalışanlarının etik ikilemlerinde ara bulucu olarak onların çatışma durumunda doğru karar vermesini sağlamalıdır (Feldman, 2015). Bu durum yetkinlik ve yetenek isteyen bir durumdur. Bunun için etik bir lider, etik ikilemlerle ilgili çözüm bulma stratejilerini bilmelidir (Price, 2008). Çünkü etik bir lider, örgütün kurum ve amaçlarını çalışanlarına göstermekle yükümlüdür. Bundan dolayı beklenenin ne olduğunu ve olması gereken durumla ilgili bilgilendirme sağlamalıdır (Filizöz, 2011). Butcher'a göre (1997) etik liderlik davranışlarının teşvik edilmesi için izlenmesi gereken birtakım yönergeler vardır. Bunlar:

- Davranış standartlarını yazılı hâle getirmek
- Düzenleyici kodları dâhil etmek
- Etik davranışı yukarıdan aşağıya modellemek
- Etik eğitimi vermek
- Etik eğitim günleri planlamak
- Etik davranışı ödüllendirmek

Bu yönergeler, etik davranışların sürekliliğinin sağlanmasında örgüt çalışanı olarak öğretmenlere rehberlik eder. Dolayısıyla bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin öğretmenleri etik liderlik davranışlarına nasıl teşvik edebilecekleriyle ilgili tartışma sağlanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirmelidir. Öğretmenlerden bekledikleri davranışlarla ilgili onlara bilgi vermelidir. Ortaya çıkabilecek etik dışı davranışları öğrenciler veya velilerle nasıl yönetebilecekleriyle ilgili değerlendirme yapmalıdır. Böylece etik liderler, öğretmenleri etik davranışlara teşvik edebilecek ve okulda istenilebilir etik bir ortam oluşturulabileceklerdir.

Diğer taraftan okul müdürleri; öğretmenlerin etik olmayan davranışlarını izlemeli, onları doğru olana yönlendirmeli ve onlara rehberlik etmelidir (Aronson, 2003). Bu, etik liderlik becerilerinin etik denetim özelliğidir. Örgütler için etik standartların neden bu

kadar kolay ihlal edildiğini anlamak, örgütlerin etik standartlara uyumu noktasında önemlidir (Haynes, 2002). Yöneticiler ve çalışanların genel kabul görmüş etik standartları karşılamak için nasıl davranmaları gerektiğine odaklanan iş etiği yaklaşımı, bir eylemin doğru olup olmamasını sorgular (Starrat, 2004). Dolayısıyla örgütlerde iş etiği kavramının oluşturulması ve uygulanması, çalışanların ve yöneticilerin yaptığı eylemlerin etik dışı olmasının önüne geçer (Campbell, 1997). Etik olmayan davranış; bir kişi, meslek veya sektör için etik olarak doğru veya uygun kabul edilenin dışında kalan bir eylemdir (Aronson, 2003). Bu yüzden örgütlerde görülebilecek etik dışı davranışların yönetilmesi, örgütlerde standart etik davranışlar oluşturulması açısından önemlidir (Pojman, 2016). Starratt'a göre (2004) etik denetim, bir örgütte hangi davranışların kabul edilemeyeceğini açıklar ve bunun için etik liderler, gerektiğinde etik olmayan davranışları uyarmayı bu da çözüm olmuyorsa yetkili makamlara bildirme yolu ile davranışların denetlenmesini önerir. Çünkü etik liderler, etik dışı davranışların önlenmesinde de sorumluluk almalıdır.

Bu durum bir örgüt olarak okullarda düşünüldüğünde okul yöneticileri iş etiği oluşturmak için öğretmenlerin etik dışı davranışlarını denetlemede, öğretmenlerin etik dışı davranışlarını sorgulamada, onları doğru davranışa yönlendirilmede ve gerektiğinde disipline edici yaptırımlarda bulunmada sorumluluk almalıdır. Böylece öğretmenlerin etik davranışlarının izlenmesi ve bu davranışların denetlenmesine katkı sunabilirler.

Etik liderlik becerilerinin bir başka özelliği de cesaret göstermektir. Cesaret, kişinin etik inançları için ayağa kalkma veya bunlara göre hareket etme taahhüdü olarak ele alınır (Aultman, 2008). Bu cesaret davranışı, liderlerin etik dışı davranışlara göstermiş olduğu bir tepkidir (Kidder, 2015). Etik cesaret özelliği gösteren liderler, kişisel kazançlarını veya kişisel hırslarını bir tarafa bırakıp örgütün yararına katkı sağlamayı amaçlar ve etik dışı davranışlarda bulunan kişilere karşı meydan okur (Murray, 2010). Bu durum, etik liderlerin her zaman ve her konumda doğru olanı yapmaktan vazgeçmemesinin bir göstergesidir (Aydın, 2021). Etik cesaret; zor olduğunda, popüler olmadığında veya bir bedeli olduğunda bile tutarlı etik davranışa sahip olmaktır (Aultman, 2008). Dolayısıyla etik cesaret, bireylerin mesleki değerler için gerekli olan etik sorumlulukları üstlenme ve tam olarak destekleme istekliliği açısından önemlidir (Kidder, 2015). Çünkü bu, etik dışı davranışlar karşısında taviz verilmemesine katkı sunulduğunu gösterir.

Bir örgüt olarak okullarda okul yöneticilerinin etik cesaret gösterme davranışları önemlidir (Campbell, 1997). Çünkü cesaret, etik dışı davranışların rasyonelleştirilmemesi

için bir kalkan görevi görür. Kişiler arasında ayrım yapmaksızın her zaman doğru olanı savunmak, yanlış olanın karşısında direnç göstermek bir örgüt olarak okulların etik davranışlar sergilemelerinde süreklilik sağlar (Weiss, 2003). Etik cesaret, zorluklara ve kişisel risklere rağmen etik ikilemlerde kalan öğretmenlere yardım etmek için kendi etik değerlerine göre hareket etmeye karar veren bireyler tarafından sergilenen saygın bir davranıştır (Price, 2008). Bu bireyler, başkaları daha az etik bir davranış seçse bile hiçbir eylemde bulunmamayı dahi tercih ederek doğru olanı yapmaya çalışırlar. Etik olarak cesur davranışın nihai amacı, etik ilkeleri eyleme geçirmek ve risk altında olarak algılanan etik değerleri korumaktır (Kidder, 2015). Bu noktada, etik cesaret özelliği gösteren okul yöneticileri, etik davranışın zirvesi olarak kabul edilirler. Etik cesaret; itibara yönelik tehditler, utanç, duygusal kaygı, meslektaşlardan soyutlanma, misilleme ve iş kaybı gibi potansiyel risklere rağmen okulun temel değer ve ilkelerine bağlılığı gerektirir (Kenneth, Haller ve Soltis, 2005). Yani etik cesaret gösteren liderler, karşılaşabilecekleri sonuçlara rağmen doğru şeyi yapma kararlılığıyla ilişkili belirsizliklerle yüzleşmeye hazırdır. Sonuç olarak etik liderlik özelliğini taşıyan okul yöneticilerinin, etik zorluklar karşısında etik cesaret gösterme davranışında bulunmaları beklenir.

Etik liderlik özellikleri gösteren liderler çalışanların davranışlarını olumlu etkiler bu durum çalışanlarının örgütsel davranışına katkı sağladığını gösterir. Sağır ve Tutkun (2017) çalışmalarında, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları sergileme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bowers (2009) çalışmasında, etik liderlik algıları ile kolektif öğretmen etkinliği algıları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sutherland (2010) çalışmasında, etik liderlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulmuştur. Araştırmacı, etik liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılık davranışlarını artırdığı sonucuna vardığından yöneticilerin etik liderlik davranışlar göstermesi gerektiğini önermiştir. Monga ve Cilliers (2016) çalışmalarında, çalışanların yüksek etik liderlik algılarının; psikolojik bağlanma, iş sürekliliği, normatif bağlılık, özgecilik, vicdan, nezaket ve vatandaşlık erdemi gibi olumlu örgütsel bağlılığa girme isteklerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çerçevesinde, yüksek etik davranışa sahip liderlerin, çalışanların örgütsel değerleri ve misyonlarını destekleme konusundaki kararlarını olumlu yönde teşvik etme potansiyeline sahip olabileceğini önermişlerdir. Özdemir, Günay ve Çetinceli (2018) çalışmalarında, etik liderlik arttıkça iş gören sessizliğinin azaldığı; etik liderlik arttıkça öznel iyi oluş davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Lishchinsky ve Rosenblatt (2009)

araştırmalarında, yöneticilerin yanlış davranma eğilimi veya etik olmayan davranışları arttıkça öğretmenlerin işe gelme davranışlarının azaldığı ya da işe gelme davranışlarında gönülsüz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Uygulamanın sonuçlara göre müdürlere veya yöneticilere devamsızlık sıklığını en aza indirmeleri için etik işyerleri yaratmaya teşvik etmelerini önermişlerdir.

Bundan dolayı kurumları yöneten kişilerin etik lider olmaları önemlidir. Çünkü etik davranma becerilerine sahip bir lider, etik dışı davranışlardan kaçınmaya özen gösterir ve çalışanın refahını düşünür. Dolayısıyla etik dışı davranışların sonucu olan tahakküm davranışlarının önüne geçilmesinde ve bu davranışların engellenmesinde etik liderlik becerileri gösteren yöneticilerin olması son derece önemlidir. Bunun için bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemek örgütsel gelişimin ilerleyişi anlamında önemli görülmektedir.

Tahakküm ve Etik Liderlik

Tahakküm ve etik liderlik kavramları farklı kavramlar olsa da etkilediği davranış boyutları açısından birbirine zıt davranış sonuçlarını oluşturur. Bir örgüt olarak okulların gelişimi ve demokratik değerlerin benimsenip uygulanabilirliği, okullar için önemlidir (Buchanan, 2019). Demokratik okullar, katılımcı demokrasiye dayanan, örgüt paydaşlarıyla ilişkinin diyaloga dayandığı, özerkliğin ve kolektifliğin desteklendiği, bireysel ihtiyaçların dikkate alındığı kurumlardır (Robbins, 2000). Bu yönüyle demokratik okulların, etik lider davranışlarını benimseyen okul yöneticilerinin bulunduğu ortamlar olduğu söylenebilir. Çünkü etik liderler, okul ortamında demokrasiyi destekleyerek eşitlik ve adalet ilkelerini uygulamaya çalışır (Price, 2008). Diğer taraftan; tahakküm unsuru gösteren okul yöneticileri demokrasiyi, diyalogu, özerkliği, kolektifliği, bireysel ihtiyaçları pek önemsemez. Bu tür davranışları uygulayan okul yöneticileri, kendi eylemlerinin inisiyatifini sürdürme ve yürütülen eylemleri başkaları için kabul edilebilir hâle getirmeye çalışır (Rahman, 2016). Bu davranışlar, antidemokratik okullarda otoriteyi sürdürme eğilimi olan tahakküm davranışlarının sürekliliğinde kullanışlı bir araç olarak görülürken bunun aksine etik liderlik özelliği gösteren kişilerde ise benimsenmeyen bir araçtır.

Tahakküm odaklı liderler; bireyleri istediklerini yapmaya zorlamak için genellikle güçlerini ve resmi otorite konumlarını kullanırlar (Maner ve Case, 2016). Tahakküm

odaklı liderler olarak okul yöneticileri; örgüt çalışanları için karar vermekten, emir vermekten ve iddialı işlerin yapılmasından hoşlanırlar (Cheng ve ark, 2013). Tahakküm profiline sahip okul yöneticileri, öğretmenleri merkezileştirir ve kendileri bireyselleşir. Bu tür okul yöneticileri esnek değildir ve çalışanlarına emir vererek, onlara fikirlerini empoze ederek ve onları itaat ettirerek bir işi talep etme eğilimindedir (Allen, Forst ve Haugaard, 2014). Onların, genellikle iletişimi zorlaştıran ve örgüt çalışanlarına temas için engeller oluşturan aşırı pratik tutumları vardır (Rahman, 2016). Bu tür yöneticiler, ilişkilerini ve çalışanlarının duygusal dengesini zorlaştıran davranış becerilerini zayıf bir şekilde geliştirmiştir (Costa, 2007). Bu nedenle ve yönetim becerilerinin eksikliği nedeniyle, örgüt çalışanlarının çalışması ve verimliliği olumsuz etkilenir (Dikme ve Gökçe, 2018). Tahakküm profiline sahip okul yöneticisi, takımın önünde varlığını ve durumunu desteklemek için sahip olduğu pozisyonun otoritesini kullanır. Başka bir deyişle hiyerarşik olarak üretilen gücü, işlevsel olarak gerçek bir yetkinlik ve liyakat göstermeden alır (Barenberg, 1994). Bu, davranışın güvensizliğini ve olgunlaşmadığını gösterir. Tahakküm profiline sahip okul yöneticisi, ekibi ile sağlıklı ilişkiler kuramadığı zaman korku ve dayatma yönetimini kurar (Costa, 2007). Dolayısıyla bu durum gerginlik yaratır, çalışanların performansını engeller ve yüksek düzeyde memnuniyetsizlik üretir. Bu ortamda sıklıkla otoriterlik ve çatışma da vardır. Güven ve zayıf iletişim eksikliğine eklenen tüm bu faktörler ekibin ve sonuç olarak örgütün gelişiminin önüne geçer.

Bunun aksine etik liderler, sonuçlara ve insanlara odaklanır. Böylece tüm örgüt çalışanlarının kurumsal hedeflerle ilgili taahhüdünü kazanır, çalışanlarının katılımı ve genel katılımı teşvik eder (Buchanan, 2019). Bu, daha fazla ve daha iyi üretim yapan yüksek performanslı ekipler kurmalarını sağlar. Etik liderler; kurumu oluşturan her bireyin kapasitesine göre eğitim ve nitelik kazanarak, yeni deneyimler sunarak, bilgi sağlayarak, bilgi paylaşarak yetki ve sorumlulukları devrederek çalışanlarının mesleki gelişimlerine kendilerini adamışlardır (Starrat, 2004). Bu durum, bireylerde iş doyumu ve memnuniyeti davranışı gösterir (Campbell, 1997). Etik liderler, güvenilirliğini eylemlerin standardı ve tutarlılığıyla kazanır. Bu profesyoneller, hedeflere ulaşmak için her zaman dürüstlük, ahlaki düşünce, iyimserlik, coşku, samimiyet gösteren olumlu bir tavırla hareket eder ve yaptıklarını gösterirler (Price, 2008). Lider güvenlik ve güvenilirliği iletir. Bu şekilde, doğal olarak takımın saygısını ve hayranlığını kazanırlar (Robbins, 2000). Etik liderliğin bir diğer önemli yönü ise iddialı iletişimi içerir. Takımların aktif ve motive olmaları için bilgi ve rehberliğe ihtiyaçları vardır ve bu nedenle bilgi ve deneyimleri paylaşarak iyi bir iletişimci olmak lidere bağlıdır (Buchanan, 2019). Bu

durumda, etik lider ve çalışanlar arasında kurulan ilişkinin, tahakküm gösteren yönetici ile çalışanlar arasında kurulan ilişkiden farklı olduğuna dikkat edilmelidir. Sonuçta; yöneticilerin bu tür bir tahakküm aşinalığına eşlik eden ve etik sorumluluklarla baş edilmesine öncü olmayan bir kurum hem entelektüel hem de etik olarak örselenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Temel amacı, İstanbul ili kamu ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ve etik liderlik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin saptanması olan bu araştırma, tarama modeliyle yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005, 77). Araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma Balcı (2010, 44) tarafından, nitel ve nicel yöntem veya paradigmaların karması şeklinde bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Karma yöntem aşamaları eş zamanlı, sıralı, dönüştürücü, çok aşamalı ve tamamen bütünleşik karma desenler olarak sınıflandırılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından sıralı karma desen kullanılmıştır. Buna göre öncelikle nicel veriler toplanmış daha sonra nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı içerisinde, TUİK verilerine göre, sosyo- ekonomik durumu dikkate alınarak İstanbul ili Ataşehir, Maltepe ve Ümraniye ilçelerinde bulunan 79 kamu ortaokulu oluşturmaktadır. Bu kapsamda bu okullarda görev yapan 3650 branş öğretmeni çalışmanın hedef evrenini oluşturmuştur. Evrendeki okul ve öğretmen sayılarının örneklemi oluşturan ilçelere göre dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

İstanbul İli Araştırma Yapılan İlçelerdeki Okul ve Öğretmen Sayıları ve Örneklemi Oluşturan İlçelere Göre Dağılımları

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen ÖrneklemTabaka Genişliği (n=347)
Ümraniye	32	1612	347x1612/3650=153
Ataşehir	20	984	347x984/3650=93
Maltepe	27	1054	347x1054/3650=101
Toplam	79	3650	347

Kaynak: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, www. http//istanbul.meb.gov.tr

Örneklem belirlemede "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmış ve üç merkez ilçedeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmen sayıları dikkate alınmıştır. Tabakalı örnekleme, evrende yer alan alt grupların evren içindeki oranlarıyla temsil edilmesini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, 85).

Hedef evrendeki öğretmenlerin görev yaptığı üç merkez ilçenin her biri birer tabaka olarak ele alınmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere, Cochran'ın (1962; Akt: Balcı, 2005; 95) tabakalı örneklem belirlemede önerdiği formülden yararlanılmıştır. Yapılan hesaplamada güven aralığı ,05, güven düzeyi tablo değeri 1.96 kullanılmıştır. Buna göre: N= Evren Büyüklüğü n= Örneklem Büyüklüğü d= Tolerans Düzeyi (.05) t= Güven Düzeyi PQ= (.50)x(.50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesini ifade etmektedir.

Örnekleme girecek öğretmen sayısını bulmak için gerekli formül ve işlemin sonucu aşağıda verilmiştir:

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1+(1/N)t^2(PQ)/d^2} \qquad n = \frac{1{,}96^2(0{,}25)/0{,}05^2}{1+\left(\frac{1}{3650}\right)1{,}96^2(0{,}25)/0{,}05^2} \qquad \text{n=347}$$

Yukarıdaki açıklamaya göre, araştırmanın nicel verilerin toplanması için 347 kişiden oluşan örneklem büyüklüğüne ulaşılması planlanmış ve geri dönüş sağlanmıştır. Ancak yapılan analizlerde kayıp veri ve uç değerler sebebiyle veri kaybı yaşandığından 336 kişilik veri seti ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve müdürle çalışılan süreye göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	233	69.3
	Erkek	103	30.7
Kıdem (Yıl)	1-5 yıl	37	11.0
	6-10 yıl	118	35.1
	11-15 yıl	71	21.1
	16-20 yıl	50	14.9
	21 yıl ve üst	60	17.9
Branş	Fen Bilimleri	80	23.8
	Sosyal Bilimler	152	45.2
	Yetenek Bilimleri	53	15.8
	Diğer	51	15.2
Müdürle Çalışma Süresi (Yıl)	< 1 yıl	41	12.2
	1-5 yıl	252	75.0
	6-10 yıl	43	12.8

Tablo 2 ‘de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,3’ü kadın, %30,7’si erkektir. Kıdeme göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %11’i 1-5 yıl aralığında; %35,1’i 6-10 yıl aralığında; %21,1’i 11-15 yıl aralığında; %14,9’u 16-20 yıl aralığında; %17,9’u 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Branşa göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,8’i fen bilimleri alanlarından; %45,2’si sosyal bilimler alanlarından; %15,8’i yetenek bilimleri alanlarından; %15,2’si diğer branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Müdürle çalışma süresine göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,2’si 1 yıl ve altında; %75’i 1-5 yıl aralığında; %12,8’i 6-10 yıl aralığında aynı okul müdürü ile birlikte çalışmışlardır.

Araştırmanın nitel bölümü için yönetici ve öğretmenler ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan yönetici ve öğretmenler “çalışma grubu” olarak nitelendirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayıları çalışmaya başlanılmadan danışmanla birlikte karar verilerek belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın nitel

verilerin toplanması için amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 okul müdürü ve 15 öğretmen olmak üzere toplam 25 kişi ile görüşmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3

Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Görevi	Değişken	Kategori	N	%
Yönetici	Cinsiyet	Kadın	3	30
		Erkek	7	70
	Mesleki Kıdem	6-10 yıl	2	20
		11-15 yıl	5	50
		16-20 yıl	2	20
		21 yıl ve üzeri	1	10
	Kurumda Çalıştığı Yıl	< 1 yıl	3	30
		1-5 yıl	6	60
		6-10 yıl	1	10
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	12	80
		Erkek	3	20
	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	13,3
		6-10 yıl	8	53,3
		11-15 yıl	3	23,07
		16-20 yıl	2	13,3
	Kurumda Çalıştığı Yıl	< 1 yıl	3	20
		1-5 yıl	10	66,6
		6-10 yıl	2	13,3

Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin %70'i erkek, %30'u kadın okul müdüründen oluşmaktadır. Yöneticilerin %20'si 6- 10 yıl aralığında; %50'si 11-15 yıl aralığında; %20'si 16-20 yıl aralığında; %10'u 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin %30'u kurumda çalıştığı yıl 1 yıl ve altında; %60'ı 1-5 yıl aralığında; %10'u 6-10 yıl aralığında aynı kurumda çalışmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ise %80'i kadın; %20'si erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %13,3'ü 1- 5 yıl aralığında; %53,3'ü 6-10 yıl aralığında; %23,07'si 11-15 yıl aralığında; %13,3'ü 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %20'si kurumda çalıştığı yıl 1 yıl ve altında; %66,6'sı 1-5 yıl aralığında; %13,3'ü 6-10 yıl aralığında aynı kurumda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için, araştırmacı tarafından "Tahakküm Ölçeği" ve "Etik Liderlik Becerileri Ölçeği "geliştirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin başında yer alan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin demografik özelliklerini içeren kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen hem yönetici hem de öğretmen görüşme sorularından oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu görüşme soruları nicel veri toplama aracına parellelik gösteren 9 sorudan oluşmakta olup demografik özelliklerini içeren kişisel bilgilere de yer verilmiştir.

Tahakküm Ölçeği ile Etik Liderlik Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Her iki ölçek geliştirilmeden önce araştırmacı tarafından ulusal ve uluslararası literatür incelemesi yapılmıştır. Sonrasında söz konusu ölçekler için madde havuzu oluşturulmuştur. Tahakküm Ölçeğini oluşturmak için 72 madde; Etik Liderlik Becerileri Ölçeğini oluşturmak için 50 madde yazılmıştır. Ancak; ölçek formundaki maddeler, araştırmacı ve danışmanı tarafından değerlendirildikten sonra tahakküm ölçeğini 26, etik liderlik becerileri ölçeğini 37 maddeye düşürerek yeniden revize edilmiştir.

Hazırlanmış ölçek formu kapsam ve görünüş geçerliliği için, on bir uzman görüşüne gönderilmiştir.[1]

Alınan uzman görüşleri sonucunda maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçekler son haliyle ön uygulama yapmak amacıyla örneklem dışındaki araştırma grubuna uygulanmıştır. Her iki ölçekte de Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Tahakküm ve Etik Liderlik Becerileri Ölçekleri için; tamamen katılıyorum (5), çoğu zaman katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), az katılıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde beşli Likert derecelendirilmesi kullanılmıştır.

[1] Prof. Dr. İnayet Aydın (Ankara Üniversitesi), Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi (Ankara Üniversitesi), Prof. Dr. Ali Balcı (Ankara Üniversitesi), Prof. Dr. Murat Özdemir (Hacettepe Üniversitesi), Doç. Dr. Ayhan Ural (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. Ebru Oğuz (Mimar Sinan Üniversitesi), Doç. Dr. Şakir Çınkır (Ankara Üniversitesi), Doç. Dr. Nihan Demir Kasımoğlu (Hacettepe Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül (Medeniyet Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Salih Şimşek (Ahi Evran Üniversitesi), Dr. Tuncer Fidan (İç Denetçi), Arş Gör. Dr. İnci Öztürk (Ankara Üniversitesi), Arş. Gör. Burcu Toptaş (Ankara Üniversitesi), Arş Gör. Tuğba Güner Demir (Ankara Üniversitesi).

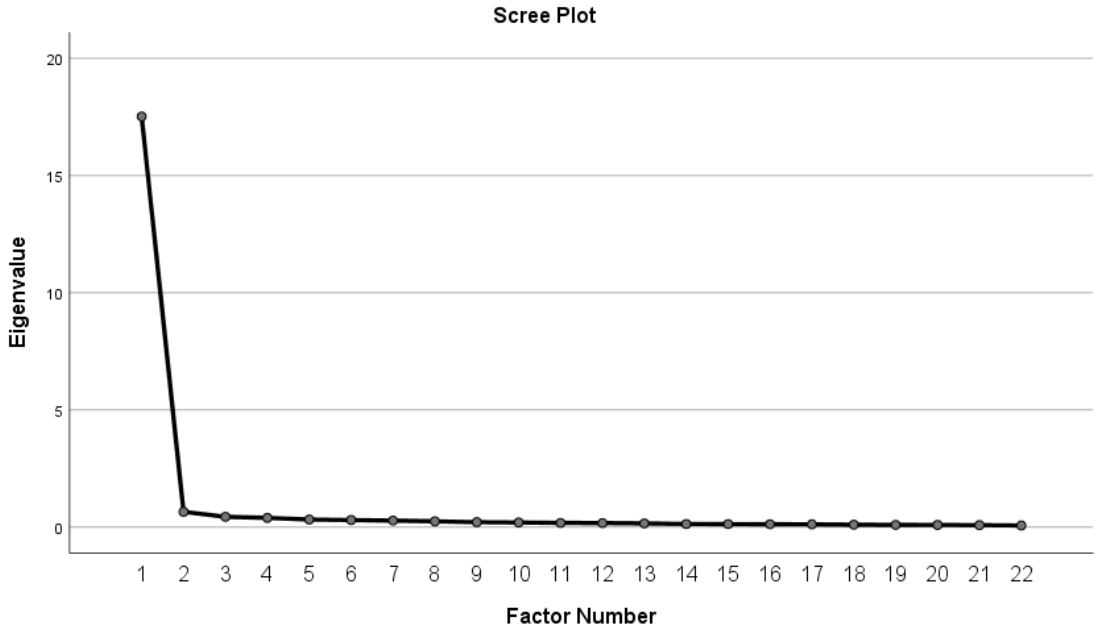
Ölçek formunun ön uygulaması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve İstanbul ili Büyükşehir belediye sınırları içerisinde gönüllü 370 öğretmene uygulanmıştır. Bu kapsamda gönüllü öğretmenler örneklemin dışındaki ilçelerde görev yapan ancak örneklemi oluşturan ilçelere yakın özellikleri barındıran ilçelerden seçilmeye özen gösterilmiştir. Covid 19 salgınından dolayı ölçek formları öğretmenlere online olarak uygulanmıştır.

Bu kapsamda 370 gözlemden oluşan ham veri seti toplanmıştır. Bu veri setiyle ilgili gözlemin aykırı değer tespitinde çok değişkenli uç değerler varsayımı karşılandığından dolayı uç değer analizi yapılmıştır. Bu amaçla, ölçeklere verilen yanıtlar için çok değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklığı ile belirlenmiştir. Büyüköztürk 'e göre (2003), çok değişkenli normallik varsayımı mahalanobis uzaklık değerinin tablo değerinden küçük olmasına bağlıdır. Bu yöntem için tablo değerine bakılarak .01 manidarlık düzeyi seçilmiştir. Uç değer olduğu belirlenen 77 gözlem veri setinden çıkarılarak 293 gözlemden oluşan uç değerlerden temizlenmiş veri seti elde edilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) analizleri için uç değerlerden temizlenmiş veri seti kullanılmıştır.

Tahakküm Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilen Tahakküm Ölçeği'nin yapı geçerliği, sırasıyla AFA ve DFA yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için KMO örneklem yeterliliği ve Bartlett küresellik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen ilk faktör analizi sonrası KMO değeri .979 ve Bartlett küresellik testi sonucu manidar bulunmuştur ($\chi^2_{325} = 10008.48, p < .05$). KMO değerinin .50'den büyük olması ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının manidar olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Hair ve diğ., 2014). Dereceleme ölçekleri için madde yanıtları sürekli olmadığından ve normal dağılım göstermediğinden dolayı Temel Eksen Faktörü (Principal Axis Factoring- PAF) tekniği kullanılmıştır. Temel Eksen Faktörü (PAF) yönteminin diğer açımlama yöntemlerine göre daha güçlü olduğu bilinmektedir (Mabel ve Olayemi, 2020). Açımlama yöntemi olarak uygulanan yöntemler sonrası binişik maddeye rastlanmamıştır. Tabachnick ve Fidell (2007) ortak varyans değerlerinin .32'den küçük olan maddelerin çıkarılmasını

önermektedir. Bu nedenle, dört madde ortak varyans değeri .32'den küçük olduğu için tek tek hesaplamaya katılmıyarak ölçekten çıkarılmış ve 22 maddeden oluşan ölçeğin nihai formu elde edilmiştir. Faktör analizi sonrasında elde edilen yamaç eğim grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Tahakküm Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 1'de verilen yamaç eğim grafiği incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin maddeleri için elde edilen ortak varyans, madde toplam korelasyonu ve faktör yükleri incelenmiştir. Tahakküm Ölçeği ortak varyans, madde toplam korelasyonu ve faktör yükleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Tahakküm Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans

Madde No	İfade	Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
T01	Öğretmenleri dinlemeye açıktır.	.86	.93	.93
T02	Öğretmenler tarafından kendi düşüncesinin sorgulanmasına izin verir.	.80	.90	.90
T03	İhtiyaç anında öğretmenlerin kendisiyle iletişime geçmesini sağlar.	.83	.91	.91
T04	Problemleri yüz yüze konuşmakta istekli davranır.	.79	.89	.89
T05	Öğretmenlerin çalışmaları ile ilgili geri bildirim verir.	.74	.87	.86
T06	Bir işin yapılmasını isterken öğretmenlere emretmekten kaçınır.	.71	.86	.84

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

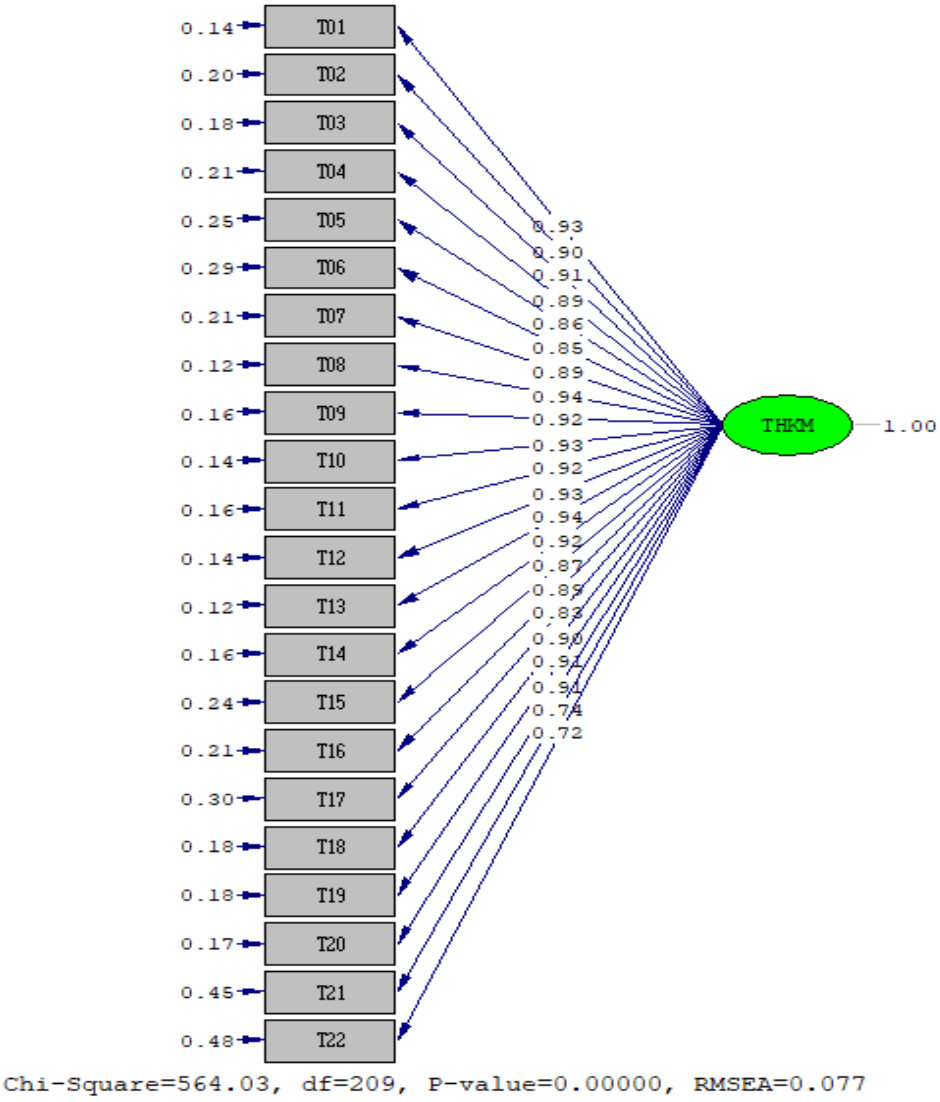
Tahakküm Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans

Madde No	İfade	Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü	
T07	Öğretmenlere yönelik suçlayıcı söylemlerden kaçınır.		.79	.89	.89
T08	Öğretmenlerin serbestçe kendilerini ifade etmelerini destekler.		.88	.94	.94
T09	Öğretmenlerine karşı yukarıdan bakan tavırlardan kaçınır.		.84	.92	.92
T10	Öğretmenlerin soru sormalarına izin verir.		.87	.93	.93
T11	Kendi görüşlerinin eleştirilmesine karşı hoşgörülüdür.		.84	.92	.92
T12	Okulun işleyişi ile ilgili konularda birlikte çalışma ortamları oluşturur.		.86	.93	.93
T13	Öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere açıktır.		.88	.94	.94
T14	Karar almadan önce öğretmenlerle görüş alış verişinde bulunur.		.84	.92	.92
T15	Öğretmenleri yönetsel süreçlere dâhil eder.		.76	.88	.87
T16	Alınacak kararlarda öğretmenlerin alandaki uzmanlığını dikkate alır.		.79	.89	.89
T17	Kurul ve komisyonlara (öğretmenler kurulu vb.) kendi beklentilerine uygun karar almaları yönünde baskı uygulamaktan kaçınır.		.70	.84	.84
T18	Öğretmenlerin hatalarında hoşgörülü davranır.		.82	.91	.90
T19	Öğretmenlere işlerini nasıl yapacakları konusunda gereksiz yere müdahale etmekten kaçınır.		.83	.91	.91
T20	Cezai yaptırımlarla öğretmenleri tehdit etmekten uzak durur.		.83	.91	.91
T21	Öğretmenlere güvendiği için onları kontrol etmekten kaçınır.		.55	.76	.74
T22	Mesai saatleri dışında öğretmenleri kontrol etmekten uzak durur.		.52	.73	.72
Cronbach Alfa: . 98					
Açıklanan Toplam Varyans: % 78,7					

Tablo 4'te yer alan ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde, ortak varyansın .52 - .89 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonlarının .73 - .94 ve faktör yüklerinin ise .72 - .94 arasında değiştiği görülmektedir. Tek faktör ve 22 maddeden oluşan Tahakküm Ölçeği tarafından açıklanan varyans değeri %78.7 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliğini incelemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Tahakküm Ölçeği için Cronbach Alfa katsayısının .98 olduğu ve iç tutarlık bağlamındaki güvenirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile keşfedilen ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu tespit etmek amacıyla aynı örneklemde DFA yöntemiyle test edilmiştir. AFA ile keşfedilen bir yapının DFA ile test edilmesi ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla

başvurulan bir yaklaşımdır (Brown, 2015). DFA modelindeki katsayıların kestirilmesi için verilerin dereceleme ölçeğinde olması ve normal dağılmamasından dolayı DWLS (Diagonally Weighted Least Square) yöntemi kullanılmıştır. Tahakküm ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Tahakküm Ölçeği Path Diyagramı (Standart Kestirimler)

Tahakküm Ölçeği 1.düzey DFA modelinde ölçekte yer alan tüm maddeler için t değerleri incelenmiş ve faktör yüklerinin manidar olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Maddeler için elde edilen faktör değerlerinin .72- .94 arasında değiştiği görülmektedir. Modelin genel uyum iyiliğini değerlendirme için χ^2/sd, RMSEA, CFI, NNFI değerleri incelenmiştir. Model için hesaplanan değerler literatürdeki kritik değerler ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Tahakküm Ölçeği DFA modeli için hesaplanan uyum iyiliği indeksleri ve yorumları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Tahakküm Ölçeği 1. Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği Değerleri

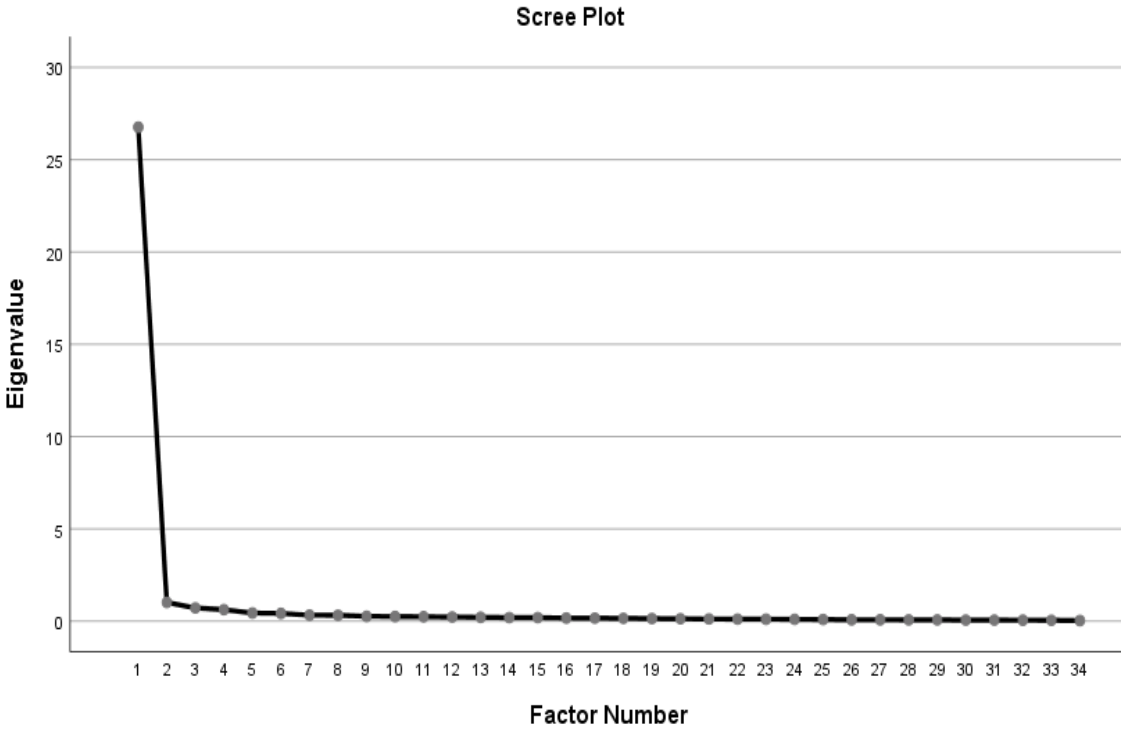
İndeks	Hesaplanan Değer	Kritik Değer*	Uyum
χ^2/sd	2.69	<3	Mükemmel
RMSEA	.077	<.10	Kabul Edilebilir
NNFI	.99	>.95	Mükemmel
CFI	.99	>.95	Mükemmel

* Kaynak: Hu ve Bentler, 1999

Tablo 5 incelendiğinde Tahakküm Ölçeği için oluşturulan modelin AFA ile keşfedilen yapısının mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir. DFA bulguları tek faktör altında 22 maddeden oluşan Tahakküm Ölçeği'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Etik Liderlik Becerileri Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilen Etik Liderlik Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliği, sırasıyla AFA ve DFA yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için KMO örneklem yeterliliği ve Bartlett küresellik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen ilk faktör analizi sonrası KMO değeri .982 ve Bartlett küresellik testi sonucu manidar bulunmuştur ($\chi^2_{666} = 17249.97, p < .05$). KMO değerinin .50 den büyük olması ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının manidar olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Hair ve diğ., 2014). Dereceleme ölçekleri için madde yanıtları sürekli olmadığından ve normal dağılım göstermediğinden dolayı Temel Eksen Faktörü (PAF) yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan bu yöntem diğer açımlama yöntemlerine göre daha güçlü olduğu bilinmektedir (Mabel ve Olayemi, 2020). Uygulanan yöntemler sonrası binişik maddeye rastlanmamıştır. Tabachnick ve Fidell (2007) ortak varyans değerlerinin .32'den küçük olan maddelerin çıkarılmasını önermektedir. Bu nedenle, üç madde ortak varyans değeri .32'den küçük olduğu için tek tek analize dahil edilmeyip ölçekten çıkarılarak 34 maddeden oluşan ölçeğin nihai formu elde edilmiştir. Faktör analizi sonrasında elde edilen yamaç eğim grafiği Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 3'te verilen yamaç eğim grafiği incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin maddeleri için elde edilen ortak varyans (communalities) değerleri, madde toplam korelasyonu ve faktör yükleri incelenmiştir. Etik Liderlik Ölçeği maddelerin ortak varyans, madde toplam korelasyonu ve faktör yükleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans

Madde No	İfade	Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü
EL01	Okulda yaşanan durumlarla ilgili etik sorunları fark etmemizi sağlar.	.83	.90	.91
EL02	Öğretmen- öğrenci ilişkilerinde ortaya çıkabilecek etik sorunları örnekleri ile ortaya koyar.	.81	.90	.90
EL03	Davranışlarımızla ilgili etik değerlendirmeler yapmamızı bekler.	.69	.83	.83
EL04	Alınacak kararlardaki etik sorunlar üzerinde düşünmemizi sağlar.	.83	.91	.91
EL05	Davranışlarımızın sonuçlarının başkaları üzerindeki etkilerini düşünmemizi sağlar.	.79	.89	.89
EL06	Velilerle ilişkilerde karşılaşılabilecek etik sorunlara dikkat çeker.	.78	.88	.88
EL07	Okulda öğretmenler için seminer, konferans gibi etik farkındalığı artırıcı eğitim çalışmaları düzenler.	.64	.82	.80
EL08	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan "Eğitimciler için mesleki etik ilkelerinin", okulda herkesin görebileceği uygun yerlere asılmasını sağlar.	.53	.76	.73

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans

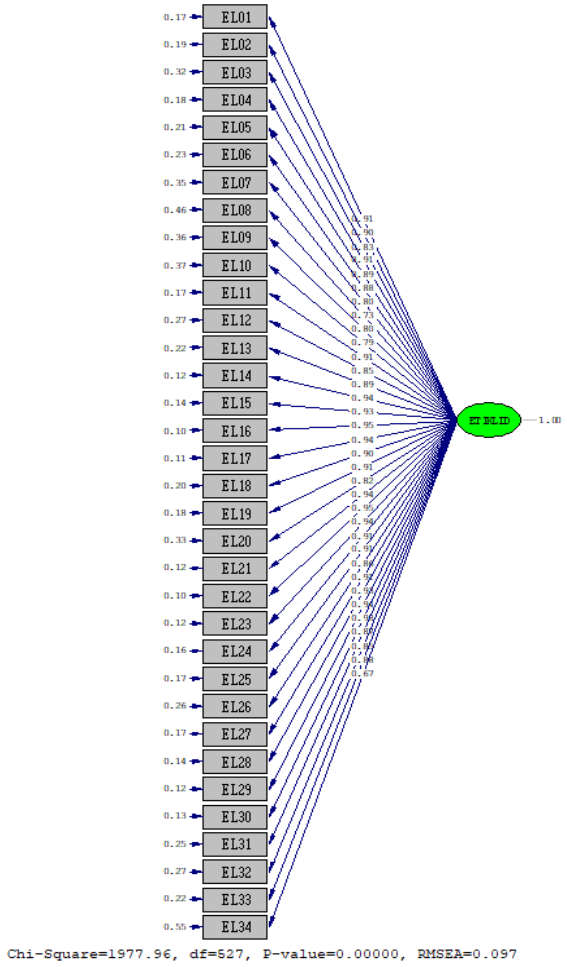
Madde No	İfade	Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü	
EL09	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş "Eğitimciler için mesleki etik ilkelerini" toplantılarda gündeme getirir.		.63	.52	.79
EL10	Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.		.62	.71	.79
EL11	Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği "Eğitimciler için mesleki etik ilkelere" uygun hareket eder.		.83	.82	.91
EL12	Okuldaki mali süreçleri saydam ve hesap verebilir bir biçimde yürütür.		.74	.82	.86
EL13	Öğretmenlere verdiği sözleri tutar.		.79	.92	.89
EL14	Okulda aldığı kararlarda etik ilkeleri uygular.		.75	.86	.87
EL15	Gerektiğinde öğretmenlere etik konularda rehberlik eder.		.89	.88	.94
EL16	Etik davranışları ile öğretmenlere ilham verir.		.86	.93	.93
EL17	Öğretmenlere davranışlarıyla örnek olur.		.90	.93	.95
EL18	Öğretmenlere eşit davranır..		.89	.95	.94
EL19	Okuldaki kişi ya da gruplara karşı ön yargılı davranmaktan kaçınır.		.80	.94	.90
EL20	Öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirir.		.82	.90	.91
EL21	İşlerin etik standartlara uygun yapılması için öğretmenleri destekler.		.67	.90	.82
EL22	Etik açıdan sorunlu durumlar ortaya çıktığında öğretmenlere çözüm yolları önerir.		.88	.83	.94
EL23	Öğretmenlerin görevlerini, hukuk kurallarına ve etik ilkelere göre yürütmelerini özendirir.		.90	.93	.95
EL24	Kendisine zarar geleceğini bilse bile doğru olanı savunur.		.88	.95	.94
EL25	Tüm koşullarda gerçeği söyler.		.84	.93	.92
EL26	Kendisine gelebilecek etik dışı taleplere karşı çıkar.		.83	.91	.91
EL27	Etik davrandığı durumların sonucunda gerekirse bedel ödemeyi göze alır		.75	.91	.86
EL28	Karar ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenir.		.83	.87	.91
EL29	Okulda meydana gelen etik dışı davranışların üzerine kararlılıkla gider.		.86	.91	.93
EL30	Baskı altında kalsa bile karar ve eylemlerinde kamu yararını gözetir.		.88	.93	.94
EL31	Öğretmenlerin öğrenci mahremiyetini ihlal eden davranışlarına gerekli müdahaleyi yapar.		.87	.94	.93
EL32	Okul kaynaklarının kötüye kullanılmasının önüne geçmek için, kaynakların kullanımını izler.		.75	.93	.87
EL33	Öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilgili aldığı kararların etik ilkelere uygun olup olmadığını takip eder.		.73	.87	.86
EL34	Okulda etik davranış ilkeleriyle bağdaşmayan iş ve işlemler için gerektiğinde soruşturma açtırır.		.78	.93	.88

Cronbach Alfa: . 99

Açıklanan Toplam Varyans: % 79,1

Tablo 6'da yer alan ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde, ortak varyans değerlerinin .53- .90 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonu değerlerinin .52- .95 ve faktör yüklerinin ise .73- .95 arasında değiştiği görülmektedir. Tek faktör ve 34 maddeden oluşan Etik Liderlik Becerileri Ölçeği tarafından açıklanan varyans değeri %79,1 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliğini incelemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Etik Liderlik Ölçeği için Cronbach Alfa katsayısının .99 olduğu ve iç tutarlık bağlamındaki güvenirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile keşfedilen ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu test etmek için aynı örneklemde DFA yöntemiyle test edilmiştir. DFA modelindeki katsayıların kestirilmesi için verilerin dereceleme ölçeğinde olması ve normal dağılmamasından dolayı DWLS (Diagonally Weighted Least Square) yöntemi kullanılmıştır. Etik Liderlik Ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği Path Diyagramı (Standart Kestirimler)

Etik Liderlik Becerileri Ölçeği 1.düzey DFA modelinde ölçekte yer alan tüm maddeler için t değerleri incelenmiş ve faktör yüklerinin manidar olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Maddeler için elde edilen faktör değerlerinin .67- .95 arasında değiştiği görülmektedir. Modelin genel uyum iyiliğini değerlendirme için χ^2/sd, RMSEA, CFI, NNFI değerleri incelenmiştir. Model için hesaplanan değerler literatürdeki kritik değerler ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Etik Liderlik Ölçeği DFA modeli için hesaplanan uyum iyiliği indeksleri ve yorumları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Etik Liderlik Becerileri Ölçeği 1.Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği Değerleri

İndeks	Hesaplanan Değer	Kritik Değer*	Uyum
χ^2/sd	3.75	<5	Kabul Edilebilir
RMSEA	.097	<.10	Kabul Edilebilir
NNFI	.98	>.95	Mükemmel
CFI	.98	>.95	Mükemmel

* Kaynak: Hu ve Bentler, 1999

Tablo 7 incelendiğinde Etik Liderlik Becerileri Ölçeği için oluşturulan modelin AFA ile keşfedilen yapısının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir. DFA bulguları tek faktör altında 34 maddeden oluşan Etik Liderlik Ölçeği'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmaya ilişkin nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu kapsamda daha önceden yapılan literatür taraması ve ön görüşmelerle ölçek maddeleri toplanmıştır. Daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur[2]. Görüşme formu öğretmenler ve yöneticiler için iki farklı şekilde hazırlanmıştır.

Görüşme formu üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda görüşmeye ait bilgiler yer almaktadır. İkinci kısımda tahakküm davranışlarına ait açık uçlu sorular yer alırken üçüncü kısımda etik liderlik becerilerini ölçen açık uçlu sorular yer almaktadır.

Çalışmanın nitel verilerini elde etmek için çalışmanın örnekleminde yer alan 10 okul müdürü ve 15 öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydı altına alınmıştır.

[2]Prof. Dr. İnayet Aydın (Ankara Üniversitesi), Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi (Ankara Üniversitesi), Prof. Dr. Ali Balcı (Ankara Üniversitesi), Doç. Dr. Ayhan Ural (Gazi Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül (Medeniyet Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Salih Şimşek (Ahi Evran Üniversitesi).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini İstanbul ili Ümraniye, Ataşehir ve Maltepe ilçelerinde bulunan kamu ortaokullarından toplanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK 1) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK 2) araştırma izinleri alınmıştır. Uygulama için izin verilen ilçelerdeki okullara bizzat gidilmiş ve ulaşılması planlanan katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında öğretmenlere Tahakküm Ölçeği ve Etik Liderlik Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin 79'una ölçekler yüz yüze uygulanmıştır. Yaşanan pandemi nedeniyle 268 öğretmenden çevrim içi olarak veriler toplanmıştır. Bunun için Google Forms aracılığı ile kişisel bilgiler ve ölçek maddeleri çevrim içi ortama aktarılarak Tahakküm Ölçeği ve Etik Liderlik Becerileri Ölçeği'ne ilişkin form oluşturulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan formlar link aracılığı ile okulların Whatsapp gruplarında paylaşılmıştır.

Nitel verilerin toplanması aşamasında ise öğretmen ve okul müdürlerinden randevu alınarak yüz yüze görüşmeler yapılmış ve katılımcıların izinleri ölçüsünde görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesinde SPSS 26 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde gerçekleştirilen hipotez testlerinde .05 alfa manidarlık düzeyi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların, Tahakküm ve Etik Liderlik ölçek puanları için, veri setiyle ilgili gözlemin aykırı değer tespitinde çok değişkenli uç değerler varsayımı karşılandığından, uç değerler mahalanobis katsayısı hesaplanarak uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Büyüköztürk 'e göre (2003), çok değişkenli normallik varsayımı mahalanobis uzaklık değerinin tablo değerinden küçük olmasına bağlıdır. Bu yöntem için tablo değerine bakılarak .01 manidarlık düzeyi seçilmiştir. Mahalanobis uzaklığının manidarlığı incelendiğinde 11 gözlemin uç değer olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında, 336 katılımcının verisi kullanılarak hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan araştırma soruları doğrultusunda uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ölçek puanlarının dağılımının incelenmesi için betimsel istatistikler ve grafikler kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak toplanan

bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkene yönelik olarak gerçekleştirilecek analizler için öncelikle hipotezler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde öncelikle parametrik hipotez testleri tercih edilmiştir. Parametrik hipotez testleri için gerekli varsayımların karşılanmadığı durumda 1.tip ve 2.tip hatadan kaçınmak için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler, gerçekleştirilen varsayım kontrolleri ve hipotezlerin test edilmesi için kullanılan analiz yöntemleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırma Hipotezleri, Varsayım Kontrolleri ve Kullanılan Analiz Yöntemi

Hipotezler	Varsayımlar	Analiz
$H_{1.1}$: Cinsiyete göre öğretmenlerin tahakküm algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p<.05	Mann-Whitney U
$H_{1.2}$: Kıdeme göre öğretmenlerin tahakküm algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p>.05	ANOVA
$H_{1.3}$: Branşa göre öğretmenlerin tahakküm algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p>.05	ANOVA
$H_{1.4}$: Müdürle çalışma süreye göre öğretmenlerin tahakküm algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p<.05	Kruskal Wallis H
$H_{1.5}$: Cinsiyete göre öğretmenlerin etik liderlik algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p>.05	t-test
$H_{1.6}$: Kıdeme göre öğretmenlerin etik liderlik algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p>.05	ANOVA
$H_{1.7}$: Branşa göre öğretmenlerin etik liderlik algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p>.05	ANOVA
$H_{1.8}$: Müdürle çalışma süreye göre öğretmenlerin etik liderlik algıları arasında manidar fark vardır.	Normallik: p<.05 Varyans Homojenliği: p<.05	Kruskal Wallis H

Tablo 8'de araştırmanın nicel verileri; veri setinin değişkenlere göre normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı durum incelenmiştir. Bu kapsamda gerekli ön testler yapılmış ve hipotezler geliştirilmiştir. Ayrıca varyans homejenliğine bakılmıştır. Varyans homejenliği testinde Levene testi kullanılmıştır. P'nin .05'ten büyük olması varyansların eşitliğini gösterdiğinden, paremetrik testlerden t- Testi ve Anova analizi ve ortaya çıkan farklılıkta Tukey testi kullanılmış; p'nin 05'ten küçük olduğu durumlarda paremetrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi ve ortaya çıkan farklılıkta Mann

Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca tahakküm davranışları ve etik liderlik becerileri arasındaki ilişkide Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile tespit edilmiştir. Ortaya konan istatistikler .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bu kapsamda okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin: Cinsiyet ve müdürle çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi ve ortaya çıkan farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını bulmak için Mann- Whitney U testi; kıdem ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ise Anova testi kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin: Cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t- testi ve anova analizi; müdürle çalışma süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ise Kruskal Wallis H testi ve ortaya çıkan farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını bulmak için Mann- Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde ise okul müdürleriyle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirilerek içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, söylenenlerin ve yazılanlanların kodlanarak sayıllaştırma sürecidir (Balcı, 2018). İçerik analiziyle elde edilen temalar kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı fenemolojik araştırma deseniyle planlanmış olup geçerliliğini test etmek için alanında uzman iki araştırmacıyla daha değerlendirilmiştir[3]. Araştırmanın güvenirliğini test etmek amacıyla ise uzlaşma yüzdesine bakılmıştır. Miles ve Huberman (1994) uzlaşma yüzdesini şu şekilde tanımlamıştır:

$$\text{Uzlaşma yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \text{x} 100$$

Buna göre Miles ve Huberman (1994) uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması gerektiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmada birinci kodlayıcı ile araştırmacı arasında %77; ikinci kodlayıcı ile araştırmacı arasında %79 oranında uyum betirmişlerdir.

[3] Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül ve Dr. Ahmet Salih Şimşek'e çok teşekkür ederim.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilgili başlıklar altında sunularak yorumlanmıştır.

Tahakküm Davranışlarına İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular ilgili başlıklar altında yer almaktadır. Okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	İfade	Ortalama	Standart sapma
T01	Öğretmenleri dinlemeye açıktır.	3.64	1.22
T02	Öğretmenler tarafından kendi düşüncesinin sorgulanmasına izin verir.	3.11	1.28
T03	İhtiyaç anında öğretmenlerin kendisiyle iletişime geçmesini sağlar.	3.90	1.17
T04	Problemleri yüz yüze konuşmakta istekli davranır.	3.67	1.27
T05	Öğretmenlerin çalışmaları ile ilgili geri bildirim verir.	3.57	1.24
T06	Bir işin yapılmasını isterken öğretmenlere emretmekten kaçınır.	3.54	1.32
T07	Öğretmenlere yönelik suçlayıcı söylemlerden kaçınır.	3.65	1.31
T08	Öğretmenlerin serbestçe kendilerini ifade etmelerini destekler.	3.59	1.27

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	İfade	Ortalama	Standart sapma
T09	Öğretmenlerine karşı yukarıdan bakan tavırlardan kaçınır.	3.75	1.34
T10	Öğretmenlerin soru sormalarına izin verir.	3.88	1.17
T11	Kendi görüşlerinin eleştirilmesine karşı hoşgörülüdür.	3.31	1.33
T12	Okulun işleyişi ile ilgili konularda birlikte çalışma ortamları oluşturur.	3.62	1.28
T13	Öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere açıktır.	3.73	1.24
T14	Karar almadan önce öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunur.	3.35	1.32
T15	Öğretmenleri yönetsel süreçlere dâhil eder.	3.17	1.25
T16	Alınacak kararlarda öğretmenlerin alandaki uzmanlığını dikkate alır.	3.58	1.22
T17	Kurul ve komisyonlara (öğretmenler kurulu vb.) kendi beklentilerine uygun karar almaları yönünde baskı uygulamaktan kaçınır.	3.49	1.28
T18	Öğretmenlerin hatalarında hoşgörülü davranır.	3.46	1.24
T19	Öğretmenlere işlerini nasıl yapacakları konusunda gereksiz yere müdahale etmekten kaçınır.	3.64	1.26
T20	Cezai yaptırımlarla öğretmenleri tehdit etmekten uzak durur.	3.78	1.32
T21	Öğretmenlere güvendiği için onları kontrol etmekten kaçınır.	3.23	1.26
T22	Mesai saatleri dışında öğretmenleri kontrol etmekten uzak durur.	4.00	1.22
Bileşen Ortalaması		***3.57***	**1.26**

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenler, okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik ifadelere "orta" düzeyde katılmaktadır ($\overline{X}$ =3.57). Öğretmenlerin tahakküm bileşeninde görece en fazla katılım gösterdikleri madde "Mesai saatleri dışında öğretmenleri kontrol etmekten uzak durur." ($\overline{X}$ =4.00) maddesi olmuştur. Görüldüğü gibi öğretmenlere göre okul müdürleri okulun çalışma saatleri dışında öğretmenleri kontrol etmekten uzak durmaya çalışmaktadır. Bu durum öğretmenlerin her yaptığını gözleyen ve sürekli talimatlar veren bir mekanizmanın oluşmasını engeller. Dolayısıyla mesai saatleri dışında öğretmenlerin gözetlenme endişesi duyacakları ve direniş stratejileri geliştirecekleri bir yapının da oluşmasına set çeker. Nitekim Çetin ve arkadaşları (2021) araştırmalarında, okul müdürlerinin mesai saatleri dışındaki kontrol edici davranışlarını

öğretmenler, gereksiz bir iş yükü olarak algılamış ve bu durumun öğretmenler üzerinde tükenmişlik duygularının bir sonucu olarak planlanan faaliyetlerde isteksizlik ile direniş alanı geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aktaş'ın (2005) çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmaya göre öğretmenlere yüklenilen fazla iş yükü ve kontrol edici davranışlar, öğretmenler üzerinde çatışma davranışına yol açtığı tespit edilmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin tahakküm bileşeninde, görece en fazla katılım gösterdikleri bir başka madde "İhtiyaç anında öğretmenlerin kendisiyle iletişime geçmesini sağlar." ($\overline{X}$ =3.90) maddesidir. Yalçın, Aypay ve Boyacı (2020) araştırmalarında, dayatmacı okul liderlerini bürokratik ve otokratik bir yapıya bürüneceğini tartışarak bir tahakküm unsuru olarak görmüş ve bu yapıdaki okul liderlerinin iletişimi en az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Fidan (2017) araştırmasında, örgüt içi ilişkilerde güçlü iletişim yapısı kurularak tahakküm ilişkilerinin oluşmasının engellenebileceğini ortaya koymuştur. Acar (2006) araştırmasında, öğretmenlerin çatışma yaşamasını okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili iletişim kuramamasına bağlamıştır.

Bir önceki maddeyi takip eden görece en fazla katılım gösterilen diğer bir madde "Öğretmenlerin soru sormalarına izin verir." ($\overline{X}$ =3.88) maddesi olmuştur. Sönmeyen (2012) araştırmasında, tahakküm altına giren bireylerin kendi görüş ve düşüncelerinin elllerinden alındığını ve bireylerin özgürce kendilerini ifade edecek ortamlar bulamayıp örgütsel yabancılaşma davranışında bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan bu araştırmanın görece en az katılım gösterilen maddesi "Öğretmenler tarafından kendi düşüncesinin sorgulanmasına izin verir." ($\overline{X}$ =3.11) maddesi olmuştur. Bu durum okul müdürlerinin vermiş olduğu kararlarda öğretmenlerin yeterince sorgulama yapma imkanı bulamadığını ifade etmektedir. Bu, okul müdürlerinin görüş almaya kapalı olduğunu, itiraz etmeden emir ve talimatların öğretmenler tarafından yerine getirme beklentisi içerisinde olduğunu göstermektedir. Umar ve Özen (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin sorgulamadan verilen görevleri yapmasının öğretmenlerin yapısal güçlendirme üzerinde negatif bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Göçer (2021) araştırmasında, demokratik okul yönetimi için okul müdürlerinin eleştiriye açık olmasını önermiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin tahakküm bileşeninde görece en az katılım gösterdikleri bir başka madde "Öğretmenleri yönetsel süreçlere dâhil eder." ($\overline{X}$ =3.17) maddesidir. Woods ve Gronn (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin yönetsel süreçlere

katılamamasını yöneticilerin tek otorite olmasına bağlamıştır. Tek otorite gibi davranan okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde aşırı güç davranışları kurduğunu belirtmişlerdir. Yorulmaz (2021) araştırmasında, meşru ve zorlayıcı güç kullanan okul yöneticilerinin öğretmenleri yönetsel süreçlere daha az dahil ettikleri sonucunu bulgulamıştır.

Bir önceki maddeyi takip eden görece en az katılım gösterilen diğer bir madde "Öğretmenlere güvendiği için onları kontrol etmekten kaçınır." ($\overline{X}$ =3.23) maddesi olmuştur. Bu durum okul müdürlerinin öğretmenlere daha az güvendiğini ve onları kontrol etme ihtiyacı hissettiğini göstermektedir. Bir işin doğru yapılıp yapılmaması açısından kontrol önemlidir. Ancak kontrol edici davranışlar emir verici, zorlayıcı bir şekilde katı kontrol ilişkileri şeklinde gelişmesi hem örgüt çalışanları hem de okul müdürleri açısından birbirlerine güven geliştirememesine sebep olur. Taşdemirci (2009) araştırmasında, örgütsel güvenin kontrolle negatif ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Söz konusu araştırmaya göre okul müdürlerinin kontrol edici davranışları öğretmenler tarafından daha çok engellenme unsuru olarak algılanmış ve okula karşı negatif bir güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Çevik (2010) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kontrol edilmesinde en çok belirtilen görüşün okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmediği için kontrol edildiğini bulgulamıştır.

Yöneticilerin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, branş ve müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre analiz sonuçları ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin tahakküm görüşleri ortalamasının $\overline{X}$= 3.64, erkek öğretmenlerin tahakküm görüşleri ortalamasının ise $\overline{X}$= 3.45 olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre öğretmenlerin tahakküm görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri Mann-Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	233	172.02	40080.50	11179.50	0.31
Erkek	103	160.54	16535.50		

(p<.05)*

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (U=11179.50, p>.05). Elde edilen bulgular öğretmenlerin tahakküm görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma bulgusuna paralel olarak Yorulmaz'ın (2021) araştırmasında da öğretmenlerin, okul müdürünün gücünü kabullenme, güce razı olma, gücü meşrulaştırma algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgulanmıştır. Okullarda öğretmenler okul müdürlerinin tahakküm davranışları konusunda benzer görüşlere sahiptir. Ancak Aşır ve Akın'ın (2014) araştırmasında okul müdürlerinin, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla egemenlik kurdukları bulgulanmıştır.

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}$= 3.39 ortalama ile en düşük tahakküm görüşüne sahip olduğu, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =3.73 ortalama ile en yüksek tahakküm görüşüne sahip olduğu görülmüştür. Kıdeme göre öğretmenlerin tahakküm görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri Anova Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
1-5 Yıl	37	3.39	1.08						
6-10 Yıl	118	3.61	1.08						
11-15 Yıl	71	3.53	1.01	2.77	4	.69	0.58	0.67	-
				396.19	331	1.19			
16-20 Yıl	50	3.73	1.17	398.97	335				
21 Yıl ve üzeri	60	3.58	1.16						

(p<.05)*

Tablo 11 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{4\text{-}331}$=0.58, p>.05). Elde edilen bulgular öğretmenlerin tahakküm görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre farklı kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Aydın (2014) araştırmasında, okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinden zorlayıcı güç ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Özbek (2016) araştırmasında, 6-10 yıl arasında çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin diğer çalışma deneyimine sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları konusunda daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı. Branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerin $\bar{X}$ =3.44 ortalama ile en düşük tahakküm görüşlerine sahip olduğu görülürken diğer branş öğretmenlerin $\bar{X}$ =3.78 ortalama ile en yüksek tahakküm görüşüne sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Ölçek puanlarına göre değerlendirildiğinde sadece diğer branş öğretmenlerinin tahakküm görüşlerinin yüksek ($\bar{X}$ >3.66) olduğu belirlenmiştir. Fen, sosyal ve yetenek alanı branş öğretmenlerinin tahakküm görüşlerinin ise orta düzeyde ($\bar{X}$ <3.66) olduğu görülmüştür.

Branşa göre öğretmenlerin tahakküm görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Branşa Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri ANOVA Testi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Fen Bilimleri	84	3.44	1.05						
Sosyal Bilimler	156	3.59	1.08	3.86	3	1.28	1.09	0.35	-
				404.09	343	1.17			
Yetenek Bilimleri	54	3.53	1.22	407.96	346				
Diğer	53	3.78	1.01						

(p<.05)*

Tablo 12 incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{3\text{-}343}$=1.09, p>.05). Elde edilen bulgular öğretmenlerin tahakküm görüşlerinin branşa göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre farklı branşta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008) araştırmasında, okul müdürlerinin hakimiyet davranışlarının branşa göre farklılaşmadığını bulgulamışlardır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Nurak, Ada ve Çolak (2012) araştırmalarında, hükmetme ve yakın kontrol davranışlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı. Okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin okul müdürü ile beraber çalışma yılı değişkeni açısından farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Müdürle Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Tahakküm Görüşleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Müdürle Çalışma süresi	N	Sıra Ortalaması	x^2	Sd	p	Anlamlı fark
1 yıl ve daha az	41	169.76	.49	2	0.78	-
1-5 yıl	261	173.05				
5 yıl ve daha fazla	45	183.39				

(p<.05)*

Tablo 13' e göre okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri okul müdürüyle beraber çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($x^2(2)=0.49$, $p>.05$). Bu bulgu okul müdürüyle beraber çalışma süresinin öğretmenlerin okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Erdoğan (2012) ve Demirkaya (2012) da araştırmalarında, yöneticilerin hükmetme davranışlarının müdürle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Tahakküm Davranışlarına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda tahakküm davranışlarına ilişkin diyalog, katılım ve kontrol temalarına yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Diyalog Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okul müdürü ile öğretmen arasındaki diyalog davranışlarına yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Diyalog Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Diyalog	Diyalog kurmaz	-Okul müdürümüz bizlerle diyalog kurmak için pek fazla bir şey yapmaz. İstediği zaman konuşur istemediği zaman konuşmamak için elinden geleni yapar. (Ö9)	6
		Fikir alışverişinde bulunur	-Okul müdürümüz bireysel ya da toplu görüşmeler yaparak fikir alış- verişinde bulunur. (Ö11)	4
		Toplantılar düzenler	-Okul müdürümüz bizlerle diyalog kurmak için okul ortamında kendimizi özgürce ifade edebileceğimiz toplantılar düzenler. (Ö2)	3
		İletişim araçlarını kullanır	-Okul müdürüm bana ulaşmak için, öncelikle mesaj atar telefondan, ardından arar, kendimi özgürce ifade edebiliyorum. Herhangi bir eleştirisi ya da olumsuz bir tutumu olmadı. Görüşlerimi düşüncelerimi çok rahat bir şekilde ifade edebiliyorum. Bu ortamı bana, konuşmak istediğim bir konu olduğu zaman gidip kendisiyle direk olarak konuşabiliyorum. Toplantılarda da kendimi rahat bir şekilde ifade edebiliyorum. Yani nasıl bir tepki verir? Diye bir kaygım yok. (Ö15)	2
	Toplam öğretmen görüşü			15
Yönetici Görüşleri	Diyalog	İletişim kanallarını kullanır	-Sürekli diyalog halindeyiz. İnsan sosyal bir varlık dolayısıyla iletişim önemli. Hem yasa gereği yapılması gereken toplantılarda hem de informal ortamlarda iletişimimizi sağlıyoruz. (M4)	4
		Bireysel ya da grup görüşmeleri yapar	-Diyalog kurmak için, resmi toplantılarımızın yanında resmi olmayan grup görüşmelerimiz oluyor bazen bireysel görüşmeler yapıyoruz. Resmi toplantılarda öğretmenlerin kendilerini ifade etmeleri için uygun ortam oluşturuyoruz. Ancak öğretmenlerimiz gördüğümüz kadarıyla isteklerini düşüncelerini pek dile getirmiyorlar. Özgür ortamlar oluşturmamıza rağmen yeterince görüş bildirme davranışı göremiyoruz. Daha çok bireysel ya da küçük grup görüşmelerinde bunu görebiliyoruz. (M5)	3
		Mini toplantılar Yapar	- Varmak istediğimiz hedefler adına onlarla çeşitli mini toplantılar sohbetler düzenleyerek fikirlerini almak kaydıyla düşüncelerini önerilerini eğitimde gelişim adına yenilikler adına her türlü fikirlerini alarak iletişimimizi yüksek tutup onlarla okulu beraber yönetmeye çalışıyoruz. (M1)	3
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 14' ten öğretmen görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6 kişi okul müdürlerinin öğretmenlerle diyalog kurmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri incelendiğinde, Ö12 "Okul müdürüm bizlerle diyalog kurmak için sadece günaydın, merhaba diyor o kadar. Yani fazla bir diyalog kurmuyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö1 "Okul ortamında kendimizi özgürce ifade edebilecek ortamları okul müdürüm sunmaz. Bu ortamları oluşturmak için öncelikle onun yargılayıcı tutumunu bırakması, bizleri eleştirmemesi, tüm öğretmenlere aynı davranması gerekir." diyerek okul müdürünün diyaloga açık olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu, öğretmenin okul müdürüyle sınırlı bir iletişimin olduğunu dolayısıyla da okulda diyalogsuzluğun olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Ö4 ise diyalog kurmayla ilgili farklı bir bakış açısı sunmaktadır:

> Okul ortamında kendimi özgürce ifade edebilecek ortam sınırlı bir şekilde bulunuyor. Eğer, kurul toplantısı yapılıyorsa ve beni ilgilendiren bir konuysa o zaman söz hakkı veriliyor. Onun dışında bütün kararlarda kendimi özgürce ifade edebilecek ortamlar bulamıyorum. Çünkü yapılmış, edilmiş oluyor. Bu ortamlar yani öğretmenlerin özgürce ifade edebilecek ortamlar şöyle olabilir: öğretmenler sık sık düşüncelerini sorgulanmadan idarecilerle paylaşmalı; idareciler eleştiriye açık olmalı, eğer korkudan uzak bir iletişim olursa sağlıklı bir diyalog da kurulabilir.

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere Ö4, okulda diyalogun sınırlı olduğunu belirtmekle birlikte okullarda diyalogun nasıl olması gerektiği ile ilgili beklentilerini de ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerini ifade edebilecek ortam, fırsatları oluşturmadığını ve öğretmenlerin çekingen davrandıklarını göstermektedir. Şanlı, Altun ve Karaca (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin daha çok okul müdürlerinin üslup, iletişim becerileri eksikliği, katı ve kuralcı tavırlar gibi nedenlerden dolayı iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Nitekim Öztürk (2017), okul müdürlerinin öğretmenleri dinlememeyi tercih ettikleri ya da dinlemeye vakitlerinin olmadığını ve ön yargılı yaklaştıklarından dolayı öğretmenlerin yöneticilerle iletişim kuramadığını belirtmiştir. Ayduğan (2020) araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan dikey iletişimin öneminden bahsetmiş ve iyi bir iletişimin sağlanmasında, okul müdürlerinin istenildiğinde ulaşılabilir olması gerektiğini önermiştir. Lunenburg (2010) araştırmasında, okul yönetiminin paydaşlarla iletişim eksikliklerinin yöneticilerin aktif dinleme becerilerinin eksik olmasına bağlamıştır. Yapılan araştırmada yöneticilerin geri dönüt verme, aktif dinleyici olmama gibi

nedenlerden dolayı iletişimin bariyerliğine vurgu yapmış ve yöneticilerin iletişim becerilerinin artırılması gerektiğini önermiştir.

Diğer taraftan bazı öğretmenler, okul müdürleri ile fikir alışverişinde bulunarak diyalog kurduklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö14 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Okul müdürümüz bizlerle diyalog kurmaya isteklidir. Bizlerle fikir alış-verişinde bulunur. Onun dışında gayri resmi, sohbetler, sırasında da mesela teneffüslerde ya da karşılaştığımızda sohbet eder ve bizlerden bilgi alır varsa bir konuyla ilgili bizlerin görüşünü ister. Yani bu konuya açık bir insan.

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere Ö14 okul müdürünün sürekli kendileriyle sohbet ettiğini ve onunla diyalog kurabildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Ö3 **"**Okul müdürüm bizimle diyalog kurmak için genelde haftalık ve aylık toplantılar yapar. Bazı teneffüslerde yapmamız gereken bir görev varsa bununla ilgili kısa toplantılar yapar." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, okul müdürünün haftalık, aylık toplantılarla ya da normal gelişen sohbetlerle beraber öğretmenlerle diyalog kurduğunu göstermektedir. Akyol (2019) etkili bir diyalog için, okul müdürlerinin anlayışlı, insan ilişkilerinin iyi olması ve öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki iletişimin açık olması gerektiğini önermiştir.

Bunun yanında telefon, whatsapp gibi iletişim araçlarıyla doğrudan kendileriyle iletişim kurduklarını ifade eden öğretmen görüşleri de olmuştur. Ö5 "Okul müdürümüz bizlerle diyalog kurmak için günümüz teknolojisine paralel olarak okul Whatsapp grupları kurarak öğretmenler ile diyalog halindedir." şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı şekilde Ö10 "Okul müdürümüz bizle diyalog kurmak için, gerektiğinde telefonla iletişim kurar." şeklinde görüş belirtmiştir. Williams (2005) araştırmasında, örgüt yönetiminde iletişim ağlarının etkin kullanılmasını çalışanların iş performansı ve örgüte güven duygularının gelişiminde rol oynadığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla okullarda etkili bir diyaloğun oluşturulabilmesi ve okul müdürlerinin öğretmenlerle diyalog kurması için okul müdürlerinin iletişim becerilerine açık olması, farklı görüşlere karşı hoşgörülü davranması, öğretmenlerin kendilerini ifade edecek ortamların oluşturulması önerilebilir. Böylece tahakküm unsurlarından biri olan diyalogsuzluğun önüne geçilerek olası tahakkümün oluşması engellenebilir. Böylece çekinmeden fikirlerini paylaşabilen öğretmenler, okula karşı olumlu duygusal ve davranışsal örgüt davranışı geliştirebilir ve kendilerini korku duygusu yaşamadan özgürce ifade edebilirler.

Diğer taraftan Tablo 14'te yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri iletişim kanallarını kullanarak, görüşmeler yaparak, toplantılar düzenleyerek öğretmenlerle diyalog kurduklarını ifade etmişlerdir. M6 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Arkadaşlarımızla olan ilişkilerimiz güven çemberi içerisinde hareket etmeye çalışıyoruz. Arkadaşlarımızın kuruma aidiyet duygularının artmasını benimsiyoruz. Arkadaşlarımıza gerekli alanı sağlamaya çalışıyoruz. Herkesle konuşmak, iletişim kurmak amacımız. Bizlerin yaptığı işlerin temeli iletişimi kadardır. Diyaloğun temelini konuşmak ve dinlemek olduğunu düşünüyorum ve bunu öğretmenlerimize sağlamaya çalışıyorum.

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere M6 öğretmenlerle diyalog kurmak için iletişime önem verdiğini çünkü öğretmenlerin böylece okula aidiyet duygularının artacağını düşünmektedir. Benzer şekilde M3 "Bulduğum her fırsatta öğretmenlerle görüşürüm. Onların yanlarında olmaya çalışırım. İlişkiyi sıcak tutmaya çalışırım." şeklinde görüş bildirmiştir. Zincirli (2020) araştırmasında, okuldaki iletişim kanallarının çokça kullanılmasının okulda olumlu bir iklim algısı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. İşginöz ve Bülbül (2012) araştırmalarında, diyalogun okulda demokratikleşmenin, okul kültürünün, paydaşların okula bağlılıklarının artırılmasında olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Okulda yaşanan diyalog sorunlarını ise sağlıklı iletişimin kurulamamasına, olumlu mesaj verememesine, etkin dinleme gerçekleştirememesine bağlamışlardır. Glatfelder (2000) araştırmasında, yöneticilerin iletişim becerilerinin etkinliği çalışanların iş doyumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında okul müdürleri bireysel ya da grup görüşmeleri yaparak ya da toplantılar düzenleyerek öğretmenlerle diyalog kuramaya çalıştıkları ile ilgili görüşler ortaya koymuşlardır. M8 "Öğretmenlerle diyolog kurmak için görüşmeler yaparım. Bu bazen formal bazen informal şeklinde değişiyor. Bununla ilgili olarak yaptığımız okulda öğretmenler odasında ya da teneffüslerde, öğlen aralarında ya da çıkışlarda görüşmelerimizi gerçekleştiriyoruz." şeklinde görüş belirtmiştir. Farklı bir bakış açısı sunan M2 ise şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Okuluma öğretmenler yeni gelmişse bir kere onlarla tanışır göreve başlama aşamasında da kendilerini ifade edecek ortamlar oluştururum. Benim odam her zaman açıktır. Bütün öğretmenler her zaman gelebilir, sorunlarını ihtiyaçlarını, dileklerini söyleyebilirler. Ama bunun tabi esas uygulandığı ortam kurullarımız… Başta öğretmenler kurulu olmak üzere… Öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlarım. Onların fikirlerine başvururum. Bunun dışında zümre toplantıları ve zümre başkanları toplantılarına ağırlık veriyorum… Ayda ikişer defa toplanıyoruz. Öğretmenlerin mutlaka kendilerini ifade etmelerini istiyorum. Ne olursa olsun kendilerine özel sağlık sorunları olabilir, ailevi sorunlar olabilir.

Rahat rahat söyleyebilmelidirler ki biz yıl içerisinde yapacağımız planları onlara göre yapıp bir pozisyon almayı sağlıyoruz.

Görüldüğü üzere, okul müdürleri öğretmenlerle diyalog kurmak için iletişim kanallarını kullandıkları ve öğretmenlerin kendilerini ifade edecek ortamları sundukları ile ilgili fikir belirtmişlerdir. Payne (2003) araştırmasında, örgütsel sistemlerde güçlü diyalog kanallarının uygulanmasının çalışanların iş performansını arttırdığı sonucu ulaşmıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretmenlerle diyalog kurma ilişkileri okul ortamında öğretmenlerin olumlu davranışlar geliştirmesine katkı sunacağı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin, iletişim kanallarının doğru kullanmasıyla birlikte okul müdürleri ile öğretmenler arasında set çekilmesinin önüne geçilebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin okul ortamında kendini özgürce ifade edebilen öğretmenlere olanak tanıması okulda hoş görü ve demokratik bir ortamın oluşmasına katkı sağlar. Böyle bir ortamda tahakkümün kullanışlı bir aracı olan diyalogsuzluğun da önüne geçilmiş olur.

Katılım Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin okul ve süreçlerine katılım sağlayıp sağlamadığı ve okul müdürlerinin öğretmenleri okul ve süreçlerine katıp katmadıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 15 ‘te sunulmuştur.

Tablo 15

Katılım Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Katılım	Katılım sağlamaz	-Hayır, okul müdürümüz karar alma sürecinde çoğunlukla kararları kendisi verir, bizler daha çok uygulayıcısıyızdır. (Ö5)	6
		Toplantılar düzenler	-Okuldaki karar süreçlerinde okul müdürümüz katılımımızı sağlar. Toplantılarda örneğin bireysel fikirlerimize önem verir. Kendimizi ifade etmemizi ister. Bu konuda teşvik edici bir tutumu vardır. Genelde toplantı üzerinden katılımımızı sağladığı alanlar. (Ö14)	4
		Ortak bir karar alır	-Bunu sağlıyor, ortak bir karar almaya çalışıyor. (Ö6)	3
		Fikir alış verişinde bulunur	-Burada da bizim fikirlerimizi alır. Okuldaki karar sürecinde bizim fikrimizi alır. Değerlendirir, mantıklı ve uygulanabilecek bir kararsa uygulamaya çalışır. (Ö3)	2
	Toplam öğretmen görüşü			15

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Katılım Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Yönetici Görüşleri	Katılım	Ortak bir karar alır	-Evet. Bunu vurgulayarak kurullarda toplantılarda oybirliğiyle almaya çalışıyoruz. Kararları birlikte almaya çalışıyoruz. (M2)	4
		Toplantılar düzenler	-Evet, öğretmenlerimizin almış oldukları kararların uygulanabilir olanlarını her zaman biz katar ve uygulamaya çalışırız. Bu toplantılarda alınan kararlarda olabilir ya da zümre veya benzer toplantılarda, kurullarda öğretmen kararlarına yer vererek bu kararlarında katılım sağlama noktasında hassasiyet gösteririz. Uygulanabilir olan kararların da hemen hepsini yapmaya çalışırız. (M10)	3
		Fikir ve görüşlerini alır	-Tabi, öğretmenlerin katılımı hem yönetim anlamında hem de diğer konularda katılımını destekleriz. Okulda alınabilecek her konularda onların fikir ve görüşlerine başvururuz. (M4)	3
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 15' ten öğretmen görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6 kişi okul müdürlerinin öğretmenleri karara katmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, Ö1 "Okuldaki karar süreçlerine okul müdürümüz katılımımızı çok fazla sağlamaz. Katılımımızın sağlanması için fikirlerimizin eleştirilmeden dinlenmesi ve özgürce ifade edebileceğimiz ortamların olması gerekir." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö12 "Sadece kendisinin ve müdür yardımcılarının düşüncelerini söylüyor. Bizlerin katılımını sağlamıyor" şeklinde belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecek ortamları sunma açısından sınırlı olduğunu göstermektedir. Can ve Ozan (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin okul yönetimine katılamama nedenlerinden en önemlisinin okul yönetiminin baskıcı bir tutum benimsenmesi olarak belirtmişlerdir. Araştırmacılar katılımın okul yönetimine olumsuz etkisinin olmayacağını aksine okulda adalet duygusunu ve çalışanların motivasyonunu artıracağı sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer taraftan öğretmenler toplantılar aracılığıyla katılım sağlayabildiği ile ilgili görüşler de olmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, Ö2 "Karar süreçlerine okul müdürümüz katılımımızı sağlar. Toplantılarda herkesin fikrini imkânlar doğrultusunda dilek ve istekleri gerçekleştirmeye çalışır." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö10 "Okuldaki karar süreçlerinde okul müdürümüz, bizim de fikrimizi alarak sürece katılımımızı sağlar. Örneğin sene başı ve sene sonu kurul toplantılarında fikirlerimizi dinler. Bir sonraki toplantı da önerilerimizi gündem maddesi olarak

değerlendirir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, katılımın daha çok toplantılarda yapıldığını gösterir. Dolayısıyla katılımın olması demokratik okulun oluşmasına katkı sağlar. Uzundağ (2015) çalışmasında, öğretmenlerin daha çok sene başı öğretmenler kurulu toplantılarında katılım sağlayabildiklerini veya yöneticilerin kendi bildiklerinin dışarısına pek çıkmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmacı sürekli katılımın sağlanması için demokratik, katılımcı bir okul yönetimi anlayışını önermiştir. Paramboor vd (2015) araştırmalarında, öğretmenlerin yönetime katılmaları öğretmenlerin iş tatmininde bulunmasında önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bunun yanında öğretmenler, fikir alışverişinde bulunarak ortak bir karar alma şeklinde de katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, Ö7 “Okulda yapılacak etkinlik veya faaliyetlerde bizlerin görüşlerini alır. Zaman zaman anketler düzenleyip çoğunluğun fikirlerini uygular.” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö15 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Evet, sağlar. Örneğin, okulla ilgili tadilat işlerinde ya da herhangi bir okulla ilgili çocuklarla ilgili bir karar alınacaksa onunla ilgili fikrimi alır. Örneğin çocukların okula gelişiyle ilgili veli dışındaki kişilerin öğrencilerin almasıyla ilgili bana danıştı…. Bu konuyla ilgili birlikte değerlendirdik…Yani bizimle danışır.

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere öğretmenler, okul müdürleriyle fikir alışverişinde bulunarak ortak bir karar alabilmektedirler. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren durumlarda söz söyleme ve okulun karar süreçlerinde etkin katılımını sağlar. Pashiardis (1994) araştırmasında, öğretmenlerin katılım süreçleri arttıkça okul başarısının ve öğretmen performansının artacağı sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin katılımlarına önem verilmesi; öğretmenlerin fikirlerinin sunması, okulda demokratik bir iklimin oluşması ve öğretmenlerin iş ile ilgili motivasyonlarının artması açısından önemli görülür. Bu yüzden katılımla birlikte öğretmenler karar süreçlerinde kendilerini ifade etme fırsatı bulabileceği gibi olumlu örgütsel davranışlar geliştirmesine de katkı sağlayacaktır. Bu durum tahakküm unsuru olarak belirlenen katılımsızlığın önüne geçilerek öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesine ve öğretmenler üzerindeki baskı unsurunun ortadan kaldırılmasına imkân sağlayacaktır. Böylece bir örgüt olarak okullarda tahakkümün engellenmesi sağlanabilir.

Diğer taraftan Tablo 15’te yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerle ortak bir karar alarak, toplantılar yaparak, fikir alışverişinde bulunarak öğretmenlerin katılımlarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili

yönetici görüşleri incelendiğinde, M8 şu şekilde görüş belirtmiştir: "Ben öğretmenlerin katılımını önemserim. Çünkü okula aidiyet duygularının kazanmalarını önemserim. Örneğin projelerde öğretmenlerimizi katmaya çalışıyorum. Okula katılımlarda da öğretmenlerle birlikte karar almaya çalışırım." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde M2 "Evet, öğretmenlerin katılımını önemli buluyorum. Kurullarda, toplantılarda kararları oybirliğiyle almaya çalışıyoruz." şeklinde görüş belirtmiştir. Görüldüğü üzere okul müdürleri öğretmenlerin katılımlarında birlikte hareket etmeyi önemsedikleri söylenebilir. Göksoy (2014) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretmenleri daha çok yetki vererek, grup uzlaşmasını benimseyerek öğretmenleri kararlara kattıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kararlara katılımlarının artması iş verimliliğinin ve motivasyonunun artıracağını vurgulamıştır. Araştırmacı okul müdürlerinin karar alması ve etkili katılımın sağlanmasında, okul yöneticilerinin otoriter karar verme stilinin yerine danışmacı karar verme stilini önermiştir. Brost (2000) araştırmasında, yöneticilerin katılımı destekleyici teknikleri kullanmasının öğretmenlerin iş performansını arttırdığını ve alınan kararlarda öğretmenlerin daha istekli olduklarına ulaşmıştır. Araştırmacı, etkin katılım için ortak karar almayı ve beyin fırtınası gibi teknikleri önermiştir.

Bunun yanında toplantılar yoluyla öğretmenlerin katılımlarını sağladıkları ile ilgili görüş belirten okul müdürleri de olmuştur. Bu konuyla ilgili yönetici görüşleri incelendiğinde, M10 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Evet, öğretmenlerimizin almış oldukları kararların uygulanabilir olanlarını her zaman biz katar ve uygulamaya çalışırız. Bu toplantılarda alınan kararlarda olabilir ya da zümre veya benzer toplantılarda, kurullarda öğretmen kararlarına yer vererek bu kararlarında katılım sağlama noktasında hassasiyet gösteririz. Uygulanabilir olan kararların da hemen hepsini yapmaya çalışırız.

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere okul müdürleri öğretmenleri ilgilendiren kararlarda, toplantılarda öğretmenlerin görüş ve önerilerini almak istedikleri görülmüştür. Babaoğlan ve Yılmaz (2012) araştırmalarında, okul müdürlerinin öğretmenlerin karara katılmalarının okulda demokrasiyi güçlendireceğini ve kolektif akıl kullanılmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bu durum da çalışanların iş doyumunu artıracağını ifade etmişlerdir. Bogler ve Somech (2015) araştırmalarında, okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katılımının sağlanması ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artıracağına ulaşmışlardır. Araştırmacılar, katılım için okul yöneticilerine öğretmenlerin yetkilendirilmesini, fikirlerinin alınmasını ve öğretmenleri yönetim alanındaki karar alma süreçlerine dâhil edilmesini önermişlerdir.

Sonuç olarak okul müdürleri öğretmenlerin katılımını sağlayarak öğretmenlerin, okula karşı olumlu duygu geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca kollektiflik ve demokrasi, tahakkümün kullanışlı bir aracı değildir. Bu yüzden okullarda öğretmenlerin katılımı ile olası tahakküm unsurlarının önüne geçilebilir.

Kontrol Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okul müdürü ile öğretmen arasındaki kontrol davranışlarına yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Kontrol Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Kontrol	Görev ve sorumlulukların gereklerini izler	-Evet, okul müdürümüz öğretmenlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı duyar, zaman zaman koridorları gezer, sınıflara bakar. Nöbetçi öğretmenleri kontrol eder. Ders giriş- çıkışlarına bakar. Veli-öğretmen iletişimini gözlemler. (Ö5)	7
		Kontrol etmez	-Okul müdürüm bizlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı duymaz. Çünkü çalışma arkadaşlarının üzerine düşen sorumluluklarını yapacağına inanır. (Ö2	5
		Kısıtlar	-Okul müdürümüz bizlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı hisseder. Derslerde nöbetlerde. Bizleri kontrol etmek için aniden derse girme öğrencilerin önünde rencide etme toplantılarda söz hakkı vermeme gibi kısıtlamalarda bulunur. (Ö1)	2
		Yönergelerde bulunur	-Okul müdürümün davranışlarımı kontrol ettiğini düşünüyorum. Şöyle ki, okul saati dışında whatsapp'tan sürekli bir yönerge alıyorum. Yani tebliğ- tebellüğ yerini whatsuppa bırakmış durumda dolayısıyla bu durumdan mutlu değilim. Daha çok evrak noktasında bir kontrolcülük yaşadığımı söyleyebilirim. (Ö4)	1
	Toplam öğretmen görüşü			15

(Devam Ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Kontrol Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Yönetici Görüşleri	Kontrol	Kontrol etmez	-Şu anda böyle bir şey söz konusu değil, herkesi çok iyi tanıdığımız için güven duyuyoruz. Sadece günlük değişen dinamik olaylar için şekil alıyoruz. Ancak bir kontrolcülük söz konusu değil. (M6)	5
		Görev ve sorumlulukları denetler	-Zaman zaman hissediyoruz. Denetim yapmak, kontrol etmek önemli ama bunu öğretmenleri rahatsız edecek bir şekilde yapmamaya çalışıyorum. Oradaki dengeyi iyi sağlamak lazım. Ders denetimleri, nöbetlerde her konuda bunun kontrolünü sağlamaya çalışıyorum. (M4)	3
		Kör noktaları açığa çıkarır	-Kontrol benim için önemli bir şey. Önem veriyorum. Onları rahatsız edecek şekilde değil de kör noktaları açığa çıkarmak için önemli görüyorum. (M2)	2
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 16' dan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürlerinin kendilerini görev ve sorumluluklarının hatırlatması açısından bir kontrolün yapıldığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, Ö11 "Bizlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı duyar. Örneğin nöbetlerde, sıkıntı olduğunda veya derse geç girmeyle ilgili bizleri kontrol eder." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö10 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Okul müdürümüz bizlerin davranışlarını yönetmeliğe uygun olup olmamasıyla ilgili kontrol etme ihtiyacı duyar. Örneğin öğrenciye olan tutumuzu sorgular. Derse giriş- çıkış saatlerine uyup uymamamızla ilgili kontrol eder. Bizleri kontrol etmek içinde konuyla ilgili rehber öğretmenler aracılığıyla bizlere seminer çalışmaları yapar. Gerektiğinde sözlü biçimde de uyarı yapar.

Yukarıdaki ifadelerden görüleceği üzere öğretmenlerin davranışlarının kontrol edilmesinde daha çok nöbetlerin ya da verilen görevlerin yönetmeliğe uygun yapılıp yapılmamasıyla ilgili bir disiplin kontrolü şeklinde kontrolün olduğu görülür. Kontrolün disiplini sağlama amacıyla ya da iş ve sorumluluklarının hatırlatılması amacıyla yapılması, okulun etkin ve düzenli işleyişi açısından önemli görülebilir. Çünkü disiplinin sağlanması okulun kuralı ve düzeni için önemlidir. Davranışların belli bir standartlara göre doğru yapılmasını sağlar. Ancak bu disiplin bir kısıtlama şeklinde ya da müdahale etme davranışına dönüştüğünde tahakküm aracına dönüşebilir. Dolayısıyla bu durum bir kısıtlama ya da dayatma şeklinde öğretmenlerin korkuyla hareket etmesine ve olumsuz

davranışlar geliştirmesine sebep olabilir. Örneğin Ö6 "Okulda okul müdürüm benim davranışlarımı kısıtlıyor. Yapmak istediğim şeyi yapamıyorum beni kendi fikrine göre yapılmasına zorluyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu, okul müdürünün öğretmene uyguladığı bir dayatmanın örneğidir. Perrewe ve Ganster (1989) araştırmalarında, bireylerin üzerinde uygulanan kontrol ve müdahale araçlarının çalışanların stres ve kaygı düzeylerinin artmasında önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Lidstone ve Ryan (2013) araştırmalarında kontrol, dayatma ve direniş ilişkilerinin öğretmenlerin korku ve güvensizlik algılarına sebep olacağını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte okul müdürlerinin kendilerini kontrol etmediğini belirten görüşler de olmuştur. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, Ö12 "Okul müdürüm bizlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı duymuyor. Çünkü zaten herkes kurallara uyduğu için, uyum içerisinde bir çalışma olduğundan böyle bir davranış sergilemiyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö14 "Okul müdürümüz davranışlarımızı kontrol etme ihtiyacı duymuyor. Davranışlarımıza saygı duyuyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu, okul müdürünün öğretmene güvendiğinden dolayı onların davranışlarını kontrol etme ihtiyacı hissetmediğini ya da kontrol edici davranışları uygulama gereksinimi hissetmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin gözetim altında olmadan görevlerini yapmasına katkı sağlar. Çetin, Kurtuluş, Öztürk ve Şentürk (2020), araştırmalarında gözetim altındaki öğretmenlerin kaçınma davranışı gösterdiği sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin davranışlarını kontrol etme biçimi korkuyla, dayatmayla, kısıtlamayla oluşturulduğunda öğretmenlerin davranışları üzerinde olumsuz algılar oluşturarak bir tahakküm unsuru oluşturabilir. Bu yüzden kontrolcülüğü okul ortamında iyi analiz etmek gerekir. Öğretmenlere müdahale etmeden, kısıtlayıcı davranışlarda bulunulmadan yapılması, olası tahakkümün önüne geçilmesinde önemli görülmektedir.

Diğer taraftan Tablo 16' da yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri daha çok öğretmenleri kontrol etmediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili yönetici görüşleri incelendiğinde, M7 "Öğretmenleri kontrol etme ihtiyacı çok hissetmiyorum. Çünkü öğretmenlerimiz üzerine düşen sorumlulukları zaten yerine getiriyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının gereğini yapacağına inandığını ve onlara güvendiğini gösterir. Bu duruma farklı bir bakış açısı sunan M1 şu şekilde ifade etmiştir:

> Millî Eğitim Bakanlığımızın bazı konularda yaptırımları mevcut tabiki, 657 sayılı kanun ortada meydana gelebilecek birtakım olumsuzluklarla karşı yasalar ortada

> ancak bizim öncelikle tercih ettiğimiz bir yol değil bu daha çok öğretmenlerimizle iletişim kurarak onlarla meydana gelen sorunların sebeplerini konuşarak bunları giderme yönünde tekrarlanmaması yönünde çünkü bunu bilinçli olarak yapmıyor öğretmenlerimiz. Belli bir deneyime ve meslek tecrübesi arkadaşımız hiçbir zaman kasıt unsuru taşımıyorlar. Eğitim öğretimi geliştirme adına bizim odağımız o vizyonumuz. O yöne bakan bütün öğretmenlerimizle bu yolda yürümeye özen gösteriyoruz. Kasıtlı olarak bunların önüne çıkan bunları engellemeye çalışan öğretmenlerle karşılaşmadık bunun yolu da tahakküm kurmak değildir. En çok iletişimle bunların sebep sonuç ilişkilerini tartışarak birtakım argümanları ortaya koyarak bunları minimize edip kararlar alıyoruz o yüzden öğretmenlerimizin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı hissetmiyorum.

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere okul müdürü öğretmenleri kontrol etme davranışını bir tehdit olarak kullanmamaya çalışmakta ve onlarla iletişim halinde bulunarak meydana gelebilecek problemlere karşı çözüm arayışı içerisinde olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte kontrol etme davranışı ile ilgili görüş belirten yöneticiler; görev ve sorumluluklarını hatırlatmak ya da öğretmenlerin kör noktalarını açığa çıkarmak için bir kontrol uyguladıkları ile ilgili görüşler de olmuştur. Bu konuyla ilgili yönetici görüşleri incelendiğinde, M8" Belki davranışlarını kontrol etmek değil de çalışmalarını kontrol etmeye çalışıyorum. Ancak bu davranışlarını kısıtlama anlayışında değil daha çok onlara rehberlik yapmak anlamında yapıyorum…" şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde M9 "Evet, hissederim. Çünkü… Gereken sorumluluklarını hatırlatıyorum veya bir problem olduğunda gerekli önerileri veriyorum… Yani, istenilmeyen bir davranışı uygun bir ifadeyle uyarma ihtiyacı, yönlendirme ihtiyacı hissederim…" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu, kontrolün daha çok öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde veya uygulanmasında ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı alınmış bir disiplin kontrolü şeklinde yapıldığını göstermektedir. Hoel, Faragher ve Cooper (2004) araştırmalarında, okulda öğretmenlerin en çok karşılaştıkları yıldırma davranışlarının yaptıkları işlerin kontrol edilmesi ve sürekli bir hatanın aranması olarak belirtmişlerdir. Araştırmacılar kontrol edici davranışların, öğretmenler üzerinde yıldırma davranışlarını artıracağı sonucuna ulaşmışlardır. Volk (2011) araştırmasında, okul yönetiminin kısıtlayıcı politikalar izlemesi ve bürokrasiye sıkı sıkıya bağlı kalınması öğretmenlerin mesleki uygulamaları hakkında negatif bir etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak kontrolün yanlış kullanılması ya da kontrolün bir müdahale aracı olarak kullanılması öğretmenler üzerinde baskı ve yıldırma unsuru oluşturarak tahakküme neden olabilir. Bu yüzden okul yöneticilerinin kontrol davranışları, bir işin doğru yapılıp

yapılmaması ve iş disiplinin sağlanması şeklinde önerilebilir. Aksi halde kontrolün yanlış kullanılması, tahakküm davranışlarına hizmet edebileceği söylenebilir.

Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	İfade	Ortalama	Standart sapma
EL01	Okulda yaşanan durumlarla ilgili etik sorunları fark etmemizi sağlar.	3.48	1.21
EL02	Öğretmen- öğrenci ilişkilerinde ortaya çıkabilecek etik sorunları örnekleri ile ortaya koyar.	3.40	1.22
EL03	Davranışlarımızla ilgili etik değerlendirmeler yapmamızı bekler.	3.44	1.24
EL04	Alınacak kararlardaki etik sorunlar üzerinde düşünmemizi sağlar.	3.50	1.18
EL05	Davranışlarımızın sonuçlarının başkaları üzerindeki etkilerini düşünmemizi sağlar.	3.44	1.18
EL06	Velilerle ilişkilerde karşılaşılabilecek etik sorunlara dikkat çeker.	3.66	1.15
EL07	Okulda öğretmenler için seminer, konferans gibi etik farkındalığı artırıcı eğitim çalışmaları düzenler.	2.99	1.30
EL08	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan "Eğitimciler için mesleki etik ilkelerinin", okulda herkesin görebileceği uygun yerlere asılmasını sağlar.	3.10	1.34
EL09	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş "Eğitimciler için mesleki etik ilkelerini" toplantılarda gündeme getirir.	3.23	1.34
EL10	Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	3.13	1.32
EL11	Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği "Eğitimciler için mesleki etik ilkelere" uygun hareket eder.	3.57	1.27

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	İfade	Ortalama	Standart sapma
EL12	Okuldaki mali süreçleri saydam ve hesap verebilir bir biçimde yürütür.	3.80	1.24
EL13	Öğretmenlere verdiği sözleri tutar.	3.73	1.19
EL14	Okulda aldığı kararlarda etik ilkeleri uygular.	3.69	1.24
EL15	Gerektiğinde öğretmenlere etik konularda rehberlik eder.	3.44	1.31
EL16	Etik davranışları ile öğretmenlere ilham verir.	3.34	1.35
EL17	Öğretmenlere davranışlarıyla örnek olur.	3.37	1.36
EL18	Öğretmenlere eşit davranır.	3.32	1.41
EL19	Okuldaki kişi ya da gruplara karşı ön yargılı davranmaktan kaçınır.	3.37	1.39
EL20	Öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirir.	3.03	1.32
EL21	İşlerin etik standartlara uygun yapılması için öğretmenleri destekler.	3.47	1.30
EL22	Etik açıdan sorunlu durumlar ortaya çıktığında öğretmenlere çözüm yolları önerir.	3.44	1.28
EL23	Öğretmenlerin görevlerini, hukuk kurallarına ve etik ilkelere göre yürütmelerini özendirir.	3.61	1.20
EL24	Kendisine zarar geleceğini bilse bile doğru olanı savunur.	3.33	1.36
EL25	Tüm koşullarda gerçeği söyler.	3.51	1.30
EL26	Kendisine gelebilecek etik dışı taleplere karşı çıkar.	3.74	1.20
EL27	Etik davrandığı durumların sonucunda gerekirse bedel ödemeyi göze alır	3.41	1.33
EL28	Karar ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenir.	3.56	1.24
EL29	Okulda meydana gelen etik dışı davranışların üzerine kararlılıkla gider.	3.54	1.25
EL30	Baskı altında kalsa bile karar ve eylemlerinde kamu yararını gözetir.	3.65	1.22
EL31	Öğretmenlerin öğrenci mahremiyetini ihlal eden davranışlarına gerekli müdahaleyi yapar.	3.92	1.08
EL32	Okul kaynaklarının kötüye kullanılmasının önüne geçmek için, kaynakların kullanımını izler.	3.94	1.10
EL33	Öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilgili aldığı kararların etik ilkelere uygun olup olmadığını takip eder.	3.71	1.11
EL34	Okulda etik davranış ilkeleriyle bağdaşmayan iş ve işlemler için gerektiğinde soruşturma açtırır.	3.59	1.14
Bileşen ortalaması		**3.48**	**1.25**

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenler, okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin ifadelere "orta" düzeyde katılmaktadır ($\overline{X}$ =3.48). Öğretmenlerin etik liderlik becerileri bileşeninde görece en fazla katılım gösterdikleri madde "Okul kaynaklarının kötüye kullanılmasının önüne geçmek için, kaynakların kullanımını izler." ($\overline{X}$ = 3.94) maddesi olmuştur. Görüldüğü gibi öğretmenler okul müdürlerinin kaynaklarını etkili biçimde kullandıklarını belirtmişlerdir. Karagöz (2008) araştırmasında, okul müdürlerinin kaynakların etkili ve verimli kullanmasının, etik liderlik davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koyarak söz konusu bu durumun öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini artıracağını bulgulamıştır. Nitekim Bilgen (2014) araştırmasında, insan kaynaklarını verimli kullanabilen etik liderlerin, okullarda etik iklimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kaya'nın (2020) çalışması da bu sonuca benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Bununla birlikte öğretmenlerin etik liderlik becerileri bileşeninde, görece en fazla katılım gösterdikleri bir başka madde "Öğretmenlerin öğrenci mahremiyetini ihlal eden davranışlarına gerekli müdahaleyi yapar." ($\overline{X}$ =3.92) maddesidir. Örs (2018) araştırmasında, öğrenci mahremitenin korunması ile etik liderlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulgulamıştır. Söz konusu araştırmaya göre yüksek etik liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin öğrenci mahremiyetini koruma eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Odabaşıoğlu (2020), öğrenci mahremiyetinin korunmasının etik liderlerin etik sorumlulukları olduğunu tartışmıştır.

Bir önceki maddeyi takip eden görece en fazla katılım gösterilen diğer bir madde "Okuldaki mali süreçleri saydam ve hesap verebilir bir biçimde yürütür." ($\overline{X}$ = 3.80) maddesi olmuştur. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017) çalışmalarında, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile etik liderlik davranışlarının yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Nitekim Minaz (2017) araştırmasında, okul müdürlerinin okuldaki mali süreçleri etkin ve verimli kullanmasını, şeffaflık ve sorumluluk kavramlarıyla tartışarak söz konusu kavramların okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan bu araştırmanın görece en az katılım gösterilen maddesi "Okulda öğretmenler için seminer, konferans gibi etik farkındalığı artırıcı eğitim çalışmaları düzenler." ($\overline{X}$ = 2.99) maddesi olmuştur. Tutkun (2017) araştırmasında, okul yöneticilerinin etik farkındalık davranışlarının etik ikilemlerin çözülmesinde önemli bir belirleyicisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Nitekim Tosunoğlu (2017)

araştırmasında, etik eğtim çalışmalarının öğretmenlerin etik farkındalık davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerin etik liderlik becerileri bileşeninde görece en az katılım gösterdikleri bir başka madde" Öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirir." ($\bar{X}$=3.03) maddesidir. Yayık (2020) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirmesinin öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik ettiği sonucunu ortaya koymuştur. Nitekim Köse (2020) ve Bayat'ın (2019) çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Söz konusu araştırmalara göre etik liderlerin, takipçilerinin etik davranışlarını ödüllendirmesi etik davranışların sürekliliğini sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir önceki maddeyi takip eden görece en az katılım gösterilen diğer bir madde "Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş eğitimciler için mesleki etik ilkelerini toplantılarda gündeme getirir." ($\bar{X}$ =3.10) maddesi olmuştur. Turhan (2007) araştırmasında, okul müdürlerinin etik ilkeleri öğretmenlerle paylaşmasının öğretmenlerin etik farkındalığını artıracağı sonucunu ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmaya göre okul yöneticilerinin öğretmenlere etik ilkelerin hatırlatılmasının okullarda etik davranışların sürekliliği açısından önemli görülmüştür. Benzer şekilde Gözen (2014) araştırmasında, MEB tarafından belirlenen etik ilkelerin yerine getirilmesinin okullarda etik iklimin oluşmasında önemli belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, branş ve müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre analiz sonuçları ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının $\bar{X}$=3.60, erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasından $\bar{X}$=3.34 göreli olarak yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine

göre öğretmenlerin etik liderlik görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Etik Liderlik Görüşleri t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Kadın	233	3.60	1.02	334	2.09	0.03*	Var
Erkek	103	3.34	1.15				

(p<.05)*

Tablo 18 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (t_{334}=2.09, p<.05). Bu bulguya benzer şekilde Ekin ve Tezölmez (1999) okul yöneticilerinin iş etiği araştırmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla iş etik değer algıları daha yüksek olduğu sonucuna varılırken; Çelik (2013), okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre daha çok "iletişimsel etik" alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre etik liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Selimoğlu (2008) okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre daha çok "hoşgörü" alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre etik liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan Turhan'ın (2007) araştırmasında, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Nitekim Işık (2009) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre etik liderliğin alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmamıştır. Yapılan araştırmaların farklılık göstermesi örneklemin farklı olmasından veya okul müdürlerinin cinsiyetçi davranmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}$= 3.30 ortalama ile en düşük etik liderlik görüşüne sahip olduğu, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise $\bar{X}$= 3.73 ortalama ile en yüksek etik liderlik görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek puanlarına göre değerlendirildiğinde sadece 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin etik liderlik

görüşlerinin yüksek ($\bar{X}$>3.66) olduğu, diğer öğretmenlerin etik liderlik görüşlerinin ise orta düzeyde ($\bar{X}$ <3.66) olduğu görülmüştür. Kıdeme göre öğretmenlerin etik liderlik görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Etik Liderlik Görüşleri ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
1-5 Yıl	37	3.30	1.05						
6-10 Yıl	118	3.53	1.05						
11-15 Yıl	71	3.43	1.00	4.60	4	1.15	1.02	0.39	-
				375.40	331	1.13			
16-20 Yıl	50	3.73	1.15	380.00	335				
21 Yıl ve üzeri	60	3.57	1.12						

(p<.05)*

Tablo 19 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{4\text{-}341}$=1.02, p>.05). Elde edilen bulgular öğretmenlerin etik liderlik görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre farklı kıdem deneyimine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik becerileri davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonuçları Mertler (2015), Aktoy (2010), Köse (2020), Çelik (2013), tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Bu yapılan araştırmalara göre yöneticilerin etik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Diğer taraftan Odabaşıoğlu'nun (2020) araştırmasında, etik liderlik davranışları kıdeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Yayık (2020) tez araştırmasında, okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların farklılık göstermesi örneklemin farklı olmasından veya okul müdürleri tarafından deneyimli öğretmenlere uygulanan farklı uygulamalardan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, en düşük etik liderlik görüşüne sahip öğretmenlerin $\bar{X}$ =3.28 ortalama ile fen bilimleri öğretmenleri olduğu görülürken en yüksek etik liderlik görüşüne sahip öğretmenlerin ise $\bar{X}$=3.80 ortalama ile diğer branş öğretmenleri olduğu görülmektedir. Ölçek puanlarına göre değerlendirildiğinde sadece diğer branş öğretmenlerinin etik liderlik görüşlerinin yüksek ($\bar{X}$>3.66) olduğu belirlenmiştir. Fen, sosyal ve yetenek alanı branş öğretmenlerinin etik liderlik görüşlerinin ise orta düzeyde ($\bar{X}$ <3.66) olduğu görülmüştür. Branşa göre öğretmenlerin etik liderlik görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Branşa Göre Öğretmenlerin Etik Liderlik Görüşleri ANOVA Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Fen Bilimleri	84	3.28	1.02						
Sosyal Bilimler	156	3.53	1.08	9.66	3	3.22	2.82	0.03*	1-4
				390.43	343	1.13			
Yetenek Bilimleri	54	3.37	1.23	400.09	346				
Diğer	53	3.80	0.91						

(p<.05)*

Tablo 20 incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{3\text{-}343}$=2.82, p<.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey post-hoc testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sadece fen alanı branş öğretmenleri ($\bar{X}$ =3.25) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X}$ =3.80) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin branşına bağlı olarak etik liderlik becerilerine ait görüşlerinde benzerlik göstermemesi okul müdürlerinin branşa göre farklı düzeyde etik liderlik davranışları sergilediğini göstermektedir.

Farklı sonuçlar arasında, Özdemir ve Boydak (2013) araştırmalarında, etik liderlik davranışları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bayat (2019) tez araştırmasında, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görmemiştir. Nitekim Minaz'ın (2017) tez araştırmasında, öğretmenlerin okul

müdürlerinin etik liderlik davranışlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan araştırmaların farklılık göstermesi örneklemin farklı olmasından ya da okul müdürlerinin tutumlarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin müdürle çalışma süresi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, okul müdürüyle birlikte çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin etik liderlik görüşlerinin ortalamasının $\overline{X}$ =3.55, 1 yıldan az olan öğretmenlerin etik liderlik görüşlerinin ortalamasından $\overline{X}$ =3.63 ve 5 yıldan fazla olan öğretmenlerin etik liderlik görüşlerinin ortalamasından $\overline{X}$ =3.65 göreli olarak düşük olduğu görülmüştür. Ancak ölçek puanlarına göre değerlendirildiğinde üç kategorideki öğretmenlerin orta düzeyde ($\overline{X}$ <3.66) etik liderlik görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Müdürle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin etik liderlik görüşleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Müdürle Çalışma Süresine Göre Etik Liderlik Becerileri Görüşleri Kruskal Wallis H Sonuçları

Müdürle Çalışma süresi	N	Sıra Ortalaması	x^2	Sd	p	Anlamlı fark
1 yıl ve daha az	41	166.01	.43	2	0.78	-
1-5 yıl	261	174.18				
5 yıl ve daha fazla	45	180.23				

(p<.05)*

Tablo 21 incelendiğinde müdürle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin etik liderlik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (x^2_2=0.43, p>.05). Elde edilen bulgular öğretmenlerin etik liderlik görüşlerinin müdürle çalışılan süreye göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre müdürle çalışma süresine bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik becerileri davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu bulguya benzer şekilde Toytok'un (2014) araştırmasında, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Nitekim İskele (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen görüşlerinin müdürle beraber çalıştıkları yıla göre yöneticilerinin etik liderlik davranışlarında farklılık görmemiştir. Diğer taraftan, Köse'nin (2020) araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarının okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılığın 1 yıldan az görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların farklılık göstermesi örneklemin farklı olmasından ya da okul müdürlerinin tutumlarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda etik liderlik becerilerine ilişkin; etik farkındalık, etik değer, ilke ve standartları paylaşma, rol model olma, etik davranışları teşvik etme, etik dışı davranışlar karşısında izlenen yol ve etik dışı davranışların denetimi temalarına yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Etik Farkındalık Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular.

Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okullarda etik farkındalık faaliyetlerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Etik Farkındalık Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Etik farkındalık	Etik farkındalık oluşturmaz	-Okul müdürümüz etik davranışlar konusunda bizlere farkındalık kazandırmak için herhangi bir faaliyet yürütmez. (Ö1)	10
		Bilgilendirir	-Okul müdürümüz etik davranışlarla ilgili bizleri zaman zaman bilgilendirir. Derse geç giren ya da derse özensiz giren, hazırlıksız giren, öğrenciler arasında ayrım yapan, öğrenciye baskıcı davranan öğretmenleri sözlü bir şekilde uyarır. Veliden veya öğrenciden hediye kabul edilmemesi ile ilgili temkinlerde bulunur. Bu davranışları sergileyen öğretmenlerle ilgili olarak yüz yüze konuşur. Diğer öğretmenlerin yapmamasıyla ile ilgili olarak da uyarılar da bulunur. (Ö10)	2
		Pano Hazırlar	-Okul müdürümüz etik davranışlar konusunda, farkındalık noktasında çalışmalar yapar. Örneğin her hafta bir etik değere yer verip pano hazırlanması ve öğrencilere bu bilgilerin aktarıldığı ortamlar oluşturulmasına hassasiyet gösterir. (Ö2)	1
		Video Paylaşır	- Okul müdürümüz rehberlik çalışmaları adı altında etik davranışlarla ilgili çeşitli faaliyetlerde bulunmuşlardır. Bizlere videolar gönderip sınıflarda izletmemizi sağlamışlardır. Zaman zaman bizlerde bu konuyla ilgili öğrencilerimize bireysel çalışmalar yapmaktayız. (Ö7)	1
		Örnekler verir	-Etik davranışlar konusunda genellikle kendi hayatından örnekler verir. Yani eksiklik veya hataları gördüğünde kendi üzerinden örnekler vererek bizlere anlatır. Nasıl olması gerektiğini? Neler beklediğini? Bizlere iletir. (Ö9)	1
	Toplam öğretmen görüşü			15
Yönetici Görüşleri	Etik farkındalık	Etik farkındalık oluşturmaz	-Spesifik olarak böyle bir çalışmamız olmadı. (M6)	4
		Etkinlikler düzenler	-Zaman zaman etkinlikler düzenleniyor. Hem hizmet içi eğitimleri hem cumhurbaşkanlığı iletişim başkanlığının yayımladığı genelgeler. Bunlarla ilgili etkinlikleri sağlamaya çalışıyoruz. (M4)	3
		Hatırlatma yapar	-Evet, bu davranışları zaten Kamu Etik sözleşmesi kapsamında hatırlatılması sürekli yapılmaktadır. (M10)	3
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 22'den öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürlerinin etik farkındalıkla ilgili bir faaliyet gerçekleştirmediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö14 "Okul müdürüm etik davranışlar hakkında farkındalık kazandırmak için, özellikle bir faaliyet yürütmüyor." şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4 "Okul müdürüm etik farkındalık yaratmıyor. Çünkü okulda etik ile ilgili bir çalışma yapılmıyor." şeklinde belirtmiştir. Atiksoy (2019) araştırmasında, bireylerin etik

farkındalıklarının; bireylerde etik bilinç oluşturmasında ve bireylerin etik uygulamalarının etkinliğinde önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sağlam (2016) araştırmasında, meslek etiği farkındalık düzeylerinin iş doyumları üzerinde önemli olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumda okullarda etik farkındalığı artırıcı çalışmalar yapılması öğretmenlerin etik davranmalarında bir ön koşulu olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte etik farkındalık oluşturmak için bazı okul müdürlerinin birtakım etkinlikler düzenlediği ile ilgili öğretmen görüşleri de olmuştur. Buna ilişkin olarak Ö5 şu şekilde belirtmiştir:

> Evet… okul müdürümüz etik davranışlar konusunda bizlerle toplantılar düzenler. Özellikle okul kurul toplantılarında etik davranışlara değinir. Çoğu zaman sosyal paylaşım platformlarında etik davranışlar konusunda açıklamalarda bulunur.

Yukarıdaki ifadeden anlaşılacağı üzere okul müdürü öğretmenlerin etik davranışları hakkında dikkat çekmek istemektedir. Bu durum, öğretmenlerin etik davranmaları için bir bilinç oluşturma sürecinin başlangıcı kabul edilebilir. Uyar (2010) çalışmasında, bireylerin karşılaştığı mesleki etik iklimlerde bireylerin etik kararı seçmesi mesleki bağlılıklarını artırdığını sonucuna varmıştır.

Bununla birlikte pano hazırlayarak, video paylaşarak ya da örnek vererek etik farkındalıkla ilgili çalışmalar yapıldığını belirten öğretmen görüşleri de olmuştur. Montgomery ve Walker (2012) araştırmasında, etik eylemlerin ve kodların sıklıkla hatırlatılması bireylerin etik hakkında öz farkındalığını artıracağını belirtmişlerdir. Ayrıca etik bilincin geliştirilmesinde yansıtıcı öğretimin önemine vurgu yaparak öğretmenlerin etik farkındalığının arttırılması öğrencilerin de proaktif etik sınıflar oluşturulmasına katkı sunacağını önermişlerdir. Milliken ve Grace (2015) araştırmasında, etik farkındalığın doğasının etik duyarlılıkla olan ilişkisine vurgu yaparak çalışanların etik farkındalığını artırmak için etik eğitim çalışmalarını önermişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin etik farkındalık davranışlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin kararlarının sonucunu düşünmesi, etik eğitimin verilmesi ve dolayısıyla etik ihlallerinin önüne geçilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu, okullarda etik farkındalık bilincinin kazandırılması ile öğretmenlerin kararlarını etik süzgeçten geçirerek karar vermelerine yardımcı olacaktır. Böylece öğretmenlerin mesleki bağlılıkları artacak ve iş doyumu açısından olumlu reaksiyonlar gösterecektir. Bu noktada okul müdürleri öğretmenlerin etik farkındalığını artıracak çalışma ve faaliyetler yürütmelidir. Okulda etik komisyonu ve etik eğitim çalışmaları oluşturulmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin etik farkındalığının oluşturulmasında ortak bir etik bilinç kazandırılabilir.

Diğer taraftan Tablo 22'de yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, frekansı en yüksek belirtilen görüş etik farkındalığı artırıcı özel bir çalışmanın yapılmadığı olmuştur. Bu konuya ilişkin M1 şu şekilde ifade etmiştir:

> Öğretmenlerimiz etik açıdan birçok şeyin farkındalar zaten. Okulumuz konum itibariyle iyi ve öğretmenlerimiz belli bir mesleki tecrübeye sahip oldukları için meslek etiği açısından da belli kuralları artık oturtmuş öğretmenler o yüzden buna çok ihtiyaç hissetmiyoruz.

Yukarıdaki ifadeden anlaşılacağı üzere M1 öğretmenlerin bu konuları bildiğini ve zaten uygulamak zorunda olduklarını düşünerek etik farkındalıkla ilgili özel herhangi bir faaliyet gerçekleştirmediği görülmektedir. Benzer şekilde M5" Şu ana kadar böyle bir etkinlik gerçekleştirmedik… Bütün öğretmenler bunlardan haberdar diye düşünüyoruz..." şeklinde ifade etmiştir.

Diğer taraftan etik farkındalık oluşturmak için bazı okul müdürlerinin birtakım etkinlikler düzenlediği ile ilgili yönetici görüşleri de olmuştur. Bu konuya ilişkin M9 şu şekilde belirtmiştir:

> Evet, etkinlikler gerçekleştiririz. Birlik beraberliğimizi sağlamak, sevgi, saygı bilincini oluşturmak, iyi olanı paylaşmak adına sağlıklı davranışların oluşturulmasını daha güçlü bir ekiple devam etmek için bunu yaparız… Zaman zaman yanlış davranışlar karşısında bu davranışı gösteren kişilerle bire bir konuşuyorum… Öğrencilere karşı kullanılan yanlış üslup karşısında ya da olumsuz bir davranış sergilediklerinde onlarla iletişime geçiyorum…

Yukarıdaki ifadeden anlaşılacağı üzere M9 okulda etik bir bilinç oluşturmak için öğretmenlerin etik davranışlar göstermesini önemsemektedir. Benzer şekilde M8" Zaman zaman birtakım faaliyetler yapıyoruz… Millî Eğitim Bakanlığımızın bu konuyla ilgili çalışmaları var onları uyguluyoruz. Bizlerde öğretmenlerin etik dışı davranışlarının gelişimi ile ilgili farkındalık oluşturmaya çalışıyoruz…" şeklinde belirtmiştir. Çoşkun ve Çelikten (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin etik farkındalığını artırmak için etik eğitiminin gerekli olduğunu önermişlerdir. Nitekim Yetmar ve Eastman (2000) çalışmalarında, etik farkındalığın yüksek olması etik karar vermeyi güçlendirdiğini ve etik farkındalığı yüksek bireylerin mesleki bağlılığını artırdığına ulaşmışlardır. Araştırmacılar etik farkındalığı düşük olan bireylerin etik olmayan kararı seçme olasılığını arttıracağını bu yüzden bireylerin etik farkındalığını artırıcı çalışmaların kurumlarda yapılmasını önermişlerdir.

Bununla birlikte etik farkındalığı artırmak için etik davranışların hatırlatılması ile ilgili yönetici görüşleri de olmuştur. Bu konuya ilişkin M2 "Etik sözleşmeleri imzalatıp

öğretmenlerin dosyalarına koyuyorum. Bunu da yeri geldiği zaman ara ara onlarla paylaşıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin belli bir kurala göre davranışlarını yapmasına katkıda bulunur ve öğretmenlerin davranışlarında daha hassas davranmasını sağlar. Wittmer (1992) çalışmasında, etik duyarlılığı yüksek olan bireylerin etik farkındalık davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, yönetsel karar verme süreçlerinde etik ikilemlerin çözümü için işbirlikçi karar almayı ve kurumsal etik kodların oluşturulmasını önermiştir.

Sonuç olarak okul yöneticileri öğretmenlerin etik farkındalığını artırıcı çalışmalarda bulunarak öğretmenlerin davranışlarında etik açıdan doğru olup olmamasıyla ilgili sorgulama yapmasına imkân tanır. Dolayısıyla öğretmenler etik bilinç davranışı göstererek doğru olanı yapmaya çalışır. Bu yüzden etik bir lider olarak okul müdürlerinin bu konuyla ilgili yeterli çalışmalar yapması öğretmenlerin hem etik açıdan doğru yapmasını hem de öğretmenlerin okula karşı olumlu örgütsel davranışta bulunmasına katkı sağlayacaktır.

Etik Değer, İlke ve Standartları Paylaşma Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okullarda etik değer, ilke ve standartları paylaşma faaliyetlerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Etik Değer, İlke ve Standartları Paylaşma Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Etik değer, ilke ve standartları paylaşma	Etik değer, ilke ve standartları paylaşmaz	-Okul müdürüm etik değer, ilke ve standartları paylaşma anlamında şu ana kadar bir etkinlik yaptığını görmedim. (Ö2)	10
		Sözlü olarak iletir	-Bunları zaman zaman diyalog yoluyla bizlerle paylaşır. (Ö9)	3
		Seminer çalışması yapar	-Etik değer, ilke ve standartları paylaşmayla ilgili varsa bir seminer çalışması katılımımızı rica eder. (Ö10)	1
		Video gönderir	-Gerektiğinde konuyla ilgili videolar gönderip sınıflarda izletmemizi sağlar. (Ö7)	1
	Toplam öğretmen görüşü			15

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

Etik Değer, İlke ve Standartları Paylaşma Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Yönetici Görüşleri	Etik değer, ilke ve standartları paylaşma	Kamu etik sözleşmesini gündemde tutar	-Etik değerlerle ilgili Kamu Etik sözleşmesini gündemde tutmaya çalışıyorum, toplantılarda. (M2)	5
		Duyuru yapar	-Yaptığımız toplantılarda bu konularla ilgili öğretmenlerimizi bilgilendiririz, bunu duyururuz onlara. (M10)	3
		Etik değer, ilke ve standartları paylaşmaz	-Bu konuyla ilgili kayda değer bir çalışmamız yok. (M5)	2
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 23'ten öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürlerinin etik değer, ilke ve standartları paylaşmayla ilgili bir faaliyet gerçekleştirmediğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin Ö4 **"**Etik değer ilke ve standartları paylaşma noktasında bir faaliyet görmedim." şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö12 "Herhangi bir etkinlik paylaştığına şahit olmadım." şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşün ortaya çıkmasında etik değer, ilke ve standartların öğretmenler tarafından zaten bilindiği düşünülerek okul müdürlerinin ayrıca bir etkinlik yapmaması ya da okul müdürlerinin bu konuyla ilgili bilgi ve becerilerinde yeterli olmaması etkili olduğu söylenebilir. Sherpa (2018) araştırmasında, yöneticilerin öğretmenlerle etik değer, ilke ve standartları paylaşması, öğretmenlerin kişiliğinde ve davranışlarını geliştirmede rehberlik eden yönergeler olduğunu tartışmış ve öğretmenlerin mesleki etik algısına olumlu olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin ve okul müdürlerinin etik davranışlarda bulunması; bu ilke, değer ve standartların paylaşılmasıyla veya bunların duyurulmasıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin etik davranmaya çalışırken izleyecekleri bir yönergenin varlığı öğretmenlerin etik davranışlar göstermelerinde bir pusula görevi görecektir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler okul müdürlerinin etik değer, ilke ve standartları sözlü olarak, seminer çalışması yaparak ya da video göndererek paylaştığına ilişkin görüşler de olmuştur. Buna ilişkin olarak Ö5 "Eğitim- öğretim süreci başladığı andan itibaren etik davranışlar ihlal edildikçe sık sık bizimle paylaşımlarda bulunur." şeklinde belirtmiştir. Yeşil, Mavi ve Ceyhan (2017) çalışmalarında, etik bilgi paylaşımının etik iklim algısı üzerinde olumlu etkisi sonucuna varmışlardır. Bu sonuca

göre etik değer, bilgi ve standartların paylaşılması öğretmenlerin etik algılarında olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak etik değer, ilke ve standartların öğretmenlerle çeşitli yollarla paylaşılması veya onlara duyurulması öğretmenlerin etik davranışlarda bulunması için bir rehberdir. Bu durumun okullarda etik lider olarak okul müdürleri tarafından sıklıkla öğretmenlerle paylaşılması, öğretmenlerin bu ilkelere göre hareket etmesinde belirleyici olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin okullarda etik değer, ilke ve standartları öğretmenlere duyurması önemlidir.

Diğer taraftan Tablo 23'te yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmen görüşlerinin aksine etik değer, ilke ve standartları paylaşmayla ilgili daha çok olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak M3 şu şekilde ifade etmiştir:" Rehberlik servisinin yaptığı çalışmalar var bizlerde yeri geldiği zaman söylemişizdir. Mesela etik sözleşmesini toplantılarda okuduk… Hassasiyeti üzerinde bilgilendirdik." şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde M4 "Bunun yasal bir alt yapısı var. Öğretmenlerin etik sözleşmelerini imzalamaları gerekiyor. Bununla ilgili öğretmenlerimiz bilgilendiriyor… Değerler eğitimi çalışmalarımız oluyor… Gereken bilgilendirmeyi yapıyoruz..." şeklinde ifade etmiştir. Bu, okul müdürünün etik değer, ilke ve standartları daha çok kamu etik sözleşmesi yoluyla öğretmenleri bilgilendirdiklerini göstermektedir. Kepenek (2008) araştırmasında, öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin bilinmesi ve uygulanması öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarında bulunmasının belirleyicisi olduğu sonucuna varmıştır. Nitekim Evkaya (2019) araştırmasında, etik davranışları belirlemede yardımcı olan kılavuz değer, ilke ve standartların öğretmenler üzerinde iş etiğinin oluşturulmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla iş etiği yüksek öğretmenlerin iş tatmin algısının yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Bununla birlikte bazı okul müdürlerinin duyuru etkinlikleriyle etik değer, ilke ve standartları paylaştıklarıyla ilgili görüşler de olmuştur. Buna ilişkin olarak M8" … Biz bunun için bazen dijital araçları kullanıyoruz, ya da okuldaki panoları kullanarak zamanında bunların duyurularını yapıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan görüşmeye katılan bazı okul müdürleri bu konuyla ilgili özel bir çalışmanın yapılmadığını ifade etmişlerdir. Wimbush ve Sherpard (1994) araştırmalarında, örgütlerde yazılı etik kodların oluşturulması ve bunların çalışanlarla paylaşılması çalışanların etik davranışlarını teşvik ettiğini ve örgütlerde olumlu etik iklim algısını oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Haban (2018) çalışmasında, okullarda ilan edilen etik değerlerin, okul iklimini ve etik karar verme süreçlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu yüzden öğretmenlere etik değer, ilke ve standartların duyurulması ve öğretmenler

tarafından bunun bilinmesi öğretmenlerin meslek etiğinin gereklerinin yapmasında önemli bir belirleyicisi olduğu sonucu çıkarılabilir. Etik lider olarak okul müdürlerinin bu ilke, değer ve standartları öğretmenlerle gerektiği zaman paylaşması ve onlara duyurması okul müdürünün yetki ve sorumlulukları arasındadır. Dolayısıyla bir örgüt olarak okullarda etik değer, ilke ve standartlar okul müdürleri tarafından öğretmenlerle paylaşılması gerektiği önerilebilir.

Rol Model Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin okul müdürlerini rol model görüp görmediği ve okul müdürlerinin öğretmenlere rol model olup olmadığına ilişkin sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Rol model Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Rol model	Rol model görmez	-Rol model olarak görmüyorum. Çünkü kendisi çok resmi. Öğretmenlerinde duygu ve düşüncelerinin önemsenmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö12)	10
		Kanun ve yönetmeliğe bağlılık	-Evet, düşündüğüm konular var, örneğin yönetmeliğe uygun davranması, sorun ve çözümleri resmi bir belgeye dayandırması, öğretmenlerin haklarını koruması gibi. (Ö5)	2
		Liderlik özelliği	-Okul müdürümü rol model olarak alıyorum. Çünkü liderlik özelliklerini taşıdığına inanıyorum. (Ö2)	1
		Okulun ve paydaşların çıkarını düşünme	-Rol model olarak görüyorum. Çalışkan bir müdürdür. Öğretmenin ve öğrencisinin rahatını düşünür. Daha fazla verim almak için neler yapılabilir? Okul nasıl yenilenebilir? Ne gibi etkinlik veya faaliyetlerle başarı ve çalışma motivasyonu artırılabilir? Diye düşünür ve bu anlamda da çalışmalar yapar. Bu yüzden rol model olarak görüyorum. (Ö9)	1
		İş ahlakı	-Evet görüyorum. Çünkü iş ahlakına sahip biridir. Adaletli, saygılı, çözüm odaklı biridir. O yüzden kendime rol model olarak görüyorum. (Ö7)	1
	Toplam öğretmen görüşü			15

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

Rol model Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Yönetici Görüşleri	Rol model	Liderlik özelliği	-Aslında düşünüyorum. Çünkü hem giyim kuşam olsun hem de insan kaynakları yönetiminde kendimi geliştirecek eğitim çalışmalarımı yapıyorum ve bu konu da öğretmenlerimin eğitimini de destekliyorum. (M8)	5
		Empati yapma özelliği	-Aldığım geri dönütlerde bunu görüyorum. Bunu ben bir öğretmen olsam nasıl bir yönetim isterdim sorusunu soruyorum empati kurmaya çalışıyorum ben de bu şekilde yönetmeye çalışıyorum bu yüzden rol model olduğumu düşünüyorum. (M2)	3
		Göreceli olduğunu düşünenler	-Rol model olmaya çalışıyorum. Ama bu durum göreceli bir şey, doğruluk dürüstlük anlamında üslup anlamında özen gösteriyorum. Bunu bazıları rol model olarak alabilirler bazıları rol model olarak görmeyebilir. (M5)	2
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 24'ten öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürlerini rol model olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö6" Okul müdürümü rol model olarak görmüyorum. Çünkü karekterinin baskın olduğunu ve yönetimi de karekterinin özelliklerini baskın olarak yansıttığını düşünüyorum." şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö13 "Hayır, görmüyorum ben de okul müdürlüğü yaptım ama bu şekilde davranmadım. Öğretmenlerin her söylediğini dinleyip onların kararlarına da saygı gösterdim. Uygulayabildiğim kadarını da uyguladım ancak, okul müdürümde bunları görmüyorum." şeklinde belirtmiştir. Bu durum, okul müdürlerinin baskıcı tutumlarının öğretmenlerle olan ilişkilerine set çektiğini göstermektedir. Bayram (2020) araştırmasında, okul yöneticilerin rol model özelliklerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırdığı sonucuna varmıştır. Nitekim Çengelci (2014) araştırmasında, okul yöneticilerinin rol model özelliklerinin okuldaki etik iklimi ve etik kültürü olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Bu yüzden okul müdürlerinin rol model olma özelliği öğretmenlerin etik davranışlar göstermesinin belirleyicisidir. Çünkü okul müdürleri rol model olarak öğretmenlerin etik davranmalarına katkı sunar.

Bununla birlikte okul müdürlerinin kanun ve yönetmeliklere bağlılıkları, liderlik özellikleri, iş ahlakı, okulun çıkarını düşünme gibi konularda okul müdürlerini rol model aldıklarını belirten öğretmen görüşleri de olmuştur. Buna ilişkin olarak Ö3 "Okul

müdürümü rol modeli olarak görüyorum. Şöyle ki kanunlara, yönetmeliklere bağlıdır ve bu konulara hâkimdir. Bu konuda rol model olarak görüyorum." şeklinde belirtmiştir. Gardiner ve Tenuto (2015) araştırmalarında, okul müdürlerinin rol model olma özelliğinin okul ortamında sosyal adalet davranışlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Kupersmith (1983) araştırmasında, okul yöneticilerinin rol model olma davranışı arttıkça öğretmenlerin yöneticilere güven duygusunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde ve okula aidiyet duygularının gelişiminde önemlidir. Bu yüzden okul müdürlerinin rol model olma özelliği, öğretmenlerin prososyal davranışlarının gelişimi için önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Tablo 24'te yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmen görüşlerinin aksine öğretmenlere rol model olduklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak M1 "Evet düşünüyorum meslekte 24 yılımız oldu bu anlamda yapmış olduğumuz davranışlar ilke ve yöntemler meslektaşlar arasında yapmış olduğumuz adil anlayıştan dolayı rol model olduğunu düşünüyorum." şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde M4 "Ben işimi en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum… Öğretmenlik zamanımda yapılan iyi şeyleri örnek aldım eleştirdiğim yanlış gördüğüm şeyleri de yapmamaya çalıştım… Gelen dönütlerde olumsuz bir eleştiri almadım…" şeklinde belirtmiştir. Bu, okul müdürlerinin kendi davranışlarından veya yöneticilik özelliklerinden dolayı öğretmenlere rol model olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte bazı okul müdürleri bunun göreceli olduğunu ve bazı öğretmenlere rol model olduklarını, bazılarına göre ise rol model olamadıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak M9 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Bunu hem evet hem de hayır olarak cevaplamak istiyorum. Çünkü rol model olmak aslında gizil öğrenme olarak düşünüyorum. Talimatlarla yerine getirme değil de yaşayarak örnek olma… Onlardan istediğim şeyi ben fazlasıyla yaptığım için onların itiraz etmesi söz konusu olmuyor mesela okula zamanında gelip zamanında çıkarım. Bu işle ilgili bir konusuyla ben dikte etmeden kendime düşen vazifeyi fazlasıyla yaptığım için rol model olduğumu düşünüyorum. Ama görmesini bilene… Bunun tam tersini düşünecek olursak, bunu görmek istemeyen, sen müdür olduğun için bunu yapmak zorundayım düşüncesinde biri olan da olabilir o yüzden bu göreceli bir şey…

Yukarıdaki ifadeden görüleceği üzere rol model, gizil öğrenme olarak açıklanmış ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili farklı bakış açılarından düşünülebileceğine dikkat çekmiştir. Bostancı (2013) araştırmasında, yöneticilerin rol model özelliklerinin bir örgüt olarak okullarda örgütsel adalet ve örgütsel destek davranışlarının oluşmasında önemli bir etken olduğu sonucuna varmıştır. Nitekim Düger (2021) araştırmasında, etik liderlik

ile bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiyi rol model teorisiyle birlikte ele almıştır. Araştırmacı etik lider olarak yöneticilerin rol model olma özelliğini, takipçileriyle bilgi paylaşmasında önemli belirleyicisi olduğuna ulaşmıştır. Şahin (2020) araştırmasında, okul yöneticilerinin rol model olmaları öğretmenlerin örgütsel adanmalarına daha fazla katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş (2013) araştırmasında, yöneticilerin bulunduğu organizasyonlarda birer rol model oldukları, özellikle de etik liderlik davranışları ile örgütsel politik algılara yön verecekleri ve sonuçta da etik iklim algısını pozitif yönde etkileyecekleri sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel politik algılarına yön vererek etik iklimin oluşmasında rol alacağını ön görmüştür.

Sonuç olarak okul müdürlerinin rol model olma özelliği bir örgüt olarak okullarda örgütsel adaletin sağlanması ve sosyal öğrenme süreçleri açısından önemlidir. Bu yüzden okul müdürlerinin takipçileri olan öğretmenlere rol model olması, etik lider olarak okul müdürlerinin öğretmenlere yol göstericisi olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Etik Davranışları Teşvik Etme Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okul müdürlerinin öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik edip etmediğine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Etik Davranışları Teşvik Etme Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Etik davranışları teşvik etme	Etik davranışları teşvik etmez	-Okul müdürüm etik davranışları teşvik edici bir yaklaşımını görmedim. (Ö1)	11
		Örnek davranışlar sergiler	-Evet, kendisi örnek davranışlar sergilediği için bizleri teşvik ettiğini düşünüyorum. (Ö7)	2
		Taktir eder	-Genelde olumlu davranışlarımızı takdir eder. Eksik veya hatalı davranışlarımızda bizleri yönlendirir. O yüzden teşvik ettiğini düşünüyorum. (Ö9)	1
		Uyarır	-Yani bazen farkında olmadan etik dışı davrandığımda uyarılar alıyorum. Beni ikaz ediyor. Şu konuda böyle davransak daha iyi olur şeklinde bir geribildirim oluyor. Uyarır, ya da konuşarak teşvik etmeye çalışır. (Ö15)	1
	Toplam öğretmen görüşü			15

(Devam ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Etik Davranışları Teşvik Etme Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Yönetici Görüşleri	Etik davranışları teşvik etme	Taktir eder	-Öğretmenlerin iyi olan davranışlarını sözlü ve yazılı olarak takdir eder onları yüreklendiririm. (M1)	7
		Örnek davranışlar sergiler	-Teşvik etmek için davranışlarımla onlara örnek olmaya çalışırım. (M3)	3
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 25'ten öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürlerinin kendilerinin etik davranışlarını teşvik edecek herhangibir faaliyet yürütmediği ile ilgili görüş bildirmiştir. Buna ilişkin olarak Ö10 "… Bizi teşvik ettiğini düşünmüyorum. Çünkü kendisinin de bazen öğretmenler arasında ayrım yaptığını düşünüyorum…" şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö4 şu şekilde görüş bildirmiştir:

> Etik davranışlarla ilgili çalışmalar eksik bu yüzden okulda etik davranışlarımı teşvik edici bir eylemin olduğunu da düşünmüyorum. Etik davranışları geliştirme noktasında öğretmenlerin etik farkındalığı artırılmalı bir bilinç kazandırılmalı uzmanlardan bilgi alınmalıdır. Bunu hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle paylaşmalıdır.

Yukarıdaki ifadeden görüldüğü üzere etik davranma bilincinin oluşturulması için etik eğitimin yapılması ve örnek davranışların gösterilmesi etik davranışların teşvik edilmesinin önemli belirleyicileri olduğunu söylemek mümkündür. Jose ve Thibodeaux (1999) araştırmalarında, etik davranışların teşvik edilmesinde etik kodların örgütlerdeki değerlerin aşılanmasında önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu görüş Ö5" Etik davranışlar konusunda okul müdürümün beni teşvik ettiğini düşünüyorum. Çünkü kendisi yönetmeliğe uygun davranır, öğretmenlerin haklarını korumaya çalışır, bizleri değerli hissettir. Uymamız gerek yönergeleri paylaşır" ifadeleri ile desteklenmektedir. Kıral (2000) çalışmasında, bireylerin doğru davranışlarının ödüllendirilmesi bireylerin iş motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Engelbrecht, Heine ve Mahembe (2014) araştırmalarında, etik davranışların teşvik edilmesi liderler ve takipçiler arasında güvene dayalı ve etik bir ilişkinin oluşmasına yardımcı olduğu ve çalışanların işe bağlılıklarına olumlu katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden etik davranışların teşvik edilmesi öğretmenlerin etik davranışlar göstermesinin devamlılığı açısından önemlidir. Doğru davranışların çeşitli şekillerde teşvik edilmesi öğretmenlerin etik davranışlar göstermesinde motivasyon unsuru olarak görülebilir.

Ayrıca okul ortamında güvene dayalı bir ilişkinin oluşmasına ve öğretmenlerin okula bağlılık duygusunun gelişmesine katkı sunabilir. Dolayısıyla etik bir lider olarak okul müdürlerinin etik davranışlar gösteren öğretmenlerin davranışlarını teşvik etmesi hem diğer öğretmenler için hem de bu davranışları gösteren öğretmenler için motive edicidir.

Diğer taraftan Tablo 25'te yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmen görüşlerinin aksine öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik ettiği ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak M10 "Öğretmenlerimize toplantı ve benzeri yerlerde tebrik ederek onları cesaretlendirip bu davranışların devamını sağlamaya gayret gösteririrz." şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde M6 şu şekilde ifade etmiştir:

> Etik davranışların gelişimi ve teşvik edilmesi bizler açısından her zaman pozitif ve ılımlı olmuştur. Olumsuz davranışlarla ilgili mutlaka kişisel ve gizlilik içinde olması olumlu davranışlarla ilgili de öğretmenleri cesaretlendirici, ödüllendirici olmasına özen gösteririm.

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı üzere iyi davranışların ödüllendirilmesi, taktir edilmesi etik davranışların devamlılığının sağlanması açısından önemlidir. Diğer taraftan istenilmeyen veya olumsuz davranışların doğru ve istenilebilir davranışlara yönlendirilmesi de etik davranışların teşvik edilmesinde önemli belirleyicilerden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla birlikte okul müdürlerinin kendilerinin örnek davranışlar göstererek öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik ettikleri ile görüşler de olmuştur. Buna ilişkin olarak M4 "Öncelikle kendim iyi örnek olmaya çalışıyorum. Ben örnek teşkil eden davranışlarda bulunursam öğretmenler de benim davranışlarıma bakarak o şekilde davranabilirler." şeklinde belirtmiştir. Soyalin ve Karabey (2020) çalışmalarında, yöneticilerin çalışanların etik davranışlarını teşvik etmesi örgüt ortamında olumlu etik iklimin oluşturulmasında önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Cansoy (2019) araştırmasında, okul müdürlerinin adaletli ve destekleyici tutumları öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik ettiği ve yönetici davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak etik davranışların sürekliliğinin sağlanmasında veya içselleştirilmesinde etik davranışların teşvik edilmesi önemlidir. Dolayısıyla etik lider olarak okul müdürlerinin etik davranışların devamını sağlayacak sözlü veya fiziki araçlarla öğretmenlerin etik davranışlarının pekiştirilmesi, okulda olumlu bir etik iklimin oluşturulmasına ve etik kültürün yerleşmesine yardımcı olacaktır.

Etik Dışı Davranışlar Karşısındaki Tutum Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okul müdürlerinin etik dışı davranışlar karşısında nasıl bir yol izlediğine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Etik Dışı Davranışlar Karşısındaki Tutum Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Etik dışı davranışlar karşısındaki tutum	Fikir belirtmeyenler	-Okul müdürümün etik dışı taleplerde nasıl bir yol izlediğiyle igili bir fikrim yok çünkü böyle bir duruma şahit olmadım. (Ö3)	11
		Doğru olanı seçer	-Genellikle doğru olanı seçmeye çalışır. Kuralın dışına çıkması durumunda tepkisini gösteriyor. (Ö6)	3
		Net bir tepki gösterir	-Okul müdürüm etik dışı davranışlarda genelde net bir tepki veriyor. (Ö1)	1
		Uyarır	-Bu durumla ilgili memnuniyetsizliğini belirterek düzeltilmesini ister. (Ö8)	1
	Toplam öğretmen görüşü			15
Yönetici Görüşleri	Etik dışı davranışlar karşısındaki tutum	Net bir şekilde reddeder	-Biz kendi davranışımızı sergileyip aksini reddiyoruz. (M3)	5
		Doğru olana yönlendirir	-Bu tür durumlarda kabul etmem ve neden mümkün olamayacağını söyler ve doğru olana yönlendiririm. (M4)	3
		Mevzuattaki karşılığı uygular	-Mevzuata ve yönetmeliklere göre çözmeye çalışıyoruz. (M1)	2
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 26'dan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürünün etik dışı davranışlar karşısında nasıl bir yol izlediği ile ilgili bir fikir belirtmemişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö10 "… Bu konuyla ilgili bir fikrim yok. Çünkü böyle bir taleple karşılaşıp karşılaşmadığını gözlemlemedim." şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö14 "Bu konuyla ilgili bir fikrim yok, çünkü şahit olmadım." şeklinde fikir belirtmiştir.

Bununla birlikte okul müdürlerinin etik dışı davranış ile karşı karşıya kaldığında bu durum karşısında doğru olanı seçer, net bir tepki gösterir, uyarır şeklinde görüşler de olmuştur. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Etik dışı davranışlar olduğunda genellikle bunların iyi olmayacağını, okul kuralları çerçevesinde faydalı veya yararlı görmediğini söyler. Ona muadil olacak başka talepler dile getirir. Artılarını ve eksilerini bizlere söyleyerek bizleri doğru olana yönlendirmeye çalışır. (Ö9)
> Tepkisi net olur. Yani eğer okulun bir kuralı varsa, çocuğun yararına olan her ne varsa o yönde doğru olan neyse onu yapmaya çalışır. Etik dışı olan şeylere karşı çıkar. Örneğin, sınıflardaki öğrenci kontenjanın 20 olduğu bir sınıfta üstten kişiler tarafından aranmasına rağmen bir çocuğun daha alınmasına karşı çıktı. Yani etik dışı taleplere karşı çıkıyor. (Ö15)

Yukarıdaki ifadelerden görüleceği üzere okul müdürlerinin etik dışı davranışlar karşısında net bir duruş sergilemeleri onların etik cesaret özelliklerini göstermektedir. Trevino, Nieuwenboer ve Gephart 'ın (2013) araştırmalarında, örgütleri yöneten yöneticilerin etik cesaret özelliklerinin örgütlerde yozlaşmayı engellediğini belirtmişlerdir. Nitekim Sims (1992) araştırmasında, etik olmayan davranışların ortaya çıkmasının nedenlerinden birini örgütleri yöneten kişilerin doğru davranışlarından taviz vermesi ile ilişki kurmuştur. Örgütler içinde etik iklim ve etik odaklı bir kültürün oluşturulmasında veya sürdürülmesinde örgütleri yöneten kişilerin doğru davranışlarının kararlılığının önemli bir etken olduğunu önermiştir. Sekerka ve Bagozzi (2007) araştırmalarında, yöneticilerin etik cesaret davranışlarının öz düzenleme davranışlarıyla yüksek bir ilişkide bulunduğunu ve etik cesaret davranışı gösteren bireylerin örgüte güven duygusunun daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Fernando, Akter ve Bandara (2021) araştırmalarında, çalışan- örgüt bağlantısının çalışanların etik cesaretini ve etik davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmaya göre, örgüte bağlılıkları yüksek bireylerin etik cesaret göstermelerinde kararlılık gösterdiğine ulaşmışlardır. Bu yüzden okul müdürlerinin etik dışı davranışlar karşısında göstermiş oldukları kararlılıklarının; okul ortamında etik davranışların teşvik edilmesinde, sürdürülmesinde, okula bağlılık ve güven duymalarında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin etik cesaret davranışlarında bulunarak; etik olmayan davranışlar karşısında taviz vermeden etik davranışların sürekliliği sağlanabilir. Dolayısıyla okul müdürleri bu davranışlarıyla öğretmenlere etik davranışların teşvik edilmesinde ve olumlu davranışlar geliştirmesinde bir rol model olabilirler.

Diğer taraftan Tablo 26'da yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri daha çok bu davranışlar karşısında net bir duruş sergileyecekleri ile ilgili görüş

belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak M9 "İnandığımız değerler karşısında geri adım atmıyoruz, sağlıklı bir duruş sergilemeye çalışıyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde M6 şu şekilde belirtmiştir:

> Ben öğretmenlerden böyle bir taleple karşılaşmadım şimdiye kadar. Ancak, velilerimizden bazen böyle bir talep geliyor. Genelde notla ilgili ya da sınıf değişikliği ile ilgili farklı bir muamele yapmam gibi istekler oluyor. Bunlara da net bir şekilde duruş sergilemeye çalışıyorum ve isteklerini geri çeviriyorum.

Yukarıdaki görüşlerden görüldüğü üzere etik dışı davranışlar karşısında net bir duruş sergilemek etik dışı davranışların oluşmasını önler. Bunun için etik dışı davranışların en çok görülme şekilleri önceden betimlenir ve bu isteklere karşı çıkılırsa okullarda etik davranışların devamlılığı sağlanabilir. Yakar (2021) araştırmasında, etik dışı davranışların en fazla gösterilme şekillerinin ayrımcılık, öğrenciye karşı kötü muamele, görevi ihmal etme, haksız kazanç elde etme gibi davranışlarının öne çıktığını belirtmiştir. Araştırmacı etik dışı davranışların sorgulanarak ortaya çıkarılmasını ve etik eğitimini önermiştir.

Bununla birlikte etik dışı davranışlar karşısındaki tutuma yönelik doğru olanı yönlendirme ve mevzuattaki karşılığı uygulama gibi yönetici görüşleri de olmuştur. Buna ilişkin olarak M8" Zaman zaman böyle talepler gelebiliyor. Bu istekleri yerine getirmek mümkün değil. Onlara bu isteklerinin neden olamayacağını anlatarak bu durumu yönetmeye çalışıyorum. Onlara doğru olanı söyleyerek o yönde yönlendiriyorum." şeklinde görüş belirtmiştir. Görüldüğü gibi M8 etik dışı davranışlar karşısında etkili ilişkiler kurararak bu sorunu çözmeye çalışmaktadır. Bu görüşü deskler nitelikte M10 şu şekilde görüş belirtmiştir:

> Bu davranışları kabullenmemiz mümkün değildir. Bu tür davranış sergileyen arkadaşlarımızı veya velilerimizi bu tür davranışların ortadan kaldırılması için iletişim kanallarını kullanıp güzel sözle, güzel kelimelerle o insanların bu davranışlarının yanlış olduğunu kendilerine anlatıp onları vazgeçirmeye çalışırız. Israrcı davrananlar hakkında da mevzuat veya yönetmelik ne yapmamızı söylüyorsa ona göre davranırız. (M10)

Yukarıdaki ifadelerden görüleceği üzere M10 etik dışı davranışların kabul edilemez olduğunu belirtmektedir. Bu, etik liderliğin etik cesaret özelliğidir. Can ve Can (2019) araştırmalarında, yönetici ve öğretmenler; adam kayırma, ayrımcılık yapma, görev dışı isteklerde bulunma ve katı denetim gibi etik dışı uygulamaları konusunda ortak bir görüş bildirmişlerdir. Araştırmacı etik dışı uygulamalarının önlenebilmesi için etik eğitimi ve etik komisyonlarının oluşturulması gerektiğini önermişlerdir. Bora (2017)

araştırmasında, araştırmaya katılanlar tarafından en çok vurgulanan etik dışı davranışların eşit davranmama, ihtiyaç ve sorunları konusunda duyarlı olmama, başarıyı takdir etmeme, nezaket kurallarına aykırı davranma, gücü kötüye kullanma, dürüst olmama gibi davranışları belirtmiştir. Araştırmacı etik dışı davranışların önüne geçilebilmesi için etik eğitimin önemine vurgu yapmıştır.

Sonuç olarak okul yöneticilerinin etik dışı davranışlar karşısında net bir duruş sergilemesi etik davranışların uygulanmasında ve sürekliliğinde önemli bir etkendir. Bu yüzden okul ortamında en çok karşılaşılan etik dışı davranışların betimlenmesi ve bu davranışlar karşısında net bir duruş sergilenmesi okul ortamında etik davranışların devamlılığını sağlayacaktır.

Etik Dışı Davranışların Denetimi Teması Kapsamında Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular. Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okul müdürlerinin etik dışı davranışların denetimini nasıl yaptığı ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden çıkarılan kategoriler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Etik Dışı Davranışların Denetimi Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Öğretmen Görüşleri	Etik dışı davranışları denetleme	Uyarır	-Genellikle uyarır, düzgün bir üslupla telkinlerde bulunur. (Ö7)	7
		Kanun ve yönetmeliğin gereklerini yapar	-Etik dışı taleplerle karşılaştığında bunlara karşı çıkıyor. Örneğin velilerin etik dışı davranışlarına karşı çıkıyor. Yasalara göre hareket eder. (Ö1)	6
		Fikir belirtmeyenler	-Bir fikrim yok. (Ö2) Etik dışı davranışların denetimiyle ilgili bir konuya şahit olmadım. (Ö14)	2
	Toplam öğretmen görüşü			15

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Etik Dışı Davranışların Denetimi Temasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Doğrudan Alıntılar	f
Yönetici Görüşleri	Etik dışı davranışları denetleme	Geri dönütlerle izler	- Daha çok bunu paydaşlardan gelen geri dönütlerle izleyebiliyoruz… Bu durumda böyle bir durumun nedenini konuşarak çözmeye çalışıyoruz. (M8)	5
		Uyarır	-Özel bir denetim mekanizmam yok… Ancak böyle bir durumda özel olarak konuşuyor ve onları uyarıyorum… Onlara olması gerekeni anlatıyorum. (M7)	3
		Yasal yetkinin gereklerini kullanır	-Okul müdürü olarak izlerim, gereken denetimleri yapmaya çalışırım… Israrla tekrar edilirse yetki ve sorumluluğum kapsamında gerekeni yapmaktan da çekinmem. (M4)	2
	Toplam yönetici görüşü			10

Tablo 27'den öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler daha çok okul müdürlerinin etik dışı davranışların denetimine ilişkin uyarı yaparak etik denetimin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu sorularla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Okul müdürümüz etik dışı davranışları denetlerken öncelikle açık bir şekilde sözlü uyarılarda bulunur. Sadece odasında kalmaz okul içinde gezinir. Okul çalışanlarına göz temasında bulunarak, sözlü veya yazılı olarak uyarılar yapar ve etik dışı davranışları bu şekilde kontrol altına alır. (Ö5)
> Genelde gözlem yapar. Bu gözlemler sonucunda derslerde olsun ya da nöbet zamanlarında olsun veya okul içinde olsun sözlü olarak uyarır. Veya toplantılarda dile getirerek bizlerin davranış ve görüşlerini alarak bu konuyla ilgili ortak bir karar alma yoluna gider. (Ö9)
> İlk olarak öğretmeni uyarır, devam etmesi durumunda öğretmenin davranışlarını takip eder, inceler. Meslektaşlarına danışır. Öğrenci- veli şikâyetinin olup olmadığını inceler. Öğretmenin etik olmayan davranışı hakkında gerekli ön araştırmasını yaptıktan sonra gerekli işlemleri yapar. (Ö10)

Yukarıdaki ifadelerden görüleceği üzere okul müdürleri etik dışı davranışların denetimini önemsemektedirler. Hrestic, Popescu ve Panagoret (2015) araştırmalarında etik denetim için bir model önermişlerdir. Bu araştırmaya göre etik denetimin uygulama adımları olarak; örgütün etik değerlerini sunduğu şeffaflığı, etik değerleri ile beklentilerinin oluşturduğu tutarlılığı, yaptırımların uygulama derecelerini, etik sınırlar içerisinde desteklenebilirliği, eleştirilebilirliği, hesapverilebilirliği ve rehberliğin yapılmasını önermişlerdir.

Bununla birlikte etik denetimde, kanun ve yönetmeliğin gereklerini uygular şeklinde öğretmen görüşleri de olmuştur. Buna ilişkin olarak Ö3 **"**Okul müdürüm etik dışı davranışlarının denetimi ile ilgili kanunlara bağlıdır. Kanun dışı ise bunun yönetmelik

veya kanunlarda karşılığı neyse ona göre karşılık vereceğini düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö6” Bunun için bir komisyon oluşturulmadı ancak, yönetmelik ve kanunlara uygun davranmasını sağlıyor…” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum, okul müdürlerinin etik dışı davranışların denetiminde sesiz kalmadıklarını ayrıca yasa ve kanunun gereklerini uyguladıklarını göstermektedir. Ancak etik denetimin sürekliliğinin sağlanmasında etik komisyonların oluşturulması önemli görülmektedir. Çünkü etik denetimin yapıldığını hissettiren bir komisyonun varlığı etik dışı davranışlarda bulunmak isteyen kişileri bir kez daha düşündürecektir. Kayıkçı ve Uygur (2012) çalışmalarında, denetimde etik çok önemli görülmekle birlikte yeterince uygulanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, denetmen olarak okul müdürlerinin ortamın koşullarında belli standartlara göre denetimin yapılmasını ve okul müdürlerinin öğretmeni geliştirecek tavsiyelerde bulunmasını önermişlerdir. Bu yüzden etik denetim etik dışı davranışların önüne geçilmesinde ya da müdahale edilmesinde önemlidir. Okul müdürleri etik bir lider olarak öğretmenlerin etik dışı davranışlarını izlemede ve gerekli olduğunda müdahale etmede sorumluluk almalıdır. Bir örgüt olarak okullarda etik denetimin olması etik kültürün oluşturulmasında ve etik davranışlarının sürekliliğinin sağlanmasında önemli görülmektedir.

Diğer taraftan Tablo 27’de yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmen görüşlerine paralel görüşler belirtmişlerdir. Yönetici görüşlerine bakıldığında en fazla belirtilen görüşün; özel bir denetim mekanizmanın olmadığını ve bu durumu geri dönütlerle izlediklerini ve duruma müdahil olabildiklerini belirtmişlerdir.

Bu sorularla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Kamu etik kurulu gibi kurullar kuruluyor… Ancak, olay oraya geldiğinde davranışın son aşamasıdır. O yüzden oraya gelmeden belli bir izlemek, ön görmek, denetimini sağlamak daha önemli… Bununla ilgili çalışan bir denetim mekanizmamız yok. Ancak izleyen, gözetleyen bir yapımız var. (M6)
> …Bu konular hakkında çok hassasım, geri dönütler oluyor hem öğretmenlerden hem öğrencilerden hem velilerden ya da gözlemlerimizden… Bu konular karşısında çok sert tepkiler veriyorum sürekli gözlem yapmaya çalışıyoruz. Müdür yardımcılarımızla birlikte gayri ahlaki durumlarda sözlü uyarılar yapıyorum, olması gerekeni anlatıyorum yine düzelmezse yönetimin gücünü kullanarak bu konunun soruşturulmasını sağlıyorum…(M9)
> Açıkçası okuldaki zümre toplantılarda, toplantılarda ve bireysel görüşmelerde bununla ilgili kişilerle görüşüyorum. Bununla ilgili çok fazla tecrübe edinmedim… Ancak karşılaşırsam onlarla görüşürdüm… Direnç gösteren bir durum olursa da yasal yetkiyi kullanmaktan çekinmem…(M2)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere okul müdürleri geri dönütlerle ve birebir görüşmelerle etik dışı davranışları denetledikleri görülmektedir. Önen ve Yıldırım

(2014) araştırmalarında, yönetimde etik denetimin yönetimin etkinliğini artıracağını ve yönetimin etik ilke ve kurallara bağlı kalmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca etik denetim için, kurumlarda etik kurulların oluşturulmasını ve iş etiği kurallarının belirlenmesini önermişlerdir. Ford ve Richardson (1994) çalışmalarında, katılımcıların denetmenlerden bekledikleri etik davranışların iletişim becerilerini kullanmak, belli standartlara göre denetleme yapmak, denetime yeterince zaman ayırmak olarak betimlemişlerdir. Araştırmacılar denetimin bir kontrol mekanizması olarak değil de bir rehber olma mekanizması olarak kullanılmasını önermişlerdir. Küçükoğlu (2012) araştırmasında, etik bir kurum kültürünün oluşturulmasını etik denetim, etik hattı ve sorun bildirme sistemleri, sosyal raporlama, dış denetim, etik ve sosyal sosyal denetim gibi süreçlerle açıklamıştır. Etiğin kurumsallaşması için etik denetim mekanizmalarının kurumlarda işlevsel olmasını önermiştir.

Sonuç olarak okul müdürlerinin etik denetimde bulunmaları ve bunları bir kurul veya komisyonlarla birlikte izlemeleri ve sonrasında etik dışı davranışlar karşısında öğretmenleri doğru olana yönlendirip öğretmenlere rehberlik etmeleri etik davranışlarının yapılıp yapılmamasının kontrolü açısandan önemlidir. Okul müdürleri etik lider olarak problemin ortaya çıkmasından sonra değil de her an dönütlerle etik denetimi sağlamalıdırlar. Böylece okul müdürleri etik davranışların sürdürülmesinde aktif rol alabilir ve öğretmenlere bir rehber olarak veya pusula işlevi görerek bir örgüt olarak okulda etik dışı davranışların önüne geçebilirler.

Tahakküm ve Etik Liderlik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına hem de etik liderlik becerileri davranışlarına yönelik görüşleri ölçülmüştür. Ölçeklerden elde edilen puanlar kullanılarak, öğretmenlerin tahakküm ile etik liderlik becerileri görüşleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla hesaplanan değerler Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Tahakküm ve Etik Liderlik Becerileri Görüşleri İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler		Tahakküm	Etik liderlik becerileri
Tahakküm	Pearson Correlation	1	-.76**
	Sig. (2-tailed)		.00
	N	347	347
Etik Liderlik Becerileri	Pearson Correlation	-.76**	1
	Sig. (2-tailed)	.00	
	N	347	347

Tablo 28 ‘e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin tahakküm davranışları ile etik liderlik becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde iki değişken arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişkinin (r = -.76) olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları göstermektedir ki okul müdürlerinin etik liderlik becerileri arttıkça, tahakküm davranışları azalmaktadır ve bu ilişki beklenen bir sonuçtur.

Kâtip (2019) araştırmasında, etik dışı davranışların şiddet, baskı, korkutma, eşit davranmama, iletişimde üst dil kullanma, demokratik ortam yaratmama, kısıtlama, sömürü gibi nedenlerden ortaya çıktığını tartışarak etik dışı davranışların tahakkümle olan ilişkisini ortaya koymuştur.

Konak ve Erdem (2015) çalışmalarında, etik liderlik davranışıyla hükmetme yönetimi arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmacılar hükmetme davranışlarının azalmasında liderlerin etik liderlik özellikleri etkili olabileceğini önermişlerdir. Benzer şekilde Aksiana ve Sujana (2019) araştırmalarında, bireylerin iş hayatında maruz kaldıkları tahakküm davranışlarının bir etkisi olarak bireylerin etik davranışlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Ehrich ve arkadaşları (2015) çalışmalarında, etik liderlerin diyalog ve iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Morkevicilute ve Endriulaitence’nin (2017) araştırmalarında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu yüzden tahakküm davranışlarının önüne geçilmesinde okul müdürlerinin etik liderlik becerileri göstermesi önemlidir.

Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Nicel ve Nitel Bulgular Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Araştırmada tahakküm davranışlarına ilişkin nicel bulgular göstermektedir ki okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik tahakküm davranışları orta düzeydedir ($\overline{X}$ =3,57). Bu durum, öğretmenlerin zaman zaman tahakküm davranışlarına maruz kaldığını göstermektedir. Nitel verilerde de bunu destekler niteliktedir. Nitel bulgularda ise öğretmenler, okul müdürüyle diyalog kuramadığını (f=6), okulda katılım sağlayamadığını (f=6) ve davranışlarının kontrol edildiğini (f=10) belirtmişlerdir.

Diğer taraftan araştırmada etik liderlik becerilerine ilişkin nicel bulgular göstermektedir ki okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik etik liderlik becerileri davranışları orta düzeydedir ($\overline{X}$ =3,48). Bu durum, okul müdürlerinin yüksek etik liderlik becerilerine sahip olmadığını göstermektedir. Nitel veriler de bunu destekler niteliktedir. Nitel bulgularda ise öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin etik farkındalıkla ilgili herhangibir faaliyet gerçekleştirmediğini (f=10), etik ilke, değer ve standartların yeterince paylaşmadığını (f=10), okul müdürlerini rol model olarak görmediklerini (f=10) ve etik davranışlarını teşvik etmediğini (f=11) belirtmişlerdir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulardan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar başlıklar altında sunulmuştur.

Tahakküm Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre:

1. Okul müdürlerinin tahakküm davranışları orta düzeydedir.
2. Okul müdürleri mesai saatleri dışında öğretmenleri kontrol etme davranışı göstermemektedirler.
3. Okul müdürleri öğretmenlerin kendi düşüncelerinin sorgulanmasına izin vermemektedirler.
4. Öğretmenler yönetsel süreçlere etkin katılamamaktadırlar.
5. Okul müdürlerinin tahakküm davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem, branş ve müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
6. Öğretmenler okul müdürleriyle çok fazla diyalog kuramamakta ve katılım sağlayamamaktadırlar.
7. Okul müdürleri daha çok öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının gereklerinin yapılıp yapılmaması konusunda kontrolcü davranmaktadırlar.
8. Okul müdürleri öğretmenlerle iletişim kanallarını kullanarak öğretmenlerle diyalog kurmakta, okulda ortak bir karar alarak öğretmenlerin katılımlarını sağlamaktadırlar.
9. Okul müdürleri öğretmenlere güvendikleri için öğretmenlerin davranışları kontrol etme gereği duymamaktadırlar.

Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre:

1. Okul müdürlerinin etik liderlik becerileri orta düzeydedir.
2. Okul müdürleri en çok okul kaynaklarının kötüye kullanılmaması için öğretmenleri izleme davranışı sergilemektedirler.
3. Okul müdürleri öğretmenlerin etik farkındalığını artıracak özel bir faaliyet gerçekleştirmemektedirler.
4. Okul müdürlerinin etik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri kıdem ve müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermezken; branşa göre fen alanı branş öğretmenlerin lehine, cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğretmenlerin lehine farklılık göstermektedir.
5. Okul müdürleri etik değer, ilke ve standartları öğretmenlerle yeteri kadar paylaşamamaktadırlar.
6. Öğretmenler okul müdürlerinin daha çok baskın bir karekter olmasından dolayı okul müdürlerini rol model almamaktadırlar.
7. Okul müdürleri öğretmenlerin etik olan davranışlarını teşvik etmemektedirler.
8. Okul müdürleri etik dışı davranışlar karşısında net bir tepki göstermektedirler.
9. Okul müdürleri okulda etik dışı davranışların denetimini daha çok geri dönütlerle gerçekleştirmektedirler.
10. Sonuçta tahakküm davranışları ile etik liderlik becerileri arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Okul müdürlerinin en çok sergilediği tahakküm davranışları incelendiğinde bunların genellikle öğretmenlerin özgürce ifade edebilecek ortamlar bulamadığı, yönetsel süreçlere katılım sağlayamadığı ve davranışlarının kontrolü şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili biçimde diyalog kurabilmeleri için dinleme, geri bildirim verme, eleştiriye açık olma, öğretmenlerin düşüncelerinde sorgulama yapmasına izin verme, kullandıkları dil ve söylemlerin emredici ve suçlayıcı olmamasına özen gösterme, iletişim becerilerini artıracak toplantılar düzenleme gibi kanallar kullanmalıdırlar.

- Okul müdürleri öğretmenleri okulun kararlarına katabilmeleri için toplantılarda öğretmenlerle birlikte ortak kararlar almalı; sorumluluk ve hoşgörü davranma bilinci ile hareket ederek okullarda demokratik bir ortam oluşturmalıdırlar.
- Okul müdürleri öğretmenlerin davranışlarını kontrol ederken öğretmenlerin davranışlarını sınırlandırmamalı ve manipüle etmemelidir. Bu davranışların kontrolünü; izleyen, denetleyen ve rehberlik eden bir yapı içerisinde yapmalıdırlar.
- Okul müdürlerinin en az sergiledikleri etik liderlik becerileri incelendiğinde bunların genellikle öğretmenlerin etik farkındalığını artırıcı faaliyetlerin yapılmadığı, etik değer, ilke ve standartların paylaşılmadığı, etik davranışların teşvik edilmediği şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürleri öğretmenlerin etik farkındalığını artırmaları için etik eğitim çalışmaları ile ilgili seminer, konferans gibi etik farkındalığı artırıcı eğitim çalışmaları düzenlemeli, okulda ortaya çıkabilecek etik sorunlarla ilgili örnekler ortaya koymalı, öğretmenlerin etik sorunlar hakkında düşünmesini ve etik değerlendirmelerin yapılmasını sağlamalıdırlar.
- Okul müdürleri etik değer, ilke ve standartları paylaşmayla ilgili okullarda pano oluşturmalı ve çeşitli şekillerde öğretmenlere bunun duyurusunu yapmalıdırlar.
- Okul müdürleri öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik etmek için öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirmeli ve taktir etmelidirler.
- Okul müdürleri örnek davranışlarda bulunarak öğretmenlere rol model olmalıdırlar.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında uygulayıcılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Okul müdürleri okullarda görülen olası tahakküm davranışlarının nedenlerini anlamaya yönelik bir değerlendirme çalışması yapabilirler. Böylece ortaya çıkabilecek tahakküm davranışlarının önüne geçilmesinde önlemler alabilirler.
- Araştırma sonuçları okul müdürlerinin etik liderlik becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre okul müdürleri etik liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katılabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Araştırma farklı yerlerde ve daha büyük örneklemlerle yapılabilir.
- Okul müdürlerine de nicel veri toplama araçlarından veri toplanabilir ve sonuçlar hem öğretmenler hem de okul müdürleri açısından karşılaştırılabilir.
- Farklı eğitim kademelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abercrombie, N. , Hill, S., Turner, B.S. (1980). *The dominant ıdeology thesis*, London: Allen ve Unwin.

Acar, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Acar, H. (2006). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bu Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Agezo, C. K. (2013). Ganalı İlköğretim Okullarında Erkek ve Kadın Baş Öğretmenlerin Etik Liderliğine İlişkin Öğretmenlerin Algıları. *Okul Liderliği Dergisi*, 23 (3), 562-581. DOI: 10,1177 / 105268461302300306

Akella, D. (2003). A question of power: how does manegement retain ıt?. *Vikalpa*,28 (3): 45-56.

Akın, U. (2008). Tahakküm Metaforu, *Örgüt Mecazları* (Ed. A. Balcı). Ankara: Ekinoks Yayınevi, 151-168.

Aksay, O., ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 433-460.

Aksiana, W. B. I ve Sujana, K.I (2019). Effect of risk preference, professional domination, ınformation, and professional relationship on ethical decision making of tax consultants, *International Research Journal of Management, IT & Social Sciences,* 6(4), 174-179.

Aktaş, B. (2005). *Lise Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlâk İlişkisi ve Etiğin Gelişim Süreci. *Uluslararası Yönetim Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.

Aktoy, B. (2010). *İlköğretim Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Şanlıurfa Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Aktürk, S. (2000). İş Gücünün Küreselleşmesi; *İş- Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*.3-2.

Akyol, Z. (2019). *Okul Yöneticilerinin Demokratik Okul Anlayışlarına İlişkin Görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Albo, G. (2002). Neoliberalism, he state, and the left: a canadian perspective. Monthly Review, Retrieved March 16, 2009 from structures http:// findarticles.com

Alkan, P.D. (2016). *Etik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Etkisi ve Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Allen, A., Forst, R. ve Haugaard, M. (2014). Güç ve akıl, adalet ve tahakküm: bir konuşma. *Siyasal İktidar Dergisi*, 7 (1), 7-33. DOI: 10,1080 /2158379x.2014.887540

Allen, N. J. ve J. P. Meyer (1990). Organizational socialization tactics: a longıtudional analysis of links to newcomers' commitment and role orıentation. *Academy of Management Journal*. 33(4), 847-858.

Althusser, L. (1980). *Devletin ideolojisi ve ideolojik aygıtı* . 3. ed. Lizbon: Presença, . (Evrensel varlık kütüphanesi; n ° 10).

Alvesson, M., Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: producing the appropriate ındividual, *Journal of Manegement Studies*, 39 (5):619-644.

Apple, M.W., (2005). Education, markets and an audit culture, *Critical Quarterly*, 47 (1-2):11-29.

Arel, B., Beaudoin, C. A., ve Cianci, A. M. (2012). The impact of ethical leadership, the internal audit function, and moral intensity on a financial reporting decision. *Journal of Business Ethics*, 109(3), 351-366. doi:10.1007/s10551-011-1133-1.

Aron, R (1969). *Democracy and totalitarianism*. New York: Frederick A. Praeger.

Aronson, E. (2001). Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 244-256.

Aronson, E. (2003). *"Ethics and leader ıntegrity in the health sector*", Submitted to the Faculty to the Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Aprıl, 2003.

Aşır, K. S. ve Akın, G. (2014). İlköğretim Okullarındaki Yıldırmaya Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Bir Bakış, *International Journal of Human Sciences,* 11(1), 584-603.

Atiksoy, İ. (2019). *Kamu Kurumu Niteliğinde Meslek Kuruluşlarında Etik Algısı Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma,* Giresun Üniversitesi, Giresun.

Aultman, J. (2008). Moral courage through a collective voice. *Journal of American,*8(4), 67-69.

Avey, J. B., Wernsing, T. S., ve Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership. *Journal of Business Ethics,* 107(1), 21-34. doi:10.1007/s10551-012-1298-2.

Aydın, İ. (2014). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Aydın, İ. (2018). Hiyerarşi, Statü ve Güç İlişkisinin Etik Bağlamında Değerlendirilmesi. P. D. Kepenekçi, ve Y. D. Taşkın içinde, *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akedemikte 50 Yıl* (s. 338). Ankara: Pegem. Bioethics, 8(4), 67 – 69.

Aydin, İ., Sildiroğlu, E.O., Demir, G.T., ve Toptaş, B. (2016). Silence belongs to the young, speech belongs to the old: The reason why research assistants remain silent. *Journal of Education And Human Development,* Vol. 5, No. 4, pp. 109-118. doi: 10.15640/jehd.v5n4a11.

Aydın, K. (2018). Max Weber, Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma. *Journal of Economy Culture and Society*, 245-267.

Aydın, R. (2014). *Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ve Etkililiklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisasn Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ayduğan, M. (2020*). Okullardaki İletişim Sürecinin Sosyal Ağ Kuramı Kapsamında Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, F. (2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*8(3),1-12.

Bachmann, B. (2017). *Ethical leadership in organizations.* Switzerland: Springer.

Badaracco, J. J. L. (2006). Leadership in literature, *Harvard Business Review Harvard Business School Publication Corp.* 8(4), 47-55.

Balcı, A. (2010) *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: Pegem.

Barenberg, M. (1994). *Democracy and domination in the law of workplacecooperation: from bureaucratic to flexible production*. Columbia Law Review, 94(3), 753-983.

Baron, G. (1980). Research in educational administration in britain. *Educational Administration Journal*, 8(1), 1-33.

Bartels, L. K., Harrick, E., Martell, K., ve Strickland, D. (1998). The relationship between ethical climate and ethical problems within human resource management. *Journal of Business Ethics*, 17(7), 799–804.

Bartky, S. (1990*). Femininity and domination*. New York: Routledge.

Bass B.M. ve Steidlmeier P. (1999). Ethıcs, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217.

Başkaya, F. (2009). *Kalkınma İktisadının Yükselişi ve Düşüşü*, 6.Baskı, Ankara, Özgür Üniversite Yayınları. No:44.

Bayat, E. (2019). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Bayram, S., A. (2020). *Okul Yöneticilerinde Rol Modeli Özellikleri ve Bu Özelliklerin Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ege Üniversitesi,İzmir.

BE-CI 2017 [elektronik kaynak]: 4. Uluslararası iş ve ekonomi konferansı, 5-7 Haziran 2017, Brno, Çek Cumhuriyeti / editörler Zafer Bekiroğulları, Melis Y. Minas ve Roslind X. Thambusamy. Londra: Gelecek Akademisi, 2017, Cilt. 1

Bedi, A., Alpaslan, C. M., ve Green, S. (2015). A Meta-Analytic Review Of Ethical Leadership Outcomes and Moderators. *Journal of Business Ethics*, 1-20. doi:10.1007/s10551-015-2625-1.

Benjamin Jr., L. T. ve Simpson, J. A. (2009). The power of the situation: the impact of milgram's obedience studies on personality and social psychology. *American Psychologist*, 64(1), 12-19.

Berghofer, D. ve Schwartz G., (2008). *The ethical leadership scales ethical competence scale, ethical leadership scale, ethical organization scale,* USE: Trafford Publishing

Bernstein, B. (2014). *Class, codes, and control.* volume 3: towards a theory of educational transmissions. London: Routledge and Kegan Paul

Bertram, R. (1959). Sosyal Gücün Temelleri. Ann Arbori MI: *Sosyal Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 150-167.

Bhatia, S. (2002). Acculturation, dialogical voices and the construction of the diasporic self. *Theory & Psychology*, 12, 55–77.

Bidwell, C. E. (2006). Varieties of institutional theory: Traditions and prospects for educational research. H. D. Meyer ve B. Rowan (Eds.). *The New Institutionalism in Education içinde* (s. 33-50). Albany, NY: State University of New York Press.

Bilgen, A. (2014). *Çalışanların Etik Liderlik ve Etik İklim Algılamalarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Özel ve Kamu Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Uygulama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Blunt, G.D. (2015). "On the source, site and modes of domination", *Journal of Political Power*, 8(1): 5–20. doi:10.1080/2158379X.2015.1010800.

Boatright, J. (2003). *Finance ethics: Critical Issues in Theory and Practice.* New Jersey: John Wiley ve Sons.

Bogler, R. ve Somech, A. (2005). Okulda Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Karar Verme Sürecine Katılımla Nasıl Bir İlişkisi Var? *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 43(5),420-438.

Bogler, R., ve Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: what's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Bookchın, M. (1994). "*Özgürlüğün Ekolojisi", Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü*. (Alev Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bora, Z.(2017). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Yönelik Etik Dışı Davranışları ve Nedenleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Düzce.

Bostancı, B., A. (2013). The Mediator Role of Perceived Administrator Support in the Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Organizational Support. *International J. Soc. Sci. & Educatio.* 3 (3), 2223-4934.

Bouckenooghe, D., Zafar, A., ve Raja, U. (2014). How ethical leadership shapes employees' job performance: The mediating roles of goal congruence and psychological capital. *Journal of Business Ethics*, 129(2), 251-264. doi:10.1007/s10551-014-2162-3.

Bourdieu, P. (2015). *Eril tahakküm.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bowers, T. (2009). *Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Davranışı ile Toplu Etkinlik Düzeyleri Arasındaki Bağlantılar*. (Elektronik Tez veya Tez). Https://etd.ohiolink.edu/ adresinden erişildi.

Bowie, N. E. ve Schneider, M., (2011). *Business ethics for dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing.

Bowles, S. ve Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist america revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18.

Bozarslan, H. (2014). *Lüks ve Şiddet.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşmenin İnsani Yüzü.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Brandt, R.B. (1992). *Mortality, utilitarianism and rights*, Cambridge University Press.

Bratton, J., Denham, D. vd. (2009). *Capitalism and classical sociological theory*. Toronto: Toronto University Press

Braun S., Peus C., Weisweiler S. ve Frey D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: a multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly* (24) 270 - 283.

Brickley, J.A., Clifford, W.S. Jr ve Zimmerman, J.L. (2002). Business ethics and organizational architecture", *Journal of Banking and Finance*, Vol. 26, pp. 1821-35.

Brost, P. (2000). Shared decision making for better school. *Principal Leadership*, 1(3), 58-63.

Brown, M. E. (2007). Misconceptions of ethical leadership: How To Avoid Potential Pitfalls. *Organizational Dynamics*, 36: 140-55.

Brown, M. E., Trevino, L. K., Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: Asocial learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decisions*. (97), 117-134.

Brown, M. E., Trevino, L. K., ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications. UK.

Buchanan, D. A. (2019). *Organizational behaviour.* UK: Pearson.

Burawoy, M. (2012). Hakimiyetin Kökleri: Bourdieu ve Gramsci'nin Ötesinde. *Sosyoloji Dergisi*, 46 (2), 187-206. DOI: 10,1177 / 0038038511422725

Burgess, D. (Ed.), Newton, P. (Ed.). (2014). *Eğitim Yönetimi ve Liderlik*. New York: Routledge, https://doi.org/10.4324/9781315739731.

Butcher, W. C. 1997. Ethical leadership. *Executive Excellence*, 14: 5-6.

Calabrese. R. L. (1988.). Ethical Leadership: A prerequisite for effective schools.

S'ASSP Bulletin. December 7_\(512), 1-4.

Campbell, E. (1997). Etik Okul Liderliği: *Zor Bir Rolün Sorunları. Okul Liderliği Dergisi*, 7 (3), 287–300. DOI: 10,1177 / 105268469700700304

Can, E ve Ozan, C. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 225,(55-87).*

Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' leadership behaviours and teachers' job satisfaction: A Systematic Review, *International Education Studies*, 12(1),37-52.

Çetin, F., Zengin, E., Kurtuluş, Ç., Demir Öztürk, S. ve Şentürk, İ. (2021). Öğretmenlerin Mikro Direniş Stratejileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(1), 22-50.

Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Chauí, M. (2006). *İdeoloji nedir*? São Paulo: Brasiliense, (Koleksiyon: Primeiros Passos; n ° 13).

Cheng, JT, Tracy, JL, Foulsham, T., Kingstone, A. ve Henrich, J. (2013). Zirveye Çıkmanın İki Yolu: Hakimiyet ve Prestijin Sosyal Rütbe Ve Nüfuz İçin Ayrı Ama Geçerli Yollar Olduğunun Kanıtı. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi,* 104 (1), 103-125.

Chuang, P.-J., ve Chiu, S.-F. (2016). When moral personality and moral ıdeology meet ethical leadership: *A Three-Way Interaction Model. Ethics & Behavior*, 1-25. doi:10.1080/10508422.2016.1229604.

Chryssides, G ve Kaller,J.H. (1993). *An introduction to business ethics*. Cengage Learning EMEA.

Ciulla, J. B. (1998). *Ethics, the heart of leadership*. Westport, CT: Greenwood.

Ciulla, J. B. (2004). Ethics and leadership effectiveness the nature of leadership. *Thousand Oak, CA: Sage*. pp. 302-327.

Clegg, SR (2016). Hakimiyet. *Blackwell Sosyoloji Ansiklopedisi*, 1-3. DOI: 10.1002 / 9781405165518.wbeos0789

Clemmons, S. (2008). *The end of neo-liberalism?* has someone told bob rubin? the washingtonnote. 2008. Retrieved April 4, 2009 from http://www.thewashingtonnote.com/archives/003313.php.

Cohen, I. (1996). *Theories of action and praxis.* Oxford: Blackwell.

Cook M (2008) *Generallerin İsyanı: Mesleki Etikte Bir Vaka Çalışması.* Parametreler 4-14.

Corwin, Ronald G. (1974). *Models of educational organizations ın review of research ın education.* Itaska, IL: S. E. Peacock.

Costa, M. V. (2007). "Freedom as non-domination, normativity and indeterminacy", *Journal of Value Inquiry*, 41(2/4): 291–307. doi:10.1007/s10790-007-9072.

Courpasson, D. (2000). Managerial strategies of domination. Power in soft bureucracies. *Organization Studies*, 21(1), 141-161.

Çakıroğlu, K. Z. (2015). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, N. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Etik Liderlik Anlayışları İle Örgüt Çalışanlarının Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Bursa Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çengelci, E. (2014). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Çetin, M., ve Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkisi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 21-38.

Çetin, F., Zengin, E., Kurtuluş, Ç., Demir Öztürk, S. Ve Şentürk, İ. (2021). Öğretmenlerin Mikro Direniş Stratejileri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*5(1),22-50.

Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çoşkun, B. ve Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik Meslek Etiği Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Toplum Araştırması Dergisi.* 5(21), 688-701.

Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. Stanford, CA: Stanford University Press

Dal, Ö. (2005). *Küçük ve Orta Boy İşletme (KOBİ) Sahiplerinin İşletmelerine Yaklaşımı.* YL. Tezi.

Darrıeussecq, M. (1977). *Dişi Domuz*. (Çev: Özdemir İnce), İstanbul: Telos.

Davenport, N, Schwartz, R. D. ve Elliott, G.P. (2003) Mobbing İşyerinde Duygusal Taciz, (Çev.) Osman Cem Öner- toy, İstanbul: Sistem Yayıncılık

Demir, S. (2018). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1,35-43.

Demir, M., Ayas, S., ve Yıldız, B. (2018). Örgütsel Sinizm ve İşe Yabancılaşma İlişkisi: Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-10.

Demirkaya, Y. (2012). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İletişim Tarzlarına Yönelik Öğretmen Algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Demirtaş, H., (2002), Max Stirner: *Kafadaki Tekerlekler*. Ed. Toprakçı, E. Eğitim Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınevi

Demirtaş, Ö. (2013*). Etik Liderlik Davranışlarının Algılanan Etik İklim Üzerindeki Etkisi, Örgütsel Politik Algılamaların Aracı Rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Den Hartog, D. N. (2015). Ethical leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 409-434.

Denhardt, R. (1979). Public administration of domination, A&S, Vol. 11 No.1, 107-120.

Dikme, E ve Gökçe, T.A. (2018). Eğitim Örgütlerinde Tahakküm Algısı/ Domination Perception in Education Organizations. Gerçek, Ş. (Ed). *Current Debates in Education* (ss. 75-87). İstanbul: IJEPOC.

Dinçer, H. (2018). *Şiddetin Tahakkümü Karşısında Konuşmanın İktidarı.* Artvin: Doruk Yayınevi.

Direk, H. (2018). *Etik Liderlik Davranışının Etik İklim ve Örgütsel Güvene Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Doğan, S. ve Uğurlu, C. (2014). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*. 34. 489-516.

DuBrin, A. (2010). *Leadership: Research findings, practice, and skills* (6th ed.). Mason, OH: South-Western/Cengage.

Duger, S, Y. (2021). Etik Liderlik ile Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişki. *Alanya Akademik Bakış Açısı Dergisi.* 5(2), 619-645.

Eagleton, T. (1998*). İdeoloji: Bir Giriş*. São Paulo: Universidade Editör Estadual Paulista: Editora Boitempo,

Eden, D. (2001). Who controls the teachers? Overt and covert control in schools. *Educational Management and Administration,* 29(1), 97111.

Ehrich, LC, Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J. ve Spina, N. (2015). Etik liderliğin merkeziliği. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53 (2), 197-214. doi: 10,1108 / jea-10-2013-0110

Eisenbeiss, S.A. (2012). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly* (23) 791–808.

Ekin, M. ve Tezölmez, S (1999). "Business Ethics in Turkey: an Empirical Investigation with Special Emphasis on Gender", *Journal of Business Ethics*, 18(1):17-34

Engelbrecht, AS, Heine, G. ve Mahembe, B. (2014). Etik Liderliğin Güven ve İşe Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Bir Keşif Çalışması. *SA Endüstriyel Psikoloji Dergisi*, 40 (1), 1-9.

Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Psikolojik Şiddet (Mobbing) ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Ertürk, H. (2012). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranış Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Eurofound (2013), *Women, men and working conditions in Europe, Publications Office of the European Union,* Luxembourg.

Evans, B.K., ve Fischer, D.G. (1992). A hierarchical model of participatory decision-making, job autonomy, and perceived control. *Human Relations,* 45(1), 1169-1189.

Evers, C. W., ve Eacott, S. (Eds.). (2016). *New directions in educational leadership theory. Routledge,* Taylor & Francis Group.

Evkaya, C. (2019). *Lise Öğretmenlerinde İş etiği ve İş Tatmini Algısının Karşılaştırmalı Analizi:İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Fairbrother, K. and J. Warn, (2003). Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 8(1): 8- 21.

Fairholm, G. W. (1993). *Organizational Power And Politics*: Tactics in organizational leadership. Westport, CT: Praeger

Fernando, M., Akter, S. ve Bandara, RJ (2021). Çalışan-Organizasyon Bağlılığı ve Etik Davranış: Ahlaki Cesaretin Aracı Rolü. *Uluslararası Verimlilik ve Performans Yönetimi Dergisi.*4(1)17-41.

Figueiredo, C.(2007). Güç ve iletişim: Kitle İletişim Araçlarında İktidar Meselesi Üzerine Kısa Bir Tartışma. *Ulusal İletişim Yüksek Lisans Programları Birliği Dergisi*, Pernambuco, Ağustos. , s. 1-17. Şu adresten ulaşılabilir: <compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/177/178>. Erişim tarihi: 27 Ağustos 2020.

Fidan, T. (2017*).* Tahakküm Metaforu: Tahakküm Araçları Olarak Eğitim Örgütleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.25,2-6.*

Filizöz, B. (2011). *İşletme ve etik (1.Baskı).* İstanbul: Beta Yayınevi.

Ford, R. C., ve Richardson, W. D. 1994. Ethical decision-making: A review of the literature. *Journal of Business Ethics*, 13: 205-221.

Frankena, W.K. 1973. *Ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Freeman, R. Edward ve Lisa Steward, (2006), Developing ethical leadership, *Business Roundtable Institute for Corporate Ethics*, s. 2-15.

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi.* Brezilya: Ayrıntı Yayınevi.

Fritzsche, D. J. (2000). Ethical climates and the ethical dimension of decision- making. *Journal of Business Ethics*, 24(2), 125–140.

Gardiner, M. E., ve Tenuto, P. L. (2015). Reflections of practicing school principals on ethical leadership and decision-making: Confronting social injustice. *The Journal of Values-Based Leadership*, 8(2), 6.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. (Ninth Edition). New Jersey: Pearson Education International.

Gerçek, Ş. (2018). Eğitim Örgütlerinde Tahakküm Algısı. E. Dikme, ve G. T. A içinde, *Current Debates In Education* (s. 75-86). İstanbul: IJEPOC.

Gerstl-Pepin, C. ve Aiken, JA (2009). Demokratik Okul Liderleri: Standart Bir Bağlamda Etik Liderliğin Tanımlanması. *Okul Liderliği Dergisi*, 19 (4), 406-444. DOI: 10,1177 / 105268460901900402

Giddens, A. G. (1984) *The Constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press

Giroux, H. (1984). *Ideology, culture, and the process of schooling*. London: Falmer Press Ltd.

Glatfelder, A. (2000). *The Influence of supervisor's interpersonal communication competence on worker satisfaction*, Thesis of master of arts, Faculty of California State University, Fullerton.

Gordon, Judith (1996), *Organizational behavior a diagnostic approch*, Boston: Prentice Hall

Göçer, O. (2021). *Ortaokul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Startejileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisasnsüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.

Göksoy, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(2).253-268.

Gözen, G. (2014). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimsel Test Etme Sürecindeki Rolleri ve Etik Sorumlulukları. *Ilkogretim Online*, *13*(2).

Gözler, A., ve Özmen, F. (2007, December). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Güdüleme Rolleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, s. 1.

Gramscı, A. (1981). *Diyalektik Tarih Anlayışı* . 4. Baskı Rio De Janeiro: Brezilya Medeniyeti.

Greenbaum, RL, Quade, MJ ve Bonner, J. (2014). Liderler Neden Ahlaki Yönetim Uyguluyorlar? Etik liderlik Önündeki Engellerin Kavramsal Olarak İncelenmesi. *Örgütsel Psikoloji Dergisi*, 5 (1), 26-49. DOI: 10,1177 /2041386614533587

Greenfield. W. D. (1993). *Articulating values and ethics ın administrator preparation programs. In C. A.* Capper (Ed.), Administration in a pluralistic society (pp. 267-287). Albany. NY: State University of New York.

Guy, M. E. (1990). *Ethical decision making in everyday work situations*: Greenwood Publishing Group.

Gül. S ve Saraç. G (2018). Okul Müdürlerin Demokratik Tutumları. *Uluslarası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,*155-172.

Haban, M. M. (2018*). Ortaöğretim Kurum Yöneticilerinin, Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bir Karma Yöntem Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2014). Multivariate data analysis: Pearson new international edition. *Essex: Pearson Education Limited*, *1*(2).

Hamilton, L. (2013). *Güç, Tahakküm ve İnsan İhtiyaçları*. Tez Onbir, 119 (1), 47-62. DOI: 10,1177 / 0725513613511308

Haq, S. (2011). Ethics and leadership skills in the public service. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15) 2792–2796.

Harvey, D. (2009). Is this really the end of neoliberalism? Retrieved from http://www.counterpunch.org/harvey03132009.html

Harvey, E. (2004). Liderlik ve Etik. *Executive Excellence*, 8(87), 23.

Hassan, S. ve Wright, B. E. and Yukl, G. (2014). Does ethical leadership matter in government? effects on organizational commitment, absenteeism, and willingness to report ethical problems. *Public Administration Review*, 74 (3), 333-343.

Hawoth, H. R. (2019). *Anarşist Pedagojiler:Eğitim Üzerine Kollektif Eylemler, Teoriler ve Eleştirel Yaklaşımlar.* Kanada: SUB.Hermans, H. (2001). The Dialogical self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243–281.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (Çev. S. Kunt Akbaş). İstanbul: Ayrıntı.

Hermans, H., ve Kempen, H. (1993). *The Dialogical self: Meaning as movement*. New York: Academic Press.

Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. ve Bayrak. Ç. (2016). Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 8(1), 39-68 DOI: 10.17569/tojqi.288852

Hitt, W.D. (1990). Ethics and leadership: Putting theory ınto practice. Columbus: Battelle Press.

Hoel, H., Faragher, B. ve Cooper, C.L. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally demaging. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(3),367-387.

Hrestic ,L.M.,Popescu,C., ve Panagoret,L.(2015). The role of ethics ın educational management. *Journal of DJS.* 2(1).115-120.

Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Hunter, CH (2017). Gündelik Yaşamda Hakimiyet ve Boyun Eğme, Athens Lonnie. NJ. *Çağdaş Sosyoloji: Bir Derleme Dergisi,* 46 (2), 154–155. DOI: 10,1177 / 0094306117692573

Isaacs, W. N. (1993): 'Taking flight - dialog, collective thinking, and organizational learning', *Organizational Dynamics*, 22 (2), p. 24-39.

Işık, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Beylikdüzü Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Izraeli, D. (1988). Ethical beliefs and behavior among managers: A cross-cultural perspective. *Journal of Business Ethics*, 7: 263-271.

İğdelipınar, N. (2013). *Çalışanların İş Tatmin Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, , Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Anabilim Dalı, İstanbul.

İşginöz, R., Bülbül, T. (2012). Okulda Diyalog: Okul Yönetiminin Rolü. *EBAD-JESR*.2(2),126-148.

Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jose, A.; Thibodeaux, M.S. (1999). "Institutionalization of Ethics: The Perspective of Managers". *Journal of Business Ethics*, 22, 133-143.

Kadıoğlu, Ş. (2018). Marıe Darrrıeussecq'in Truısmes Adlı Romanında Eril Tahakküm . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Derg*isi , (41) , 51-68 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/43563/532904

Kafadar, B. S ve Kaygın, E. (2017). Etik Liderlik ve Duygusal Emek İlişkisi: Kafkas Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21-2, ss. 77-96.

Kalaz, M. (2016). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik LiderlikÖzellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N.,ve De Hoogh, A. H. B. (2008). *Ethical leadership at work questionnaire (ELW):* Development and Validation. Paper presented At The Annual Meeting Of The Society Of Industrial and Organizational Psychology, New York.

Kansu, I. (1997), *Emperyalizmin Yeni Masalı: Küreselleşme*, İmge Kitabevi, Ankara

Kanter, R.M. (1968): "Commitment and social organizations", *American Sociological Review*, ss.449-517.

Kanungo, R. N. (2009). Ethical values of transactional and transformational leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 257-265.

Kanungo, RN ve Mendonca, M. (1998). Üç Boyutta Etik Liderlik. *Beşeri Değerler Dergisi*, 4 (2), 133-148. DOI: 10,1177 / 097168589800400202

Kaptein, M.(2008). Ethics programs and ethical culture: A next step ın unravelling their multi-faceted relationship, *Journal of Business Ethics*, 89 ,pp. 261-281.

Karadaş, F. (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından AlgılananEtik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi.

Karagöz, A. (2008). *İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rolleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karaman, K., Yücel, C., ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki, Journal of *Educational Administration,* 53(1), 49-74.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Katip, M. (2019). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, O. (2020). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Kaya, T. (2014). *Okul Yönetiminde Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlena Üniversitesi, Konya.

Kayıkçı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim Okullarının Denetiminde Mesleki Etik (Bir Durum Çalışması) . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 1 (1) , 65-94 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10325/126592

Kenneth, A. S., Haller, E. J., ve Soltis, J. F. (2005). *The Ethics of school administration*. NY: Teachers College Press.

Kepenek, Ö.(2008). *Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Keung, C. C. (2002). *Teacher participation in decision making of secondary school teachers from aided schools in hong kong*. Doktora Tezi.

Keung Ma, H. (1992). The reration of altruistic orientation to human relationships and stiuational factors in chinese childeren, *The Journal of Genetic Psychology*, 18, 124-153.

Kıral, Ç. (2000). Örgütlerde Etik Davranışlar Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması, *Anadolu Üniversitesi Yayınları,* Eskişehir.

Kidder, R.M. (2005). *Moral courage*. New York, NY: Harper Collins Publishers.

Kiely, R. (2000). Küreselleşme: Egemenlikten Direnişe. *T.W,* 21 (6), 1059-1070. DOI: 10,1080 / 01436590020012043

Kincheloe, L., ve Kemal, Ç. (2018). *Eleştirel Pedagoji.* İstanbul: Yeni İnsan.

Kincheloe, J. L., ve McLaren, P. (2002). *Rethinking critical theory and qualitative research.* In K. Hayes, S. Steinberg ve K. Tobin (Eds.) Key works in critical pedagogy (pp. 285-327). ABD: Sense

Kish-Gephart JJ, Harrison DA ve Trevino LK. 2010. Bad apples, bad cases, and bad barrels: Meta- analytic evidence about sources of unethical decisions at work. *J. Appl. Psychol*. 95:1–31.

Koh, H.C. ve Boo, E.H.Y. (2001), "The link between organizational ethics and job satisfaction: a study of managers ın singapore", *Journal of Business Ethics*, Vol. 29, pp. 309-24.

Konak, M., ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Çatışma Yönetme StratejileriArasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 21(1), 69-91. http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2015.004

Konder, L. *A Questão* (2002). *Da ideologia*. São Paulo: Companhia Das Letras.

Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordayıcıları Olarak Örgüt Kültürü ve Örgütsel Güven Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi *[Educational Administration: Theory and Practice*], 19(4), 603-627.

Köse, A. (2020). *Etik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet Algısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Köse, H.Ö. (2004), Yerel Yönetim Olgusu ve Küreselleşme Sürecindeki Yükselişi, *Sayıştay Dergisi,* Sayı :52, 3-42.

Köylüoğlu, A. S., Bedük, A., Duman, L., ve Büyükbayraktar, H. H. (2015). Analyzing the Relation Between Teachers' Organizational Silence Perception and Whistle Blowing Perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 536–545. doi:10.1016/j.sbspro.2015.10.124

Krause, SR (2019). Çevresel Hakimiyet. *Siyasi Teori*, 009059171989083. DOİ: 10.1177 / 0090591719890833

Kupersmıth, W. J. (1983). *Leader behavıor of principals anddimensionsof teacher trust, educated, rutgers,* The State University Of New Jersey New Brunswick, Education, Administration

Kuusela, O., (2019). "The problem of domination by reason and its nonrelativistic solution". Nordic Wittgenstein Review, *Special Issue* 2019: PostTruth, 23–42.

Küçükoğlu, T. M. (2012). Etik Değerler ve Etiğin Kurumsallaşması, *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1),177-185.

Lacoste, Y (1998), İbni Haldun: *Üçüncü Dünyanın Geçmişi, Tarih Biliminin Doğuşu* (İstanbul: Sosyalist Yayınları) (Çev.: Mehmet Sert).

Laczinak, G.R. (1983). Framework for analyzing marketing ethics, *Journal of Macro Marketing* ,1.

Langlois, L. ve Lapointe, C. (2007). Kanada Okul Organizasyonlarında Etik Liderlik. *Eğitim Yönetimi ve Liderlik Dergisi,* 35 (2), 247-260. DOI: 10,1177 / 1741143207075391

Lantz, MM, Pieterse, AL ve Taylor, TO (2018). Çok Kültürlü Yeterliliğe Sosyal Hakimiyet Teorisi Bakış Açısı. *Üç Aylık Psikoloji Danışmanlığı Dergisi*, 1– 21. DOI: 10,1080 / 09515070.2018.1500352

Ledyaev, V. (2008). Rusya'da Hakimiyet, İktidar ve Otorite: Temel Özellikler ve Formlar. *Komünist Araştırmalar ve Geçiş Politikaları Dergisi*, 24 (1), 17–36. DOI: 10,1080 / 13523270701840423

Leflaive, X. (1996). *Egemenlik Yapıları Olarak Örgütler. Organizasyon Çalışmaları*, 17 (1), 23-47. DOI: 10,1177 / 017084069601700102

Lukes, S. (1974). *Power*: a radical view. London: Macmillan.

Lunenburg, C. F. (2010). Communication: The process, barriers and improving effectiveness. *Sam HoustonState Universty Degisi,* 1(1),1-11.

Mabel, O. A., ve Olayemi, O. S. (2020). A comparison of principal component analysis, maximum likelihood and the principal axis in factor analysis. American Journal of Mathematics and Statistics, 2(10), 44-54.

Maner, JK ve Case, CR (2016). Hakimiyet ve Prestij: Sosyal Hiyerarşilerde Gezinme için İkili Stratejiler. *Deneysel Sosyal Psikolojideki Gelişmeler*, 54, 129-180.

Marx, K Ve Engels. (1987)., *Friedrich. Alman İdeolojisi*: (Feuerbach). 6. Ed. São Paulo: Hucitec.

Mayo, P. *Gramscı, Freire ve Yetişkin Eğitimi*, Çev. Ahmet Duman, Ütopya Yayınları, Ankara, 2011.

McCammon, C. (2018), *Domination, the stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.).

McFarland, S. G. (2010). Authoritarianism, social dominance, and other roots of generalized rejudice. *Political Psychology*, 31, 453–477.

Mertler, B. Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.

Michels, R. (2009). *Political Parties*: A sociological study of the oligarchical tendencies of modern democracy. London: Transaction Publishers.

Michael. E. B ve Marie. (2010). S. M, Ethical and unethical leadership, *Business Ethics Quarterly,* V. 20, No.1, pp. 583-616.

Mihelič, K. K., Lipičnik, B., ve Tekavčič, M. (2010). Ethical leadership. *International Journal of Management & Information Systems*, 5-14.

Miller D.R. (2003). Longitudinal assessment of critical thinking ın pharmacy Students, *American Journal of Pharmaceutical Education*".,67:120-123.

Milliken, A. (2017). The development and psychometric validation of the ethical awareness scale. Retrieved From ProQuest Digital

Milliken, A., ve Grace, P. (2015). *Nurse ethical awareness*: Understanding the nature of everyday practice. Nursing Ethics. doi:10.1177/0969733015615172

Minaz, B.M. (2017). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Yolsuzluk Bağlamında İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mitonga-Monga, J. ve Cilliers, F. (2016). Algılanan Etik Liderlik: Çalışanların Örgütsel Bağlılıkları Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Ilımlı Etkisi. *Afrika'da Psikoloji Dergisi*, 26 (1), 35-42. DOI: 10,1080 / 14330237.2015.1124608.

Montgomery, D. ve Walker, M. (2012). Etik Bilincin Artırılması. *Gıfted Chıld Today Dergisi* 35(2), 95–101. Doi:10.1177/1076217511436092

Moore, B (1987), *Injustice: The social bases of obedience and revolt*, N. Y: ME Sharpe 459n.Murray, J.S., (Sept 30, 2010) "Moral Courage in Healthcare: Acting Ethically Even in the Presence of Risk" OJIN: *The Online Journal of Issues in Nursing* 15(3), 2-4. DOI: 10.3912/OJIN.Vol15No03Man02

Moorhouse, R. J. (2002). Desired characteristics of ethical leaders ın business, education, politics and religious organizations from east tennessee: A delphi investigation. Johnson City: East Tennessee State University.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor.* (Çeviren Gündüz Bulut), İstanbul: MESS Yayınları No: 280.

Mostafa, AMS ve Abed El-Motalib, EA (2018). *Kamu Sektöründe Etik Liderlik, İş Anlamlılığı ve İşe Katılım. Kamu Personel Yönetiminin Gözden Geçirilmesi*, 0734371X1879062. DOI: 10,1177 / 0734371x18790628

Motta, F (1994).. *Prestes Bürokrasi Nedir*? . 16. Ed. São Paulo: Brasiliense. (İlk Adımlar Koleksiyonu; N ° 21).

Murray, K. (2015). *Liderk Dili*. (Çev. Ümit Şensoy), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Norberg, K. ve Johansson, O. (2007). İsveç Okul Liderlerinin Etik İkilemleri. *Eğitim Yönetimi ve Liderlik Dergisi*, 35 (2), 277-294. DOI: 10,1177 / 1741143207075393

Nural, E., Ada, Ş. ve Çolak, A. (2012). Öğretmen Algılarına göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma YönetimiYöntemleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(3), 197-210.

Nuttall, J. (2011). *Ahlak Üzerine Tartışmalar Etiğe Giriş*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Odabaşıoğlu, A. (2020). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

O'Donohue, W. ve Nelson, L. (2009). The role of ethical values in an expanded psychological contract. *Journal of Business Ethics,* 90(2), 251-263

O'Sullivan, N. (2000). Power, authority and legitimacy: A critique of postmodernpolitical thought. Noel O'Sullivan (Ed.), *Political Theory in Transition* içinde (s.131-152). London: Routledge.

Oates, W. E. (1971). *Confessions of a workaholic*: The Facts About Work Addiction. World Publishing Company.

Örs, D. Ö. (2018). *Mahremiyet ve Instagram Mahremiyetinin İnsanın Yaşam Olgusuna Etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Önen, M., S. ve Yıldırım,A. (2014). Kamu Yönetiminde Etik Denetimi: OECD Ülkeleri Örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi.* 5(1),103-127.

Özan, B. M., Özdemir, Y. T., ve Yirci, R. (2017). Ethical Leadership Behaviours Of School Administrators From Teachers' Point of View. *Foro de Educación,* 161-184.

Özbek, B. (2016). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Ziya GökalpEğitim Fakültesi Dergisi,* 27,59-70.

Özdemir, T. Y. ve Boydak Özan, M. (2013). Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları,*The Journal Of Academic Social Science Studiesınternational Journal Of Social Science* Volume 6 Issue 3, P. 509- 527, March 2013

Özdemir, K, Günay, A ve Çetinceli, K. (2018). Etik Liderlik, İşgören Sesizliği ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi,* 675-686 . DOI: 10.18092/ulikidince.433769

Öztürk, H. (2017). *Okul Müdürlerinin Etkin Dinleme Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Sivas İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Sivas.

Pansardi, P. (2013). "A non-normative theory of power and domination", *Critical Review of International Social and Political Philosophy,* 16(5): 614–633. doi:10.1080/13698230.2012.691204.

Paramboor, J., Ibrahım, B.M., Musah, B.M. ve Al-Hudawi V.H.S (2015). Teachers' perception of the role of school administrators in motivating high school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*,6(5),569-576.

Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17.

Payne H. J. (2003). *Revisiting a nebulous construct: Exploring the Impact of Relational Communication Competence on Job Performance*, Dissertation of doctor of philosophy, University of Kentucky College of Communications and Information Studies, Lexington, Kentucky.

Perrewe, L.P. ve Ganster, D.C. (1989). İş Taleplerinin ve Davranışsal Kontrolün Yaşanan İş Stresi Üzerindeki Etkisi. *Journal Of Organızatıonal Behavıor,* 10(3), 213–229. Doi:10.1002/.4030100303

Pieper, A (1999). *Etiğe giriş* (Çev. Veysel Atayman ve Gönül Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Educational Administration: Theory and practice*.

Pojman, L. P. (2016). *Ethics: Discovering rigts and wrong, belmont*: Wadsworth Thomsan Learning.

Price, L. (2008). *Leadership ethics*. NY: Cambridge Universty Press.

Price, T. L. (2017). A "critical leadership ethics" approach to the Ethical Leadership Construct. Leadership, 174271501771064. doi:10.1177/1742715017710646

Rahman, S.K. (2016). *Democracy against domination*. USA: Oxford University Press

Randall, M. L., Cropanzano, R., Bormann, C. A., ve Birjulin, A. (1999). Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior. Journal of Organizational Behavior: *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(2), 159-174.

Rantika, S.D ve Yustina, I.A (2017) Effects of leadership on employee well-being: The mediating role of psychological empowerment. *Journal of Indenosion Economy of Busines* Volume 32 , Number 2 ,121- 137.

Raphael, D.D. (2011). *Moral philosophy,* Oxford. Oxford Universty Press.

Ricoeur, P. (2010). *İktidar ve Şiddet. Teori, Kültür ve Toplum*, 27 (5), 18–36. DOI: 10,1177 / 0263276410375296

Ritzer, G. (1975). *Professionalization, bureaucratization and rationalization*: The views of Max Weber. Social Forces, 53(4), 627-634.

Robbins, S.P., (2000). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sadovnik, Alan R. (2007). "*Theory and research in the sociology of education.*" In Sociology of Education: A Critical Reader (Second edition), edited by Alan R. Sadovnik, 3-22. New York: Routledge.

Sağır, M, Tutkun, B. (2017). Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 44-68.

Sağlam, İ. (2016). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Meslek Etiği Farkındalık Düzeyleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Üniversitesi, İstanbul.

Sam, CH (2020). Etik Olmayan Liderlerin Uygulamaları Nelerdir? Öğretmenlerin İdari Liderliğin "Karanlık Tarafını" Nasıl Deneyimlediklerini Keşfetmek. *Eğitim Yönetimi ve Liderlik Dergisi*, 174114321989848. Doi: 10.1177 / 1741143219898480

Sankır, H. (2010). Eril Tahakküm ve Üstün Erillik Olgusunun Plâstik Sanatlar Alanında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumuna Etkileri Üzerine Sosyolojik BirDeğerlendirme.www.sdergi.hacettepe.edu.tr/hasan_sankir_2_1010.pdf adresinden15.05.2020tarihinde erişilmiştir.

Schroyer, T. (1973). *The Critique of domination*. Boston: Beacon Press.

Schutz, A. (2004). Hakimiyeti ve Direnişi Yeniden Düşünmek: Postmodernizme Meydan Okumak. *Eğitim Araştırmacısı* , 33 (1), 15–23. https://doi.org/10.3102/0013189X033001015

Scott, C. (2018). *Tahakküm ve Direniş Sanatları.* ABD: Ayrıntı Yayınevi.

Sekerka, L. E., ve Bagozzi, R. P. (2007). Moral courage in the workplace: Moving to and from the desire and decision to act. *Business Ethics*,16 (2),132-150.

Selimoğlu, O. (2008). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Bakış Açısı İle Okul Yöneticisinin Etik İlkelere Uyma Düzeyi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Sergiovanni, T.J. (2007), *Moral leadership:* Getting to the heart of school improvement, Jossey-Bass Inc., San Francisco, CA.

Sezgin, F. ve Er, E. (2016). *Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik*. N. Güçlü, (Ed.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori içinde (323-350), Araştırma ve Uygulama, Ankara: Pegem A.

Shapira-Lishchinsky, O., Rosenblatt, Z. (2009) Örgütsel Etik'in İş Devamsızlığının Göstergesi Olarak Algısı: Alternatif Devamsızlık Önlemleri Testi. *Etik Dergisi*, 88, 717-734. https://doi.org/10.1007/s10551-008-9977-8

Shapiro, J. P., ve Stefkovich, J. A. (2001). Viewing ethical dilemmas through multiple paradigms. In J. P. Shapiro & J. A. Stefkovich (Eds.), Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas (pp. 10–27). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sharpe, M.E. (2014). Domination, and the Administrative. *State Administrative Theory & Praxis*, Vol. 29, No. 1 (Mar., 2007), pp. 115-131

Sherpa, K. (2018). Öğretmenler İçin Mesleki Etiğin Önemi. *Uluslararası Eğitim ve Araştırma Dergisi* , 4 (3), 16-18

Slovic, Paul. (2004). *The perception of risk.* London, England: Earthscan Publications.

Soyalin, M. ve Karabey, N.C (2020). Örgütsel Etik İklim ve Çalışan Sesliliği Davranışı Arasındaki İlişki: Psikolojik Güvenliğin Aracı Rolü. *Business and Economics Research Jornal,* 11(3), 875-889.

Sönmez, A. (2007). *Örgütlerde Çalışanları Güçlendirmeye Yönelik Uygulamaların Rekabet Gücüne Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi,
Kütahya.

Starrat, R. (2004). *Ethical leadership.* San Francisco: Jossey. Bass.

Su, A. (2015*). Başarı Belgesi Almış Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Üniversitesi, Afyon.

Sutherland, Mitchell A.. 2010. *Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılığın İncelenmesi.* Doktora tezi. Nova Güneydoğu Üniversitesi. NSUWorks'ten alınan H. Wayne Huizenga İşletme ve Girişimcilik Okulu.

Şanlı, Ö., Altun, M. ve Karaca, R. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (2),. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/inujgse/issue/8718/108871

Şen, B. (2008). Küreselleşme: Anlamlar ve Söylemler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 2008 (18) , 147-162 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/11420/136429

Şenses, B. (2018). Örgütsel Sinizm: Liderin Davranış Tarzına Göre Ortaya Çıkan Bir Tutum. *IJLS Dergisi*. 10(1), 47-51.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.

Tappan, M. B. (2005). Domination, subordination and the dialogical self: Identity Development and the Politics of 'Ideological Becoming.' *Culture & Psychology*, 11(1), 47–75. https://doi.org/10.1177/1354067X05050743

Taşdemirci, E. (2009). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thompson, J. (1990). *Ideology and Modern Culture.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Thomson, P. (2011). Creative Leadership: A New Category or More of the Same?. *Journol of Education Administration and History*, 43(4), 249-272.

Tilly, C. (2014). Domination, resistance, compliance discourse. *Sociological Forum*, Vol. 6, No. 3 (Sep., 1991), pp. 593-602Published

Torres, C., A.ve Mitchell, T., R. (1998). *Sociology of education: Emerging Perspectives*. SUNY Press. NY.

Tosunoğlu, Y. (2017). *Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bartın.

Toytok EH (2014) *Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi* (Düzce ili Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.

Trevino, K.L ve Brown. E.M. (2004). Managing to be ethical: Debunking Five Business Ethics Myths, *Academey of Management Executive,Vol.18, pp.2.*

Trevino, L. K., Brown, M., ve Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5.

Treviño, Linda Klebe; den Nieuwenboer, Niki A.; Kish-Gephart, Jennifer J. (2014). (Un)ethical behavior in organizations. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 635–660. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143745

Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593.

Turhan, M. (2007). *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okuldaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tutkun, B. (2017). *Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe Sözlük* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK.

Uğurlu, T.C. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Umar, S. ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Fenomolojik Bir Yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi,* 6(2),203-224.

Uyar, M. (2010). *Muhasebecilerin Bilişsel Ahlaki Gelişim Seviyelerinin Etik Kararlara ve Mesleki Bağlılığa Etkisi*. (Doktora Tezi. Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Uzundağ, V. (2015). *Okul Müdürlerinin Karar Verme Süreçleri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* Harran Üniversitesi.Şanlıurfa.

Volk, A. (2011). *Teachers' experiences with bureucracy in loosely and tightly coupled systems: Impacts on professional practice.* 12th Annual, University Of Manitoba Education Graduate Student Symposium: Sharing Our Research, University Of Manitoba, Winnipeg, Canada, S.1-23. http://Proxycheck.Lib.Umanitoba.Ca/Faculties/Education/Media/Volk-Ll.Pdf

Walker, E. (2003). Race, class, and cultural reproduction, *Critical Theories in Urban Education.* Vol. 5, No. 2, 2003.Retrieved March 15, 2009 Fromhttp://redie.uabc.mx/vol5no2/contents-walker.html.

Wanjere, M., Egessa, R., ve KagucaN. (2014). Effect of dominance conflict resolutıon strategy on employye performance. In Kenyan Public Universities. *IJMRR*.

Wartenberg, T.E. (1990) *The forms of power: From Domination to Transformation*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Weber, M. (2008). *Bürokrasi ve Otorite* (2. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.

Weichun Zhu, May, D. R., ve Avolio, B. J. (2004). The ımpact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The Roles of Psychological Empowerment and Authenticity. *Journal of Leadership ve Organizational Studies,* 11(1), 16–26. doi:10.1177/107179190401100104

Weiner, E. J. (2003). Neoliberal Ideology and the manufacturing of educational needs: Notes on the Transformation of State Power, ISAs, and Higher Education in the Age of Globalization. Retrieved from http://hc04. commongroundconferences.com

Weiss, J. (2003). *Business ethics, a stakeholder and issues management approach* (3. Baskı).Canada: Thomson-South Western.

White, DF (2003). Hiyerarşi, Egemenlik, Doğa. *Organizasyon ve Çevre*, 16 (1), 34–65. DOI: 10,1177 / 1086026602250217

Wimbush, J. C, ve Sherpard, J. M. (1994). Toward an understanding of ethical climate: It's relationship to ethical behavior and supervisory influence. *Journal of Business Ethics,* 13, 637-647.

Wittmer, D. (1992). Ethical sensitivity and managerial decisionmaking: An Experiment, *Journal of Public Administration Research and Theory,* 2(4),443–462, https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037147

Wright T.A. ve Quick J.C. (2011). The role of character in ethical leadership research. *The Leadership Quarterly* (22) 975-978.

Wright, AL (2008). Örgütsel Alanlarda Hakimiyet: *Organizasyon*, 16 (6), 855- 885. DOI: 10,1177 / 1350508409337582

Wright, S., (2008), *Gökyüzünü Fethetmek: İtalyan Otonomist Marksizminde Sınıf Bileşimi ve Mücadelesi,* (Çev.: Ö. Yalçın), İstanbul: Otonom Yayıncılık

Viswesvaran, C. ve Deshpande, S.P. (1996), "Ethics, success, and job satisfaction: A test of dissonance theory in india", *Journal of Business Ethics*, Vol. 15, pp. 1065-9.

Yalçın, M., Aypay, A., & Boyacı, A. (2020). Principals' ordeal with bureaucracy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 203-260. Doi: 10.14527/kuey.2020.00

Yaraman, A. (2016). Eril Tahakküm Topyekün Bir Meseledir. *Galatasaray Üniversitesi İletişimDergisi,(*24),211-214. http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/en/pub/issue/24432/258978

Yean, T. F., ve Yusof A.A. (2016). Organizational justice: A conceptual discussion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 219, 798-803.

Yerlikaya, B. (2019). Eril Tahakküm Altında Emek Piyasaları ve İşin Cinsiyeti: Yatay ve Dikey Ayrışma İksad 4. *Internatıonal Congress of Socıal Scıences*. Erzurum

Yeşil, S., Mavi, Y., ve Ceyhan, S. (2017). Etik İklim Algısı ve Bireysel Sonuçlar Üzerine Etkileri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,51 (19-39).

Yeşiltaş, M. (2012). *Örgütsel Özdeşleşmenin Oluşmasında Belirleyiciler Olarak Etik Liderlik ve Etik İklim: Otel İşletenlere Yönelik Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yetmar, S. A, ve Eastman, K. K. (2000). Tax practitioners' ethical sensitivity: A model and empirical examination. Journal of Business Ethics, 26: 271-288.

Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji.* Ankara: Anı Yayınevi.

Yıldız, K. (2012). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme' (Edit. Karslı, M.D.) *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara, 161-215.

Yılmaz, E. (2005). Etik Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik ÇalıĢması. XlV.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, E. A. ve Akbulut, A. (2016). Küreselleşme Sürecinde UlusDevletin Rolü Ulus-Devletler Güçleniyor mu?, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (16), 71-88.

Yılmaz, S. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Yönelik Örgütsel Metafor Algıları*. Y.L Tezi, s. 88-90.

Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* , (22) , 299-313 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/flsf/issue/48629/617911

Yorulmaz, İ,Y. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarının Eğitim Örgütlerine Yansımaları, Yapısal Nedenleri ve Yapılaşması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., ve Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, 20, 38-48.

Yüksel, M. (2003). Modernleşme Bağlamında Hukuk ve Etik İlişkisine Sosyolojik Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 57, 177-195.

Zencir, E. (2004). *Bir Liderlik Modeli Olarak Personel Güçlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Zincirli, M. (2020). Yöneticilerin Algılarına Göre Okullardaki Örgütsel İklim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 30(2).231-246.

Žižek, S. (2004). Günümüzde Egemenliğin Yapısı, *Doğu Avrupa Düşüncesinde Çalışmalar,* 56 (4), 383-403. DOI: 10,1023 / b sovi.0000043002.02424.

EKLER

EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-29004339 04/08/2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Muhammed TAŞ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Ankara Üniversitesinin 29.07.2021 tarihli ve 194457 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.08.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Ortaokul Müdürlerinin Öğretmen Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: Ümraniye, Ataşehir, Maltepe
Araştırma Kişiler	: Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlere
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04/08/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (12 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

EK 2. Etik Kurul Onayı

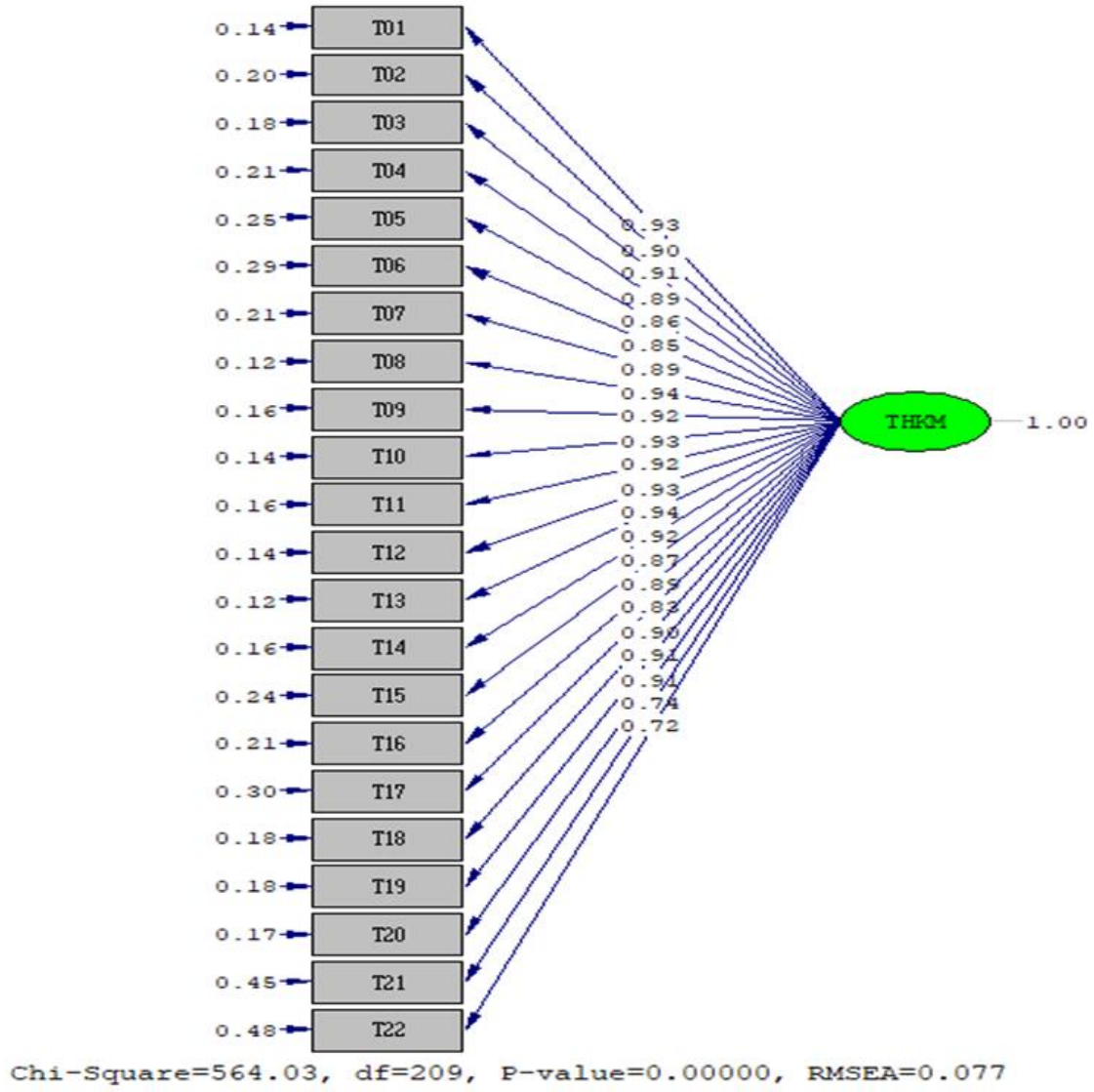
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **02/08/2021**
Toplantı Sayısı : **13**
Karar Sayısı : **273**

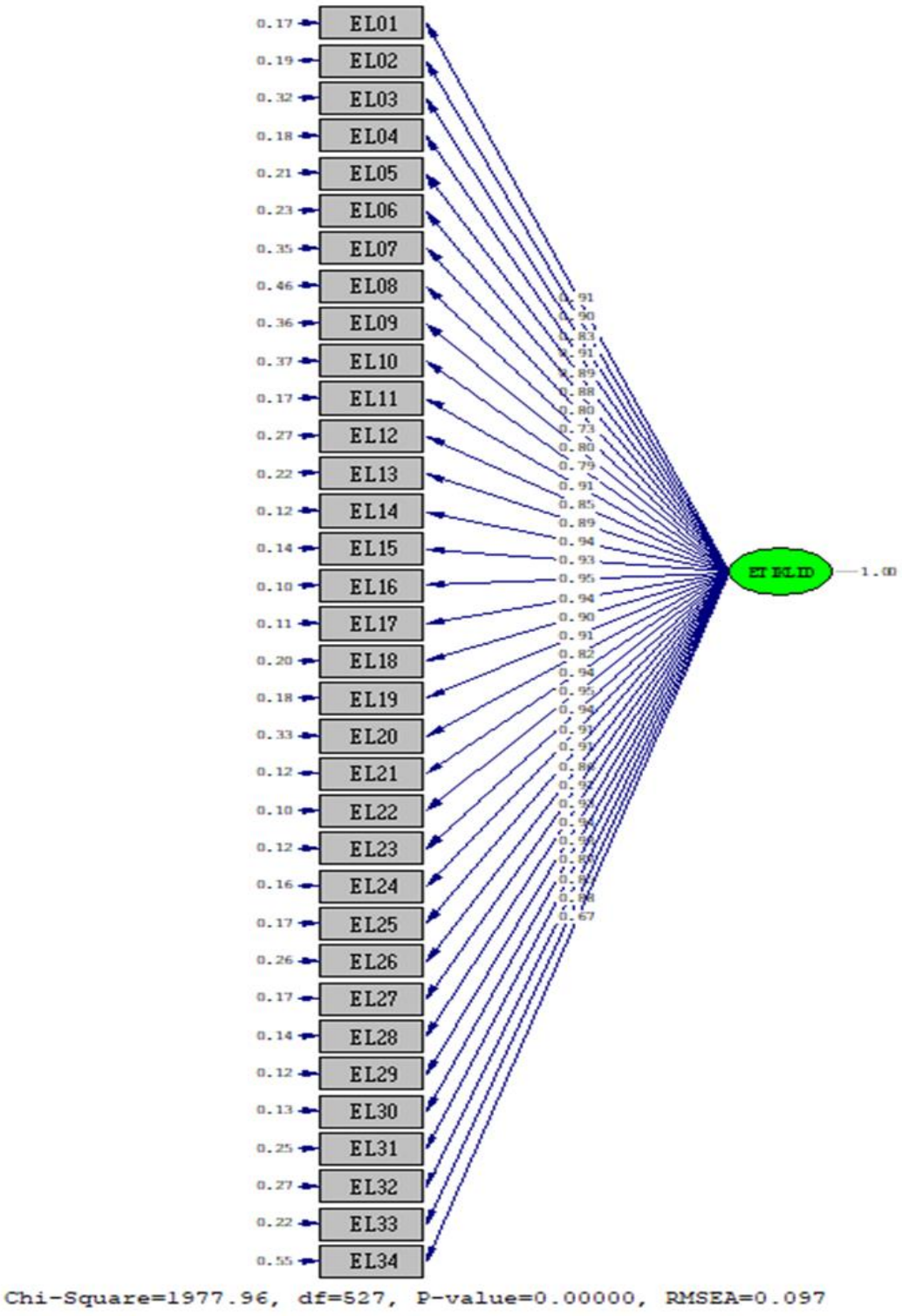
273- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Muhammed Taş**'ın "Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenler Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Muhammed Taş**'ın "Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenler Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 3. Okul Müdürlerinin Tahakküm Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli



EK 4. Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli



EK 5. Yarı Yapılandırılmış Yönetici ve Öğretmen Görüşme Soruları

Sayın Yönetici,
Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenler Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin doktora tez araştırmasını yürütmekteyim. Amacım, okullarda görülen tahakküm davranışları ve gösterilen etik liderlik davranışlarına ilişkin siz değerli öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Görüşme sırasında söylediklerinizi, izniniz ölçüsünde ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Görüşme sırasında adınız veya kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgiyi vermek zorunda değilsiniz. Görüşmede vereceğiniz tüm bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka hiçbir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kullanılmayacak bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Görüşmenin yaklaşık olarak 15- 20 dakika süreceği düşünülmektedir. Görüşmeye ilişkin sorularınız veya tereddütleriniz varsa ses kaydı başlamadan paylaşabilirsiniz. Çalışmama ayırdığınız zaman ve katkınız için çok teşekkür ederim.

Muhammed Taş
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

OKUL MÜDÜRLERİNİN TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI VE ETİK LİDERLİK BECERİLERİ YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

I. BÖLÜM YÖNETİCİ GÖRÜŞME BİLGİLERİ

Görüşme No:
Görüşme Tarihi ve Yeri: …./…./
Görüşmenin başlama saati: …:…. Görüşmenin bitiş saati:....:…. Toplam süre:
Görüşme yöntemi (yüz yüze, online):
Kayıt türü (not alma, ses, görüntü):

Görüşülen Kişinin;
Cinsiyeti:
Görevi:
Mesleki Kıdemi:
Kurumda Çalıştığı Yılı:

II. BÖLÜM OKUL MÜDÜRLERİNİN TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI YÖNETİCİ GÖRÜŞME SORULARI

1- Okulunuzda, öğretmenlerle diyalog kurmak için neler yaparsınız? Örneklerle açıklar mısınız?
   a. Okulunuzda, öğretmenlerin kendilerini özgürce ifade edebileceği ortamlar sunar mısınız?
   b. Evet Hayır
   c. Yanıtınız "evet" ise bu ortamı öğretmenlere nasıl sağlıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
2- Okulda öğretmenlerin katılımını sağlar mısınız?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise hangi tür konularda öğretmenlerin katılımını sağlıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
   c. Öğretmenlerin kararlara katılımlarını teşvik etmek için, ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
3- Öğretmenlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı duyar mısınız?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise hangi durumlarda öğretmenleri kontrol etme ihtiyacı duyarsınız? Örneklerle açıklar mısınız?
   c. Öğretmenleri kontrol etmek için neler yaparsınız? Örneklerle açıklar mısınız?

III. BÖLÜM OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK BECERİLERİ YÖNETİCİ GÖRÜŞME SORULARI

1- Öğretmenlerin etik davranışlarının farkında olmalarıyla ilgili etkinlikler gerçekleştirir misiniz?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise ne gibi etkinlikler gerçekleştirirsiniz? Örneklerle açıklar mısınız?
2- Etik değer, ilke ve standartları paylaşmak amacıyla okulda ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
3- Öğretmenlere davranışlarınızla rol model olduğunuzu düşünüyor musunuz?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise öğretmenlere rol modeli olarak ne tür davranışlar sergiliyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
4- Öğretmenlerin etik davranışlarını teşvik etmek için okulda ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
5- Okulunuzda etik dışı taleplerle karşılaştığınızda bu talepler karşısında nasıl bir davranış sergiliyorsunuz?
   a. Bu talepler karşısında ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Bu konuda neleri göz alıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
6- Öğretmenlerin etik dışı davranışlarını nasıl izliyor ve denetliyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?

OKUL MÜDÜRLERİNİN TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI VE ETİK LİDERLİK BECERİLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim,

Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenler Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin doktora tez araştırmasını yürütmekteyim. Amacım, okullarda görülen tahakküm davranışları ve gösterilen etik liderlik davranışlarına ilişkin siz değerli öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Görüşme sırasında söylediklerinizi izniniz ölçüsünde ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Görüşme sırasında adınız veya kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgiyi vermek zorunda değilsiniz. Görüşmede vereceğiniz tüm bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka hiçbir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kullanılmayacak bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Görüşmenin yaklaşık olarak 15- 20 dakika süreceği düşünülmektedir. Görüşmeye ilişkin sorularınız veya tereddütleriniz varsa ses kaydı başlamadan paylaşabilirsiniz. Çalışmama ayırdığınız zaman ve katkınız için çok teşekkür ederim.

Muhammed Taş
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM ÖĞRETMEN GÖRÜŞME BİLGİLERİ

Görüşme No:
Görüşme Tarihi ve Yeri: …./…./
Görüşmenin başlama saati: …:…. Görüşmenin bitiş saati:....:…. Toplam süre:
Görüşme yöntemi (yüz yüze, online):
Kayıt türü (not alma, ses, görüntü):

Görüşülen Kişinin;
Cinsiyeti:
Görevi:
Mesleki Kıdemi:
Kurumda Çalıştığı Yılı:

II. BÖLÜM OKUL MÜDÜRLERİNİN TAHAKKÜM DAVRANIŞLARI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1- Okul müdürünüz sizlerle diyalog kurmak için neler yapar? Örneklerle açıklar mısınız?
   a. Okul ortamında kendinizi özgürce ifade edebilecek ortamlar sunar mı?
   b. Evet Hayır
   c. Yanıtınız "evet" ise bu ortamı size nasıl sağlar? Örnek verir misiniz?
   d. Yanıtınız "hayır" ise kendinizi ifade edecek ortamlar oluşturmak için, sizce okul müdürünüz neler yapmalıdır?

2- Okuldaki karar süreçlerine okul müdürünüz katılımınızı sağlar mı?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise hangi alan ve konularda sizlerin katılımını sağlar? Örnek verir misiniz?

c. Katılımınızın sağlanması için ne gibi çalışmalar yapar? Örneklerle açıklar mısınız?

3- Okul müdürünüz, sizlerin davranışlarını kontrol etme ihtiyacı duyar mı?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise hangi durumlarda kontrol etme ihtiyacı duyar? Örneklerle açıklar mısınız?
   c. Sizleri kontrol etmek için ne gibi yaklaşımlar kullanır? Örneklerle açıklar mısınız?

III. BÖLÜM OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK BECERİLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1- Okul müdürünüz, etik davranışlar konusunda size farkındalık kazandırmak için herhangi bir faaliyet yürütür mü?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise ne gibi faaliyetler yürütür? Örneklerle açıklar mısınız?

2- Okul müdürünüz sizinle etik değer, ilke ve standartları paylaşma konusunda herhangi bir etkinlik yapar mı?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise ne tür etkinlikler yaparlar? Örnek verir misiniz?
   c. Hangi sıklıkla bu etkinlikleri sizlerle paylaşır? Örneklerle açıklar mısınız?

3- Okul müdürünüzü rol model olarak görüyor musunuz?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise hangi alanlarda ve konularda size rol model olduklarını düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?

4- Okul müdürünüzün etik davranışlar konusunda sizi teşvik ettiğini düşünüyor musunuz?
   a. Evet Hayır
   b. Yanıtınız "evet" ise hangi alan ve konularda sizi teşvik etmektedirler? Örnek verir misiniz?
   c. Teşvik etmek için ne gibi etkinlikler yaparlar? Örneklerle açıklar mısınız?

5- Okul yöneticiniz etik dışı taleplerle karşılaştığında bu talepler karşısında genellikle nasıl bir davranış sergiler?
   a. Etik dışı taleplere karşı çıkabiliyor mu? Örneklerle açıklar mısınız?

6- Okul müdürünüz etik dışı davranışların denetiminde nasıl bir yol izler? Örneklerle açıklar mısınız?

EK 6. Tahakküm Davranışları Ölçeği

AÇIKLAMA: Değerli öğretmenim; **Bu ölçekte okul müdürlerinin tahakküm davranışlarını belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyup, şu anda birlikte çalıştığınız okul müdürünüzü göz önüne alarak bu ifadelere katılma derecenizi belirtmenizdir. Lütfen görüşünüzü her bir ifadenin karşısındaki seçeneklerden yalnızca birisini işaretleyerek belirtiniz ve cevapsız soru bırakmayınız.** **Okul Müdürüm;**		**KATILMA DERECENİZ**				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenleri dinlemeye açıktır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğretmenler tarafından kendi düşüncesinin sorgulanmasına izin verir.	☐	☐	☐	☐	☐
3	İhtiyaç anında öğretmenlerin kendisiyle iletişime geçmesini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Problemleri yüz yüze konuşmakta istekli davranır.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Öğretmenlerin çalışmaları ile ilgili geri bildirim verir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Bir işin yapılmasını isterken öğretmenlere emretmekten kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğretmenlere yönelik suçlayıcı söylemlerden kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğretmenlerin serbestçe kendilerini ifade etmelerini destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Öğretmenlerine karşı yukarıdan bakan tavırlardan kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretmenlerin soru sormalarına izin verir.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Kendi görüşlerinin eleştirilmesine karşı hoşgörülüdür.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Okulun işleyişi ile ilgili konularda birlikte çalışma ortamları oluşturur.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Öğretmenlerden gelecek yeni fikirlere açıktır.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Karar almadan önce öğretmenlerle görüş alış verişinde bulunur.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğretmenleri yönetsel süreçlere dâhil eder.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Alınacak kararlarda öğretmenlerin alandaki uzmanlığını dikkate alır.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Kurul ve komisyonlara (öğretmenler kurulu vb.) kendi beklentilerine uygun karar almaları yönünde baskı uygulamaktan kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğretmenlerin hatalarında hoşgörülü davranır.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Öğretmenlere işlerini nasıl yapacakları konusunda gereksiz yere müdahale etmekten kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Cezai yaptırımlarla öğretmenleri tehdit etmekten uzak durur.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Öğretmenlere güvendiği için onları kontrol etmekten kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Mesai saatleri dışında öğretmenleri kontrol etmekten uzak durur.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 7. Etik Liderlik Becerileri Ölçeği

AÇIKLAMA: Değerli öğretmenim; **Bu ölçekte okul müdürlerinin etik liderlik becerilerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyup, şu anda birlikte çalıştığınız okul müdürünüzü göz önüne alarak ifadelere katılma derecenizi belirtmenizdir. Lütfen görüşünüzü her bir ifadenin karşısındaki seçeneklerden yalnızca birisini işaretleyerek belirtiniz ve cevapsız soru bırakmayınız.** **Okul Müdürüm;**		**KATILMA DERECENİZ**				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulda yaşanan durumlarla ilgili etik sorunları fark etmemizi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğretmen- öğrenci ilişkilerinde ortaya çıkabilecek etik sorunları örnekleri ile ortaya koyar.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Davranışlarımızla ilgili etik değerlendirmeler yapmamızı bekler.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Alınacak kararlardaki etik sorunlar üzerinde düşünmemizi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Davranışlarımızın sonuçlarının başkaları üzerindeki etkilerini düşünmemizi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Velilerle ilişkilerde karşılaşılabilecek etik sorunlara dikkat çeker.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Okulda öğretmenler için seminer, konferans gibi etik farkındalığı artırıcı eğitim çalışmaları düzenler.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan "Eğitimciler için mesleki etik ilkelerinin", okulda herkesin görebileceği uygun yerlere asılmasını sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş "Eğitimciler için mesleki etik ilkelerini" toplantılarda gündeme getirir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği "Eğitimciler için mesleki etik ilkelere" uygun hareket eder.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Okuldaki mali süreçleri saydam ve hesap verebilir bir biçimde yürütür.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Öğretmenlere verdiği sözleri tutar.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Okulda aldığı kararlarda etik ilkeleri uygular.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Gerektiğinde öğretmenlere etik konularda rehberlik eder.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Etik davranışları ile öğretmenlere ilham verir.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğretmenlere davranışlarıyla örnek olur.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğretmenlere eşit davranır.	☐	☐	☐	☐	☐

19	Okuldaki kişi ya da gruplara karşı ön yargılı davranmaktan kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Öğretmenlerin etik davranışlarını ödüllendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
21	İşlerin etik standartlara uygun yapılması için öğretmenleri destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Etik açıdan sorunlu durumlar ortaya çıktığında öğretmenlere çözüm yolları önerir.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Öğretmenlerin görevlerini, hukuk kurallarına ve etik ilkelere göre yürütmelerini özendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Kendisine zarar geleceğini bilse bile doğru olanı savunur.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Tüm koşullarda gerçeği söyler.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Kenisine gelebilecek etik dışı taleplere karşı çıkar.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Etik davrandığı durumların sonucunda gerekirse bedel ödemeyi göze alır.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Karar ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
29	Okulda meydana gelen etik dışı davranışların üzerine kararlılıkla gider.	☐	☐	☐	☐	☐
30	Baskı altında kalsa bile karar ve eylemlerinde kamu yararını gözetir.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Öğretmenlerin öğrenci mahremiyetini ihlal eden davranışlarına gerekli müdahaleyi yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Okul kaynaklarının kötüye kullanılmasının önüne geçmek için, kaynakların kullanımını izler.	☐	☐	☐	☐	☐
33	Öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilgili aldığı kararların etik ilkelere uygun olup olmadığını takip eder.	☐	☐	☐	☐	☐
34	Okulda etik davranış ilkeleriyle bağdaşmayan iş ve işlemler için gerektiğinde soruşturma açtırır.	☐	☐	☐	☐	☐

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenler Üzerindeki Tahakküm Davranışları ve Etik Liderlik Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:09.05.2022
Gönderim Numarası	:1829749878
Sayfa Sayısı	:140
Sözcük Sayısı	:39.650
Karakter Sayısı	:289.789
Benzerlik Oranı	: %7
Savunma Tarihi	:09.06.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Muhammed TAŞ

Tarih: 09.05.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Muhammed TAŞ

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Öğretmen	MEB Karaşeyh Ortaokulu Erzurum, Türkiye. Matematik Öğretmeni	2012-2015
Öğretmen	MEB Selçuk Ecza 50.Yıl Ortaokulu İstanbul, Türkiye. Matematik Öğretmeni	2015-

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Adıyaman Üniversitesi	2011
Lisans	Siyasal Bilgiler ve Kamu Yönetimi	İstanbul Üniversitesi	2019
Yüksek Lisans	İşletme	Okan Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Maltepe Üniversitesi	2017

Yayınlar:

Eylem Araştırması'nın Eğitim Alanında Kullanımı ve Önemi: *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, DOI: 10.26466/opus.736788

Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki: *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, DOI: 10.26466/opus.735280

Bildiriler:

EJER Uluslarası Kongre Bildirisi Kamu ve Özel Ortaöğretim Branş Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyma Düzeylerinin Belirlenmesi

EJER Uluslarası Kongre Bildirisi Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki