

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESER ÇALIŞMASI

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK
ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**MÜNEVVER KALAZ
09705012**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. ERKAN TABANCALI**

**İSTANBUL
2016**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ESER ÇALIŞMASI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

MÜNEVVER KALAZ

09705012

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 11.01.2016

Tezin Savunulduğu Tarih: 03.03.2016

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan	Ad-Soyad
Tez Danışmanı:	Yrd Doç. Dr.	Erkan TABANCALI
Jüri Üyeleri:	Prof. Dr.	Ali İlker GÜMÜŞELİ
	Doç. Dr.	Hasan Basri GÜNDÜZ

İmza



İSTANBUL
Mart 2016

ÖZ

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Münevver Kalaz

Mart, 2016

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç kapsamında okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri sergileme düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve aralarındaki ilişkinin incelenebilmesi için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmada Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen 44 maddelik “Etik Liderlik Ölçeği” ve Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen ve Mehmet Karakuş (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanan 18 maddelik “ Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ilgili okullardaki 223 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans, betimsel istatistik yöntemleri, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Man-Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri ile çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri sergilemelerine ait görüşlerinin “kısmen katılıyorum” seviyesinde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar göz önüne alındığında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “davranışsal etik” boyutu özelliklerini en çok, “karar vermede etik” boyutuna ait özellikleri ise en az düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 yaş ve üstü öğretmenlere oranla, okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini daha az sergiledikleri görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin

görüşleri “kısmen katılıyorum” seviyesindedir. Alt boyutlar bazında bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okula en yüksek “devam adanmışlığı”, en düşük ise “normatif adanmışlık” duydukları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin (1-6 yıl) daha kıdemli öğretmenlere oranla daha az adanmışlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lisans üstü öğrenim görmüş öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini “daha düşük” düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları ve daha çok örgütsel adanmışlık gösterdikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönlü “zayıf” düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik Liderlik, Örgütsel Adanmışlık, Okul Yöneticisi

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' ETHICAL LEADERSHIP CHARACTERISTICS AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Münevver Kalaz
March, 2016

Aim of this study is to determine the relationship between school principals' ethical leadership characteristics and teachers' organizational commitment according to the teachers' opinions.

Within this scope of purpose, teachers' opinions are asked to examine level of school principals' ethical leadership characteristics, teachers' organizational commitment and the relationship between them.

This research has been conducted in official elementary schools which are under the authority of Ministry of National Education in Bahcelievler, Istanbul during the 2013- 2014 academic year. In the research "Ethical Leadership Scale" which was developed by Yılmaz (2005); and "Organizational Commitment Scale" which was developed by Meyer and Allen (1997) and adapted to Turkish culture by Mehmet Karakuş (2005) are applied to 223 teachers working in the related schools. In data analysis, frequency, descriptive statistic methods, independent group t-test, One Way Analysis Of Variance (ANOVA), Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests and Scheffe Test of multiple comparative tests have been used.

According to research results, it is determined that opinions of teachers' about level of their school principals' ethical leadership characteristics is "partially agree". When ethical leadership sub dimensions are taken into account; teachers' opinions illustrate that school principals display "behavioral ethics" dimension the most and "decision-making ethics" the least. Rather than the teachers at the age of 41 and more, teachers who are at the age of 20-30 have the opinion that their school principals represent

less ethical leadership characteristics. It is also determined that opinions of the teachers' about their own organizational commitment is "partially agree". When organizational commitment sub dimensions are regarded; teachers' opinions illustrate that they have "continuance commitment" the most and "normative commitment the least. It is indicated that teachers who have 1-6 years of experience display less commitment than more experienced teachers. According to teachers who have master's degree, their school principals show less ethical leadership characteristics. In addition, these teachers with master's degree have more organizational commitment than the teachers with undergraduate degree. Finally, the results of the study show that there is a positive, low correlation between primary school principals' ethical leadership characteristics and teachers' organizational commitment.

Key Words: Ethical Leadership, Organizational Commitment, School Principal

ÖN SÖZ

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

Araştırma sürecinde beni destekleyen, anlayışı ve bilgi birikimiyle bana daima yol gösteren, kapısını ne zaman çalsam beni asla geri çevirmeyen, motivasyonum düştüğünde beni benden çok destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erkan Tabancalı'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca akademik gelişimime büyük katkısı olduğunu düşündüğüm, eğitim bilimleri alanındaki bilgi birikimine saygı duyduğum ve tez konumun şekillenmesinde bana yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ye; sunduğu farklı bakış açılarını, dersinden aldığım keyfi, içtenliğini hep hatırlayacağım sayın Yrd Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu'na teşekkür ederim.

Tezimin analizinde bana yardımcı olan, sorduğum sorulara bıkmadan usanmadan cevap veren, ve sabırlarından dolayı ekstra teşekkürleri hak eden sayın Ahmet Karahan ve Ali Öztaş'a bir kez daha teşekkür ederim.

Desteğini benden hiç esirgemeyen, tezimle ilgili beni sürekli yüreklendiren, nasıl gittiğini adeta birer danışman titizliğiyle kontrol eden haklarını ödeyemeyeceğim arkadaşlarım Mehtap Özkasap, Tuğba Dursun Karahan, Pınar Aytekin Özkan'a ve kütüphaneden aldığım kitapların sürelerini bıkıp usanmadan benim adıma uzatan İ. Deniz Özgörgülü'ye sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Bu tezi sevgilerini kelimelerle ölçemeyeceğim, bizi yetiştirmek için varını yoğunu ortaya koyan, kızlarını canından çok sevdiğini bildiğim biricik babama ve okuma aşkıyla yanıp tutuştuğu halde okuyamamış ama kalbimin en derininden en yüksek dereceyle mezun olmuş canım anneme ithaf ediyorum.

İstanbul; Mart, 2016

Münevver KALAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ ONAY SAYFASI.....	
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayıtlılar.....	5
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar.....	6
2. YÖNTEM.....	7
2.1 Araştırmanın Modeli.....	7
2.2 Evren ve Örneklem.....	7
2.3 Veri Toplama Aracı.....	10
2.4 Verilerin Toplanması.....	14
2.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	14
3. KURAMSAL BİLGİLER.....	19
3.1 LİDERLİK VE LİDERLİK DAVRANIŞLARI.....	19
3.1.1 Liderlik Kavramı.....	19
3.1.2 Liderlik Kuramları.....	21
3.1.2.1 Etik Liderlik	22
3.2. ETİK, ETİK LİDERLİK VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ.....	23
3.2.1 Etik Kavramı.....	23
3.2.2 Eğitim ve Etik.....	24

3.2.3 Etik Liderlik	25
3.2.4 Etik Liderliğin Boyutları.....	28
3.2.4.1 İletişimsel Etik	29
3.2.4.2 Karar Vermede Etik.....	30
3.2.4.3 İklimsel Etik.....	32
3.2.4.4 Davranışsal Etik	33
3.2.5 Okul Yönetiminde Etik Liderliğin Önemi.....	34
3.2.6 Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Sorumluluğu.....	35
3.3. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK.....	36
3.3.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramı.....	36
3.3.2. Örgütsel Adanmışlığın Önemi.....	41
3.3.3. Örgütsel Adanmışlığın Sınıflandırılması.....	45
3.3.3.1. Tutumsal Adanmışlık.....	43
3.3.3.2. Davranışsal Adanmışlık.....	48
3.3.3.3. Çoklu Adanmışlık Yaklaşımı.....	48
3.3.3.4. Örgütsel Adanmışlık Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi.....	49
3.3.4. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler.....	50
3.3.4.1. Kişisel (Demografik) Faktörler.....	51
3.3.4.2. Örgütsel (Görevsel) Faktörler.....	53
3.3.4.3. Örgüt Dışı (Durumsal) Faktörler.....	55
3.3.5. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları.....	56
3.3.5.1. Düşük Örgütsel Adanmışlık.....	57
3.3.5.2. İlmli Örgütsel Adanmışlık.....	58
3.3.5.3. Yüksek Örgütsel Adanmışlık.....	58
3.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.....	59
3.4. ETİK LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	60
3.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	62
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	66
4.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Belirlenmesi Genel Amacına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	66

4.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özelliklerinin Hangi Seviyede Olduğuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	66
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinde, Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Branş ve Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	68
4.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Özelliklerinin Hangi Seviyede Olduğuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	83
4.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin; Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Branş ve Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	84
4.1.5. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar.....	95
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuç	99
5.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	102
5.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	116
Ek 1. Anket Formu.....	116
Ek 2. Anket Uygulama İzin Formu	121
Ek 3. Anket Uygulama İzin Formu	122
ÖZ GEÇMİŞ.....	123

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu	8
Tablo 2.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	9
Tablo 2.3: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	9
Tablo 2.4: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	9
Tablo 2.5: Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	10
Tablo 2.6: Dağılımın Normallliğini Test Etmek İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri Tablosu.....	14
Tablo 2.7: Varyansların Eşitliği (Levene) Testi (alt amaç 2).....	15
Tablo 2.8: Varyansların Eşitliği (Levene) Testi (alt amaç 4).....	16
Tablo 3.1: Örgütsel Adanmışlık Tanımlarında Kullanılan Kriterler ve Kullanımları.....	40
Tablo 3.2: Yaş İle Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırma Bilgileri.....	51
Tablo 4.1: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Sergileme Düzeyleri Bulgular Tablosu.....	66
Tablo 4.2: İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.3: İklimsel Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.4: Karar Vermede Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 4.5: Davranışsal Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.6: İletişimsel Etik, İklimsel Etik ve Davranışsal Etik Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.7: Karar Vermede Etik Boyutuna İlişkin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (Kadın /Erkek).....	78

Tablo 4.8: İletişimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.9: İklimsel Etik Boyutuna İlişkin Öğrenim Durumu Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.10: İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.11: İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.12: İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (1-5 Yıl / 11-15 Yıl).....	78
Tablo 4.13: İklimsel Etik Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4.14: Karar Vermede Etik Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4.15: Davranışsal Etik Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Alt Boyutları Bulgular Tablosu.....	83
Tablo 4.17: Duygusal Adanmışlık Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.18: Duygusal Adanmışlık Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (31-40 Yaş /41-50 Yaş).....	84
Tablo 4.19: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 4.20: Normatif Adanmışlık Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.21: Duygusal Adanmışlık, Devam Adanmışlığı ve Normatif Adanmışlık Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.22: Duygusal Adanmışlık, Devam Adanmışlığı ve Normatif Adanmışlık Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	89

Tablo 4.23: Duygusal Adanmışlık Boyutuna İlişkin Branş Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (Sınıf Öğretmeni / Branş Öğretmeni).....	90
Tablo 4.24: Devam Adanmışlığı ve Normatif Adanmışlık Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.25: Duygusal Adanmışlık Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 4.26: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.27: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (6-10 Yıl /11-15 Yıl).....	93
Tablo 4.28: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (6-10 Yıl /16-20 Yıl).....	94
Tablo 4.29: Normatif Adanmışlık Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 4.30: Etik Liderlik Ölçeği Puanları İle Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki.....	95
Tablo 4.31: Etik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Puanları İle Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki.....	96

1. GİRİŞ

Bu bölümde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları ile ilgili kavramlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem

Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunlarını çözmek ve refahını arttırabilmek için bir takım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşitlerine göre oluşan toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler de örgütlerdir (Uygur ve Yıldırım, 2011, 73).

Örgütün temel üyesi ise bireydir. Farklı grupların ve örgütlerin bir üyesi olmak bireyler için sosyal hayatın vazgeçilmez bir gereği olarak görülmektedir (Demiray ve Curabay,2010,43). Bireyin sosyal boyutu üyelerinin iyi durumda olmasını destekleyen örgütlerin gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu örgütlerin temel noktası ortak amaçlar ve değerler ekseninde bir araya gelen ve bu amaçları özelde kendi, genelde de toplum yararına gerçekleştirmeye çalışan bireylerdir (Mendonca ve Kanungo, 2007, 14).

Örgütü etkili kılan örgütsel amaçların gereken düzeyde gerçekleştirilmesidir. Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir. Örgütsel etkililiği sağlamak ise yönetimin görevidir. Bu görevi yerine getirmesi için yönetimin de etkili olması gerekir. Etkili bir yönetim, örgütsel liderlik nitelikleri taşıyan, sürekli olarak kendini yenileyen yöneticilerle yapılabilir (Başaran 1982,24).

Okul yöneticiliği, günümüzün değişen koşulları içinde gerçek bir liderlik becerisini gerekli kılmakta ve bilimsel bulguların alana uygulanmasını gerektirmektedir. Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü kazanabilmelerinde sahip olduğu etik değerlerin büyük rolü vardır; görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar mesleki etik

ilkelerine de uygun davranmaları beklenir (Aydın, 2006, 83-84). Bir okul yöneticisi yüksek etik ilkelere sahip değilse hatalarının bedeli sıradan insanların ödeyeceği bedelden çok çok daha ağır olabilir (Ciulla, 2006, 21).

Okul yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını kapsar (Calabrese, 1989, 16'dan akt. Aydın, 2006, 86). Buna bağlı olarak etik liderlik, okulun kaynaklarının doğru kullanımı, bireylere adil davranmak, öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı sunmaları, programların toplumsal gereksinimleri karşılaması, öğrenci başarısı ve kendini gerçekleştirmelerinin sağlanması, ailelerin okula katılımı ve öğrenme sürecinde işbirliğinin sağlanması ile yakından ilgilidir. Bu tür bir işbirliğinin başarılı olmasında, öğretmenin yeri yadsınamaz. Öğretmenler tarafından uygun görülmeyen, benimsenmeyen ve katkısı olmadığı düşünülen uygulamaları yürütebilmek çok zordur (Erdoğan, 2002, 87).

Bu işbirliğinin sürdürülebilmesinde, Yılmaz (2009, 477)'ın da belirttiği gibi örgütün işgörenlerinin zeka ve yeteneklerinden faydalanabilmesi için, onların kendilerini örgüte ait hissetmesi gerekir. Kendisini örgüte ait hissetmeyen çalışanların, örgüt yararına bir şey yapma konusunda istekli olması çok da kolay değildir. Bu nedenle işgörenlerin örgüte adanmışlık düzeyleri son yıllarda önemli bir çalışma konusu olmuştur.

İnsan kaynağının geliştirilmesinde ve eğitilmesinde önemli bir yere sahip olan örgütsel adanmışlık, eğitim örgütleri için de önde gelen konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca örgütsel adanmışlıkla ilgili araştırmalar yöneticilere örgütsel adanmışlığı şekillendirmede etkili olan kişisel ve örgütsel faktörleri belirlemede çok değerli ve pratik çözümler sağlamaktadır (Rusu, 2013, 192- 196).

Bunun yanında bireyin bir örgüte adanmışlık duygusu, hem işgörenin hem de örgütün yararına durumlarla sonuçlanmaktadır. İşgörenin örgütüne karşı olan adanmışlık duygusu ile yetenek ve gayretini bu doğrultuda odaklaması örgütsel amaç ve çıkarların gerçekleşmesinde önemli bir faktördür. Dolayısıyla adanmışlık duygusuna sahip bireylerin varlığı, örgütün etkinliği ve verimliliği için gereklidir (Koç, 2009, 201). Bu bağlamda adanmışlık kavramının okulların etkililiğini ve

öğretmenlerin performanslarını artırmak açısından önemli bir kavram olduğu söylenebilir (Serin ve Buluç, 2012, 456).

Örgütsel adanmışlığa sahip işgörenler bazı davranışlarında kişisel çıkarlarını düşünmekten çok sergilenen davranışın “doğru” ve “ahlaki” olup olmadığını sorgulayarak hareket ederler (Wiener, 1982, 421). Öte yandan bazı araştırmalar göstermektedir ki, yüksek adanmışlık olumsuz sonuçları da olabilmektedir. Şöyle ki, yüksek adanmışlık düzeyine sahip işgörenler örgüt için yasadışı ya da etik olmayan davranışlar sergilemeye daha isteklidirler. Bir çatışma anında yüksek adanmışlık gösteren işgörenler kendi kişisel etik ilkelerinin ve toplumsal ilkelerin ötesinde davranışlarda bulunurlar; örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde görürler (Randall, 1987, 466).

Ayrıca örgütsel adanmışlık örgütsel başarıya giden yolda yer alan anahtar faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşgörenlerin örgüte adanmışlıklarını sağlamak modern dünyada insan kaynakları yönetimi ve alanda yapılan araştırmalar açısından önemli görülmektedir (McBain, 2005, 23).

Bu genel değerlendirmeler ışığında, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında, öğretmenlerin duyduğu adanmışlık hissinin son derece önemli olduğu ve yöneticilerin sergilediği etik liderlik davranışlarının bu adanmışlık hissinin oluşmasında belirleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Özellikle eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ilköğretim okullarında okul yöneticilerinin sergilediği etik liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, bu davranışların öğretmenlerin örgüte adanmışlığıyla bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulması önemli görülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre, İstanbul İli Bahçelievler İlçesi’ndeki resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Alt Amaçlar

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri; iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarında ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşle3rinde, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri; duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık boyutlarında ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın kalitesi ve toplumların devamı o toplumu oluşturan üyelerin etik değerlere olan bakışı ve bu değerleri yaşayış şekline dayanır. Bireylerin sahip olduğu etik değerlere lider konumundaki kişiler yön verir. Kitleleri etkileme gücüne sahip bu konumlardaki yöneticilerin takındığı tavır toplumun etik ibresini kötüye ya da iyiye döndürebilir (Mendonca ve Kanungo 2007, 19). Günümüzde okul yöneticilerinin de yalnızca kendileri için değil başta öğretmenler olmak üzere örgütü oluşturan paydaşları da göz önünde bulundurarak etik bir yönetim anlayışı oluşturmaları gerekmektedir. Bu araştırma okul yöneticilerinin sahip olduğu etik liderlik özelliklerini incelemesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, çalışmanın okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik özelliklerini ortaya koyması okul yöneticilerine kendilerini değerlendirme olanağı tanıyacaktır.

Etik yönetim anlayışına ek olarak, bir örgütün etkili olabilmesi yani amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle yeterli olması gerekir. Çalışanları işte tutabilme gücü olarak da ifade edilen yeterliliğin kaynağı ise örgütteki insan ögesidir. Bu durumda örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek, amaçlarını gerçekleştirebilmek

için öncelikle işgörenlerin bireysel beklentilerini karşılayarak onları örgütte tutabilmeli ve örgütlerin bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlamalıdır (Kurşunoğlu ve diğerleri, 2010, 102).

Örgütsel adanmışlık işgörenlerin örgütün hedeflerine ulaşması için gösterdiği çaba ve örgüte sadakattir. Örgütsel adanmışlık kavramında cinsiyet, yaş, liderlik tarzı gibi değişkenler önem kazanmaktadır (Karasoy,2011, 49). Bu çalışma ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının bazı değişkenler açısından ortaya konması, öğretmenlere kendi örgütsel adanmışlıklarını değerlendirme olanağı sağlayacağı düşünülmektedir.

Örgütsel adanmışlığın artırılması işgörenlerin performansını da pozitif olarak etkileyen bir durum olması açısından örgüt işleyişi açısından önem taşımaktadır (Sigler ve Pearson, 2000, 45). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını bir başka deyişle örgütte kalma isteğini artırma sorumluluğu okul yöneticilerine düşmektedir. Bu araştırma ile resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına olan etkisinin öneminin vurgulanacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışma ile elde edilen sonuçların, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının arttırılmasına yönelik çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

Yerli ve yabancı kaynaklar tarandığında görülmüştür ki okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, literatürde eğitim alanında etik liderlik ve örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın özellikle Türkiye’de ilgili literatüre önemli bir katkı getireceğine inanılmakta; farklı araştırmacıların bu konuyla ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın başlıca sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada, öğretmenler, yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve okullarına ilişkin örgütsel adanmışlık düzeylerini ifade ederken gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Bu araştırma kapsamındaki okullar İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Okul Yöneticisi: İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan tüm okul müdürleri ve müdür yardımcılarını ifade eder.

Öğretmen: İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görevli branş ve sınıf öğretmenlerini ifade eder.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009, 79). İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını, varsa bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, 81).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bahçelievler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2014 Mayıs ayı verilerine göre ilçedeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısı 2772'dir. Ancak, tüm öğretmenlere ulaşılması mümkün olmadığından örnekleme yapılması zorunlu görülmüştür. Örneklem yöntemi olarak kolay örnekleme metodu tercih edilmiştir. Bir araştırmacı, örneklemin alınacağı evreni, ilgili özelliğin standart sapmasını kestirecek kadar tanıyorsa, kabul edilebilir hata payını kararlaştırabiliyorsa ve sonucun öngörülen hata aralığı içine düşme olasılığını veren güven düzeyini seçebiliyorsa, örneklem büyüklüğünü sayısal olarak saptayabilir (Sencer, 1989, 401).

Örneklem büyüklüğünü saptamak için kullanılan bazı formüller şunlardır (Özdamar, 2011, 116-118):

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

Z_{α} : $\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri

d= Örneklem hatası

σ = Evren standart sapması

$t_{\alpha, sd}$ = sd serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir

Araştırmada incelenecek değişken normal yaklaşımla aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

$$n = \frac{N \cdot P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{(N-1) \cdot d^2} \quad n = \frac{N \cdot P \cdot Q \cdot t_{\alpha, sd}^2}{(N-1) \cdot d^2}$$

Buna göre, %99 güven düzeyinde, 0,10 hata payı ile örneklem büyüklüğünün 158 olması yeterlidir.

İlçedeki okullarda çalışan 270 sınıf ve branş öğretmeni araştırmaya katılım konusunda gönüllülük göstermişlerdir. Ölçekler araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş, 47 ölçek eksik bilgiler içerdiği ya da hiç doldurulmadığı için işleme alınmamıştır. Bu sürecin sonunda ölçeklerden 223 adedi değerlendirmeye uygun bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve görev süresini gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.1:Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-30	85	38,1	38,1	38,1
31-40	82	36,8	36,8	74,9
41-50	24	10,8	10,8	85,7
51-60	32	14,3	14,3	100
Toplam	223	100	100	

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,1'inin (85) 20- 30 yaş, %36,8'inin (82) 31-40 yaş, %10,8'inin (24) 41-50 yaş, %14,3'ünün ise (32) 51-60 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Tablo 2.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	139	62,3	62,3	62,3
Erkek	84	37,7	37,7	100
Toplam	223	100	100	

Tablo 2.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,3'ünün (139) kadın, %37,7'sinin (84) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.3: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğr.durumu	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Lisans	193	86,5	86,5	86,5
Lisansüstü	30	13,5	13,5	100
Toplam	223	100	100	

Tablo 2.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,5'inin (193) lisans, % 13,5'inin (30) yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 2.4: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğr.	57	25,6	25,6	25,6
Branş Öğr.	166	74,4	74,4	100
Toplam	223	100	100	

Tablo 2.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,6'sının (57) sınıf öğretmeni, % 74,4'ünün (166) branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 2.5: Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Görev süresi	F	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5	56	25,1	25,1	25,1
6-10	61	27,3	27,3	52,4
11-15	47	21,1	21,1	73,5
16-20	16	7,2	7,2	80,7
21+	43	19,3	19,3	100
Toplam	223	100	100	

Tablo 2.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev sürelerinin %25,1'inin (56) 1-5 yıl, %27,3'ünün (61) 6-10 yıl, %21,1'inin (47) 11-15 yıl, %7,2'sinin (16) 16-20 yıl, %19,3'ünün (43) ise 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için Etik Liderlik Ölçeği, Öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemek için Örgütsel Adanmışlık Ölçeği kullanılmıştır. Bu iki ölçekle birlikte öğretmenlere ayrıca bir Kişisel Bilgi Formu verilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, görev süresi, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri ile yöneticilerinin cinsiyeti, yaş aralığı ve öğrenim durumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.3.2. Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)

“Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” Yılmaz (2005) tarafından öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. 44 maddeden oluşan bu ölçek; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5’li Likert tipindedir. Bu beşli ölçeğin değer farkının (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0,80’lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1,00-1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arasındakiler “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arasındakiler

“Kısmen Katılıyorum ”, 3,41-4,20 arasındakiler “Katılıyorum” ve 4,21-5,00 arasındakiler “Tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. ELÖ’nin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik, Davranışsal Etik boyutlarıdır. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 61,139’dür. Birinci faktör varyansın %21,525’ini (özdeğer:8,302), ikinci faktör %14,208’ünü (özdeğer:5,480), üçüncü faktör %14,638’ini (özdeğer:4,165), dördüncü faktör ise %10,798’ünü (özdeğer:5,646) açıkladığını belirtmiştir.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “İletişimsel Etik”; yöneticinin hatalarını kabul etmesinin, bencil davranışlar sergilememesinin, öğretmenlere adaletli davranmasının, tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılmasının, sabırlı ve alçak gönüllü olmasının, insanlara eşit davranmasının, tüm öğretmenlere sevgiyle davranmasının, öğretmenlere şefkatle yaklaşmasının, etrafındaki insanlara saygı göstermesinin, öğretmenler arasında arabazucu olmamasının, merhametli olmasının, öğretmenlere içten davranmasının, öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamamasının ve yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslemesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 6, 7, 9, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 39, 40, 41, 42 ve 43 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 15-75 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmaktadır.

ELÖ’nin ikinci alt boyutu “İklimsel Etik”; yöneticinin öğretmenleri teşvik etmesinin, kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışmasının, geleceğe dönük somut hedefler koymasının, kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapmasının, öğretmenlerin yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortam hazırlamasının, öğrenme konusunda istekliliğinin, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul etmesinin, öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirmesinin, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturmasının, tartışmalar için özgür ortamlar yaratmasının, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 18, 20, 33 ve 36 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 11-55 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde

sergilediği, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

ELÖ'nin üçüncü alt boyutu örgütsel “Karar Vermede Etik”; okul yöneticisinin, çözümler üretmede sistemli yaklaşmasının, politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmamasının, dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmamasının, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmamasının, mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapmasının, okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygulamasının, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlemesinin, kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmamasının ve davranışlarının sınırlarını bilmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 11, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38 ve 44 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 9-45 aralığındadır. Bu alt boyutun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

ELÖ'nin dördüncü alt boyutu “Davranışsal Etik”; kendi kendini değerlendirebilmesinin, doğru sözlülüğünün, dürüstlüğünün, yalan söylememesinin, cesaretliliğinin, gerçekçiliğinin, ussal davranmasının, bireysel hakları korumasının, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı göstermesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 5, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26 ve 29 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 9-45 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde sergilediği, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeği'nin(ELÖ) güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Aynı zamanda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; iletişimsel etik .95; iklimsel etik .92; karar vermede etik .94 ve davranışsal etik alt boyutu ise .90 olarak bulmuştur. Yılmaz (2005) ölçeğin tüm boyutlarında, 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0,676 ile 0,863 arasında bulmuştur.

Aynı şekilde, tüm cümlelerin madde-kalan korelasyonu ise 0,588 ile 0,825 arasında değerler almıştır. Ölçeğin her bir maddesine ait bu iki korelasyon katsayısı, ölçeğin bütünü ve alt boyutlarındaki iç tutarlılığın bir göstergesidir.

2.3.3. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirmiş olan 18 maddelik “Üç Boyutlu Görsel Adanmışlık Ölçeği” Karakuş (2005) tarafından Türk kültürüne “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (ÖAÖ)” adıyla 21 madde olarak uyarlanmıştır. Ankette 5’li Likert tip bir skala kullanılmıştır. Anket soruları; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) tamamen katılıyorum (5) puan olarak gruplandırılıp değerlendirilmiştir. Bu beşli ölçeğin değer farkının (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0,80’lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1,00-1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arasındakiler “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arasındakiler “Kısmen Katılıyorum”, 3,41-4,20 arasındakiler “Katılıyorum” ve 4,21-5,00 arasındakiler “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Duygusal Adanmışlık Boyutu; 1-7’nci sorularla, Devam Adanmışlığı Boyutu; 8-14’üncü sorularla, Normatif Adanmışlık Boyutu ise 15-21’inci sorularla ölçülmektedir. Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin her bir alt boyutundan alınabilecek puan 7-35 aralığındadır. Her bir alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olması, öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını yüksek düzeyde sergilediğini, alt sınıra yakın olması ise öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını düşük düzeyde sergilediğini ifade eder.

Karakuş (2005), “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” nin güvenilirliğini belirlemek üzere bir ön uygulama yapmış ve Reliability Analysis-Scale (Alpha) testi uygulamıştır. Bu ön uygulama sonucunda güvenilirlik derecesi düşük çıkan maddelerde gerekli düzenlemeleri yapıp tekrar uygulayarak ölçeğin güvenilirlik derecesi $\alpha=0,83$ bulmuştur. Bu test ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmacı tarafından anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, demografik veriler çıkarıldıktan sonra, Cronbach’s Alpha katsayısına bakılmış ve Cronbach’ s Alpha değeri $\alpha: 0,972$ bulunmuştur.

2.4 Verilerin Toplanması

ELÖ ve ÖAÖ'nin okullarda uygulanabilmesi için öncelikle Bahçelievler Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek-3). Verileri toplamak amacıyla daha önceden tesadüfi olarak belirlenen okullara gidilmiş ve anketler bizzat araştırmacı tarafından örneklem grubunda gönüllülük gösteren sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmış ve yine araştırmacı tarafından geri toplanmıştır.

2.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından tabloya aktarılmış olup, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve yorumları yapılmıştır. Araştırma probleminin çözülmesinde betimsel istatistik yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Packet for Social Studies) 17.0 programı kullanılmıştır.

Alt problemlere ilişkin olarak frekans (*f*), yüzde (%) ve aritmetik ortalama ($\bar{x}$) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, okulu yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi ve öğretmen algılarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için normal dağılımın normallliği Shapiro Wilk ve Kolmogorov Simirnov ile test edilmiştir.

Tablo 2.6: Dağılımın Normallliğini Test Etmek İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri Tablosu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Ss	N	P	Ss	N	P
İletişimsel etik	,067	223	,056	,974	223	,071
İklimsel etik	,043	223	,075	,964	223	,067
Karar vermede etik	,058	223	,064	,962	223	,064
Davranışsal etik	,063	223	,058	,964	223	,068
Duygusal adanmışlık	,038	223	,092	,988	223	,079
Devam adanmışlığı	,045	223	,074	,994	223	,089
Normatif adanmışlık	,041	223	,087	,993	223	,085

Araştırma genel olarak normal dağılıma sahip homojen verilerden oluşmaktadır. Normal dağılımlı değişkenlerde bağımsız grup t- testi ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA); normal dağılıma sahip olmayan değişkenlerde ise Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney U gibi analizler kullanılmıştır. Varyansların homojenliği

“Levene testi” ile sınanmıştır. Sonuçları ($p < ,05$) düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmanın 2. alt amacında varyansların homojenliğinin kontrolü amacıyla yapılan levene testi sonuçları tablo 2.7.’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.7: Varyansların Eşitliği (Levene) Testi
(alt amaç 2)**

Yaş Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
İletişimsel Etik	0,687	0,345
İklimsel Etik	2,25	0,097
Karar V. Etik	1,36	0,63
Davranışsal Etik	1,47	0,108
Cinsiyet Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
İletişimsel Etik	1,3	0,256
İklimsel Etik	3,87	0,14
Karar V. Etik	1,91	0,032
Davranışsal Etik	2,33	0,081
Öğrenim Durumu Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
İletişimsel Etik	1,98	0,533
İklimsel Etik	1,15	0,012
Karar V. Etik	2,16	0,155
Davranışsal Etik	1,81	0,23
Branş Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
İletişimsel Etik	2,12	0,055
İklimsel Etik	1,84	0,109
Karar V. Etik	1,3	0,284
Davranışsal Etik	0,98	0,325
Görev Süresi Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
İletişimsel Etik	1,44	0,009
İklimsel Etik	1,71	0,235
Karar V. Etik	2,59	0,398
Davranışsal Etik	1,04	0,187

Tablo 2.7.’ye bakıldığında yaş değişkeni için tüm alt boyutların ($p>,05$) düzeyinde homojen dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni için “İletişimsel Etik”, “İklimsel Etik” ve “Davranışsal Etik” alt boyutlarının ($p>,05$) düzeyinde olduğu görülmüş ve parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır. “Karar

Vermede Etik” boyutu ise ($p<,05$) düzeyinde çıktığı için nonparametrik bir test olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Öğrenim durumu için, “*İletişimsel Etik*”, “*Karar Vermede Etik*” ve “*Davranışsal Etik*” alt boyutları ($p>,05$) düzeyindedir ve parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır. “*İklimsel Etik*” boyutu ise ($p<,05$) düzeyinde çıktığı için nonparametrik bir test olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Branş değişkeni için “*İletişimsel Etik*”, “*Karar Vermede Etik*”, “*Davranışsal Etik*” ve “*İklimsel Etik*” alt boyutlarının ($p>,05$) düzeyinde olduğu görülmüş olup bu sebeple parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır. Görev süresi için “*Karar Vermede Etik*”, “*Davranışsal Etik*” ve “*İklimsel Etik*” alt boyutlarının ($p>,05$) düzeyinde olduğu görülmüş ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Fakat “*İletişimsel Etik*” boyutu ($p<,05$) düzeyinde olduğu için nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacında varyansların homojenliğinin kontrolü amacıyla yapılan levene testi sonuçları tablo 2.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.8: Varyansların Eşitliği (Levene) Testi (alt amaç 4)

Yaş Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
Duygusal Adanmışlık	2,25	0,009
Devam Adanmışlığı	1,6	0,056
Normatif Adanmışlık	2,41	0,552
Cinsiyet Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
Duygusal Adanmışlık	1,73	0,263
Devam Adanmışlığı	1,98	0,175
Normatif Adanmışlık	2,2	0,085
Öğrenim Durumu Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
Duygusal Adanmışlık	1,73	0,305
Devam Adanmışlığı	1,98	0,159
Normatif Adanmışlık	2,2	0,075
Branş Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
Duygusal Adanmışlık	2,11	0,041

Tablo 2.8-devam

Devam Adanmışlığı	1,93	0,509
Normatif Adanmışlık	1,44	0,148
Görev Süresi Değişkeni	Levene Testi	
Boyutlar	F	P
Duygusal Adanmışlık	3,02	0,49
Devam Adanmışlığı	1,93	0,008
Normatif Adanmışlık	1,44	0,251

Tablo 2.8 incelendiğinde yaş değişkeni için “Devam Adanmışlığı” ve “Normatif Adanmışlık” alt boyutlarının ($p>,05$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sebeple parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. “Duygusal Adanmışlık” boyutu ise ($p<,05$) düzeyindedir ve nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine bakıldığında “Duygusal Adanmışlık”, “Devam Adanmışlığı” ve “Normatif Adanmışlık” alt boyutları ($p>,05$) düzeyinde olduğu için parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır. Branş değişkeni için “Devam Adanmışlığı” ve “Normatif Adanmışlık” alt boyutlarının ($p>,05$) düzeyinde olduğu görülmüş olup bu sebeple parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır. “Duygusal Adanmışlık” alt boyutunun Levene varyansların homojenliği testi sonucunda ($p<,05$) düzeyinde olduğu görülmüş olup nonparametrik bir test olan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Görev süresi değişkenine bakıldığında “Duygusal Adanmışlık” ve “Normatif Adanmışlık” alt boyutlarının ($p>,05$) düzeyinde olduğu görülmüş olup bu sebeple parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. “Devam Adanmışlığı” alt boyutunun ($p<,05$) düzeyinde olduğu görülmüş olup nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında, gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden en uygun olanı karşılaştırılacak olan grupların çokluğu da dikkate alınarak belirlenmiştir.

Grup sayısı arttıkça hata miktarının artma durumu göz önüne alınarak, karşılaştırması yapılan grup sayısının çok olması durumunda LSD çoklu karşılaştırma istatistiğinin kullanılmaması gerekmektedir. Hochberg’s GT2 testi Tukey kadar güçlü olmadığı (Spss, 2006) , Bonferroni, Tukey gibi testler ise gruplardaki örneklem sayılarının eşitliği ve uygun hassasiyeti taşıması durumunda tercih edilen testlerdir. Grupların

kendi aralarında kurulabilecek bütün eşleştirmeleri karşılaştırmadaki kullanışlılığı sebebiyle Scheffe testi tercih edilmiştir (Kayri, 2009, s.54). Bu testin en önemli özelliği karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilmesidir. Araştırmamızda çoklu grup karşılaştırmalarında post-hoc türü olarak Scheffe testi uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek için normal dağılıma sahip verilerimiz için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı (r) ile gösterilir. r , $-1 \leq r \leq +1$ aralığında değişim gösterir. -1 ile 0 arasındaki değerler ($-1 \leq r < 0$) negatif ilişkiyi, 0 ile +1 arasındaki değerler ($0 < r \leq +1$) pozitif ilişkiyi belirtir. $r = -1$ tam negatif ilişkiyi, $r = 0$ bağımsızlığı (ilişkisiz) ve $r = +1$ pozitif tam ilişkiyi ifade eder (Özdamar, 2011, 522).

Alanyazın incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının “ r ” değeri ve bu değerin ifade ettiği sonuç ile ilgili olarak aşağıdaki tanımlamalar yapılmaktadır. (Sökmen, 2000,85’ten aktaran Oktay-Gül, 2003, 416) :

$r = 0.00 - 0.19$ (İhmal edilecek düzeyde ilişki)

$r = 0.20 - 0.39$ (Zayıf düzeyde ilişki)

$r = 0.40 - 0.70$ (Orta düzeyde ilişki)

$r = 0.71 - 1.00$ (Yüksek düzeyde ilişki)

3. KURAMSAL BİLGİLER

3.1. LİDERLİK VE LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Bu bölümde liderlik ve etik kavramları üzerinde durularak, teorik araştırmalar ve açıklamalara yer verilmiştir. Etik kavramı açıklandıktan sonra, etik liderlik davranışları, türleri ve özellikleri hakkında bilgi verilerek, okullarda görev yapan yöneticiler etik liderlik özellikleri açısından incelenmiştir.

3.1.1. Liderlik Kavramı

Liderlik ve lider kavramı üzerine pek çok araştırma yapılmıştır ve araştırmalar kadar da liderlik tanımları karşımıza çıkmaktadır (Başaran, 2008, 196). Yapılan bu tanımlar ise toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıklara, liderliğe ilişkin beklenti, algı ve değerlendirme farklılıklarına göre değişiklik göstermektedir (Erçetin, 2000, 11). Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir.

Liderlik, grup etkinliklerini grubun amaçları doğrultusunda etkileme sürecidir (Çelik, 2008, 89).

Başaran (2008, 197)'a göre liderlik sahip oldukları ortak amaçlar için birleşen insanları, amaçlarını gerçekleştirme konusunda etkileme sürecidir. Lider ise, kendini izleyenlerin kendine yaptığı etkinin ortalamasından daha fazlasını onlara yapabilen kişidir.

Drucker (2003, 119)'a göre liderlik bir araçtır; yöneticilik işleri doğru yapmak iken liderlik doğru işi yapmaktır.

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir (Çelik, 2011, 3).

Lider, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamına sahip kişidir (Eren, 1998, 357).

Erdoğan (2008,52)'a göre liderlik bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme veya bu amaçları değiştirmeye yönelik yeni yapı ve prosedürleri başlatma olarak tanımlanabilir. Bu tanıma bağlı olarak ise lider örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir.

Yapılan tanımlar liderliği bazen bir kişilik özelliği, bazen bir davranış türü, bazen de bir makamın özelliği gibi almış olsa da bu tanımlarda ortak bir özellik vardır; Yapılan tüm bu tanımlar liderliği bir etkileme ve etki yoluyla grup üyelerini doğru yöne yöneltme işlemi olarak açıklamaktadır.

Bu bağlamda Owens (2001, 234) liderlikle ilgili tanımların iki temel noktada ortaklık gösterdiğini belirtmiştir:

1. Liderlik bir grup işlevidir ve en az iki veya daha fazla kişiyle etkileşimde bulunulduğunda ortaya çıkmaktadır.
2. Liderlik izleyicilerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır.

Liderin özellikleri arasında esin kaynağı olma, etkileme, takımlar oluşturma, örnek olma ve kabul edilme gibi özellikleri de saymak mümkündür (Gümüşeli, 2001).

Liderlik alanında yapılan araştırmalar sonunda yapılan genellemeler, liderlik kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayıcı niteliktedir (Aydın, 1994, 224):

1. Liderlik bir statü veya konumun değil, etkileşimin bir ürünüdür.
2. Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.
3. Bir durumda lider olan kişinin, bir başka durumda da lider olması beklenemez.
4. Bir bireyin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
5. Liderin eylemini onun kendi rolünü algılayış biçimi belirler.
6. Grupların çoğunda liderlik rolü oynayan birden fazla kişi vardır.
7. Liderlik, grup etkinliklerine ve gruptaki üyelere karşı olumlu duygular geliştirir, bu duyguları güçlendirir.
8. Lider önemli grup normlarını korur.
9. Liderlik, demokratik ya da otokratik olabilir (Erdoğan, 2010, 60).

Keçecioğlu (2003)'na göre liderlik rolleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Liderlik yapar, ortak bir vizyon belirler, anlatır ve benimsenmesini sağlar.
2. İş yapar, konusunda uzmandır, ekibinin iş verimine katkıda bulunur ve onlarla beraber kendisi de hizmet ya da ürün üreterek değer yaratır.
3. Değerlendirir, organize eder, planlar, ekibi oluşturur ve yetkilendirir. Koordinasyonu sağlar ve denetler.
4. Ekibini yönetir, ekibin uyum içinde çalışması için uygun ortamlar hazırlar, sinerji yaratır, çabaları ve yetenekleri destekler birleştirir ve gelişmesini sağlar.
5. Risk alır, inisiyatif kullanır, girişken ve cesaretli davranır, başkalarının girişimci davranışlarını cesaretlendirir ve ödüllendirir.

3.1.4 Liderlik Kuramları

Liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi Özellik Kuramı, Davranışsal Kuramlar, Durumsallık Kuramları ve Yeni Liderlik Kuramları olarak ele alınmaktadır.

Özellikler kuramına göre, insanlar "lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelemeyizler". Yine bu kurama göre, bazı insanlar doğuştan sahip oldukları birtakım üstün kabiliyetler sayesinde diğerlerinden ayrılırlar. Bu durumda, liderlik tarzını açıklamanın tek yolu ise, bu tip insanların sahip oldukları özellikleri ölçmekle sağlanabilir (Orbay, 2000, 13).

Özellikler kuramının liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalması üzerine dikkatler liderlik sürecinin bir başka değişkeni olan izleyenlerin ya da grupların yapı ve işleyişlerine çevrilmiştir (Çelik, 2011,10).

Bu bağlamda Davranışsal kuramların amacı, davranışların etkili bir liderliği nasıl oluşturacağını belirlemek ve bir liderin etkili bir liderlik sergileyebilmesi için nasıl davranışlar sergilemeli sorusuna cevap aramak olmuştur (Keçecioğlu, 1998).

Davranışsal kuramların temel varsayımı, liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderliğin kalıtımla gelmediği sonradan öğrenilebildiği savunulmuştur (Sutherland,2010,33).

Davranışsal kuramlar çerçevesinde bazı araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar ile liderin sergilemesi gereken davranışlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu

Çalışmalardan en önemlileri Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Blake ve Moutain Yönetim Gzeneği Kuramı'dır.

Davranışsal kuram liderin işe ya da kişiye yönelik davranış gösterebileceğini belirtmiştir fakat hangi şartlar altında işe yönelik ya da kişiye yönelik davranışın gösterilmesi gerektiğine açıklık getirmemiştir. Durumsallık kuramına göre ise en uygun liderlik davranışı koşullara ve durumlara göre değişmektedir. Yönetimde başarılı olmak için farklı durum ve şartlarda, farklı kavram, davranış ve tekniklere başvurulmalıdır. Dolayısıyla davranışsal kuramda bahsedilen iki davranış şekli de belirli koşullarda aynı derecede etkili olabilir (Koçel, 2007, 456).

Durumsallık kuramları arasında açıkça bilinenler; Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Robert House ve Martin Evans'ın Yol-Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı ve Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramlarıdır.

Bu geleneksel liderlik kuramlarının yanı sıra değişen örgüt ortamı ve ihtiyaçları ile Yeni Liderlik Yaklaşımları olarak ifade edilebilecek bakış açıları gündeme gelmiştir. Farklı kaynaklarda değişik isimlerle yer almakla birlikte başlıcaları karizmatik liderlik, dönüşümcü (transformasyonel) liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, hizmetkar liderlik, dağıtımcı Liderlik, vizyoner liderlik, teknoloji liderliği ve etik liderlik olarak sıralanabilir.

Yeni liderlik yaklaşımlarından biri olan etik liderlik, yöneticilerin sergilemesi gereken öncelikli liderlik becerileri arasında gelmektedir. Araştırma konumuzun da bir parçası olduğundan bir sonraki bölümde detaylı olarak incelenecektir.

3.1.4.1. Etik Liderlik

Yeni liderlik yaklaşımlarından biri olan etik liderlik, yöneticilerin sergilemesi gereken öncelikli liderlik becerileri arasında gelmektedir. Etik liderliğin uygulanabilmesi için uygun bir ortam olması ve lideri izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir. Bu ise örgütün daha çok sahip olduğu kültür ile ilişkilidir. Araştırma konumuzun da bir parçası olduğundan bir sonraki bölümde detaylı olarak incelenecektir.

3.2 ETİK, ETİK LİDERLİK VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Bu genel başlık altında sırasıyla etiğin, etik liderliğin tanımına ve boyutlarına yer verildikten sonra okul yöneticilerinin sahip olması gereken etik liderlik özellikleri üzerinde durulmuştur.

3.2.1 Etik Kavramı

Cevizci (2002, 3)’ye göre kişisel ve sosyal yaşamın, yaşam tarzlarının büyük bir hızla değiştiği; ağır bir değerler bunalımı yaşanan günümüzde tanımlanması en zor terimlerin başında “etik” gelmektedir. Aydın (2010,8) etiğin tanımını yapmanın kolay olmadığını belirtmiştir. Ahlak sözcüğüyle aynı anlamda kullanılıyor olsa bile etik ve ahlak terimleri arasında önemli farklar vardır.

“Etik” sözcüğünün etimolojik kökeni Yunanca “karakter”, “adet”, “usul” veya “gelenek” anlamına gelen “ethos” a kadar geri gider (Atayman, 2005, 11). Arapça “huy”, “mizaç”, “karakter” anlamındaki “hulk” sözcüğünden dilimize giren ahlak kavramı ise aynı zamanda Latince moral sözcüğünün karşılığıdır (Cevizci, 2002,3).

Etik, bir etkinlik alanı olarak bakıldığında felsefenin bir dalı, bir ahlak felsefesi alanı, ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliği olarak tanımlanabilir. İnsanın bireysel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu, 1998, 74). Etiğin alanı herhangi bir ahlak geliştirmez ve insanlara bu ahlaka uyulmasını öğütlemeyi; aksine etik “ahlak” olgusunun inceleme alanıdır (Doğan,2004,23).

Wright (1929,6) etiği “ahlaki yargıların bilimsel çalışması” olarak tanımlamış; etiğin bir “bilim” olmaktan çok bir “bilimsel çalışma alanı” olduğunu vurgulamıştır. Ahlak insanların belli bir tarihsel dönemde yaşamlarına giren ve eylemlerini yöneten değerler, doğrular, inançlar ve kurallar bütünü olarak karşımıza çıkarken, etik ya da bir diğer deyişle ahlak felsefesi bu tür davranışları felsefi açıdan inceleyen ve açıklamaya, değerlendirmeye çalışan felsefe dalıdır (Doğan, 2004, 17). Geniş bir açıdan bakıldığında etik, bütün etkinliklerin ve amaçların yerli yerine oturtulması; neyin yapılacağı veya neyin yapılamayacağının; neye sahip olunacağı veya neye sahip olunamayacağının bilinmesidir (Aydın, 2006 ,18; Aydın, 2010,8). Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır (Mengüşoğlu, 1965, 15).

Etik ve ahlak terimlerinin birbirlerinden farklı olmasının sebebi, ahlakın etiğin araştırma konusu olması, etiğin ya da ahlak felsefesinin ise ahlak olgusuna yönelen felsefe disiplini olmasıdır (Cevizci,2002,5). Başka bir söyleyişle ahlak davranışın pratiği, etik davranışın teorisidir. Dolayısıyla ahlak etiğin bir disiplin olarak etiğin günlük hayata yansımış şeklidir ve yazılı olmayan nasıl davranılması gerektiğine dair standartları içerir. Neyin iyi ve doğru; neyin kötü ve yanlış olduğunu irdeleyen, bir insan için gerçek hayat amacının ne olması gerektiğini sorgulayan, erdemli bir hayatın nasıl olması gerektiğini araştırarak felsefe dalı olarak tanımlayabileceğimiz etik ise daha geneldir, sistemattir, tartışmacıdır ve iddialarını kanıtlayıp temellendirme çabasıdır (Pieper, 1999, 20).

3.2.2. Eğitim ve Etik

Eğitim, kişilerde davranış değişikliği oluşturmaya çalışan, doğumdan ölüme kadar insanı şekillendiren ve etkileyen bir süreçtir ve bu sebeple eğitimde etik, eğitimin amaçları açısından ele alınması gereken bir konudur (Aydın, 2006,45). Eğitim bireyi şekillendirirken, etik ise kişinin “Ne yapmalıyım? Nasıl yaşamalıyım?” gibi sorulara verdiği cevap olarak karşımıza çıkmaktadır. Pieper (1999,116)’a göre “Etiğin pedagojiye özel bir yakınlığı vardır çünkü etik ve eğitim birbirlerini karşılıklı olarak tamamlamaktadırlar. İnsan doğası gereği ahlaki bir varlık değildir, bu sebeple de ahlaki olarak eğitilmesi gerekir. Eğitim ve etik arasında var olan bu karşılıklı ilişkiden dolayı Ergüden (2003, 2) eğitimi “yaşam boyu süren etik bir kendini tanıma süreci” olarak tanımlamaktadır.

Kişinin bu kendini ve bir anlamda da dünyayı tanıma süreci olan eğitim alanında etik kaygılar beraberinde bir takım tartışmaları da getirmektedir. Aydın (2006, 46) bu tartışmaları şu şekilde özetlemektedir:

1. Eğitimin niteliğinin ve yapısının insanlığın hem bugününü, hem de geleceğini etkiliyor olması: Eğitim alanında sağlanan eğitim olanakları hem kişilerin hem de toplumların bugününü ve yarınını etkilediğinden; sunulan bu fırsatların, eğitim hakkının her bireye eşit ölçüde verilmesi eğitim açısından önemli bir sorumluluktur.

2. Eğitimin insan davranışında değişiklik yaratma amacıyla olması: Eğitim en bilinen anlamıyla istendik davranış değişikliği yaratma sürecidir. Fakat bu davranış değişikliğinin kime göre olduğu yani hangi çeşit davranışlara sahip vatandaşlar

yetiştirileceğine ne şekilde karar verileceği eğitim alanındaki tartışma konularından biridir.

3. Eğitim programının içeriğine nasıl karar verildiği: Toplum içindeki farklı sınıf ve konumlardaki ailelerin eğitim ihtiyaçları da farklılık göstermektedir. Ders programları hazırlanırken toplumun bu farklılaşan ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Eğitim-öğretimin değerlendirme boyutu: Okullardaki değerlendirme sürecinde tarafsız ve doğru ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılması kadar bu değerlendirmelerin etik ilkeler doğrultusunda öğrencilerin ayrımcılıktan uzak tutularak yapılması gerekmektedir.

5. Eğitimcilerin etik tutumları: Eğitim sürecinde etkili bir rol alması gereken eğitimcilerin davranışları öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede büyük bir rol oynamaktadır; bu sebeple öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin etik sorumluluklarının farkında olmaları ve bu sorumlulukları yerine getirmeleri önem arz etmektedir.

Yukarıdaki tartışmalar da gösteriyor ki etik olmadan, amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşılması zordur, çünkü etik ve eğitim karşılıklı etkileşim içindedir (Uğurlu, 2009, 42).

3.2.3. Etik Liderlik

Küreselleşme süreciyle birlikte dünyanın giderek küçülmesi, uluslararası platformda ülkelerin daha sıkı bir işbirliği yapma zorunluluğunu gündeme getirmiştir. Bunun sonucunda çok uluslu örgütler kurulmuş, rekabet küreselleşmiş ve etik uluslararası bir sorun olarak görülmeye ve daha çok tartışılmaya başlanmıştır (Çelik, 2011, 89). Daha önce karizmatik ve dönüşümsel liderlik kapsamında incelenen liderin etik davranışı önem kazanmış ve etik davranışı biçimlendirmede liderin rolü tartışılmaya başlanmıştır (Aronson, 2001, 245). Etik liderliğin öneminin artmasıyla birlikte eğitim liderlerinden artık insan potansiyelini geliştirecek, örgüte adanmışlığı arttıracak, eğitim amaçlarına bağlılığı artırmayı amaçlayan ve umut ve katılımı sürdürecektir davranışlar beklenmektedir (Robbins, 2007, 28).

Etik liderlik, liderlik yapma sürecinde liderlik becerisi ile etik değerlerin dengesi olarak tanımlanmaktadır. Etik liderlik, insanların karakter yapılarına bakmaksızın ve

önyargı olmaksızın onların bireysel farklılıklarını ve inançlarını kabul etmektir. Etik liderlik, etik karar verme, etik değerleri sistem yapısına dahil etme ve liderin davranışlarını etik değerlerle ilişkilendirerek ifade etmesidir (Cuilla,1998,4).

Etik liderlik kişisel davranışlar ve kişilerarası ilişkiler aracılığı ile etik yönetim uygulamalarının gösterimi, hayata geçirilmesi, ayrıca iş görenler ile kurulan ikili ilişkilerle bu tür tutum ve davranışların teşvik edilmesi ve güçlendirilmesidir (Brown ve diğ. 2005, 120).

Elias (2013,18)'a göre etik liderlik ilham verir ve cesaretlendirir. Aynı zamanda insana değer veren örgütlerin oluşmasına katkı sağlar. En çok hayranlık duyulan yöneticiler ve diğer eğitim liderleri düşünüldüğünde, ortak noktalarının eğitim sürecinde ve okul yönetiminde yer alan insan faktörüne öncelik sağlama ve öğrenciler arasında öğrenmeye karşı istek uyandırma olduğu görülür. Düşünceler kadar değerlere de önem veren iyi eğitim liderlerinin öğrencilere, öğretmenlere ve diğer paydaşlara ilham veren etik pusulaları vardır.

Etik liderler, etik davranışlar sergileyen, bireysel ihtiyaçları dikkate alan, önyargısız ve tarafsız olan, çalışanların haklarını savunan ve adil bir biçimde davranan kişilerdir (Zhu ve diğ., 2004, 18).

Aydın (2010, 61- 84)'a göre de yöneticilerin mutlaka uyması gereken etik ilkeler adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, adanmışlık, hoşgörü, demokrasi, emeğin hakkını verme ve gizlilik. Bu etik ilkelerin yanında ayrımcılık, kayırma, rüşvet, yıldırma- korkutma, ihmal, istismar, bencillik, yolsuzluk, şiddet-baskı, hakaret-küfür gibi davranışların yöneticilerin görevlerini yerine getirirken kaçınılmaları gereken etik dışı davranışlar olduğunu da belirtmiştir.

Harvey (2004, 23)'e göre ise bir etik liderde bulunması gereken temel özellikler şunlardır:

1. Çalışma ortamında değerleri ve etik bilinci oluşturmak. Etik liderler ortak değerleri, iş yapma ilkelerini ve etik standartları dile getirir ve bu standartların anlaşılması, desteklenmesi ve benimsenmesi için çaba gösterirler.
2. Çalışanlara sorumluluk vermek. Bu liderler kendilerini ve diğer insanları etik değerlere uygun davranma konusunda sorumlu tutarlar ve etik değerler ihlal edildiğinde hoşgörülü davranmazlar.

3. Başkalarına örnek olmak. Liderin “özü ile sözü bir olduğu” için başkalarından da dürüst davranmalarını beklemeye hakları vardır.
4. Değerler çerçevesinde karar vermek. Bu liderler karar alma aşamasında diğerlerini ve rehber ilkelerini gözetirler. Yaptıkları her işte etik değerlerini ortaya koyarlar.
5. Politika ve uygulamaların birbirleriyle uyum içinde olmasına özen göstermek. Etik liderlerin kuralları ve standartları, değerlerini ve etik kurallarını destekler niteliktedir. Herhangi bir etik ikilemle karşı karşıya kaldıklarında sorunu kısa sürede ve korkusuzca çözerler.
6. Değerler ve etik konusunda eğitim vermek. Bu liderler insanların doğru inanışları iyi davranışlara dönüştürmek açısından gerekli güveni ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla zaman ve kaynak ayırırlar.
7. Algılara dikkat etmek. Bu liderler meslektaşlarının, çalışanlarının ve kendi etki alanları içindeki diğer herkesin duygularına, görüşlerine ve tepkilerine dikkat ederler.
8. İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak. Etik kurallara ve değerlere uyum sağlanması muhakkak ki bir birikimin sonucudur. Bu liderler zamanla pek çok alanda çok sayıda küçük iyileştirmeler gerçekleştirirler.
9. İnisiyatif almayı desteklemek. Bu liderler, izleyenleri, yakınmak, birilerini suçlamak ya da başkalarını beklemek yerine, öne çıkıp etik konusunda karar alma ve yol gösterici olma yönünde cesaretlendirirler.

Amerika Birleşik Devletlerinde 1996 yılında “National Policy Board on Educational Administration (NPBEA) ve “Council of Chief State School Officers” ın işbirliğiyle okul yöneticileri için “The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC,) Standards” adıyla bir standartlar dizisi oluşturulmuştur. Tüm ülkede benimsenen bu standartlar okul yöneticilerinin lider olarak davranış ve becerilerinin nasıl olması gerektiğini belirtmektedir. Toplam 6 adet olan standartların 5. si etik lider davranışları ile ilgilidir ve bu maddede bir liderde olması gereken etik davranışlar şu şekilde sıralanmaktadır (<http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllcstandards.htm>,[09.03.2014]) :

- Kişisel ve mesleki değerlere ve mesleki etik kodlara önem verir.
- Örgütteki diğer kişilerin performanslarını arttıracak değerler, inançlar ve davranışlar sergiler, rol model olur.

- Okul ile ilgili faaliyetlerde sorumluluğu üzerine alır.
- Gücünü kişisel çıkarlarından çok eğitim programının ilerlemesi için kullanır.
- İnsanlara saygı çerçevesinde adil ve eşit davranır.
- Çalışanların ve öğrencilerin haklarını ve gizliliğini korur.
- Başkalarının meşru yetkilerini tanır ve saygı gösterir.
- Okuldaki farklı grupların benimsediği değerlerin farkındadır ve bu değerleri daima göz önünde bulundurur.
- Okul toplumunu oluşturanların bütünlük içinde hareket etmelerini ve etik davranışlar sergilemelerini sağlar.
- Yasalar ve sözleşmelerle ortaya çıkan yükümlülükleri yerine getirir.
- Okulu kamu denetimine açar.
- Yasaları ve diğer prosedürleri adil ve akılcı bir şekilde uygular.

Amerika’da bugün Delaware gibi birçok eyaletteki okullarda bu standartlar uygulanmaktadır(<http://regulations.delaware.gov/AdminCode/title14/1500/1590.shtml>), [09.03.2014]).

Tüm bu açıklamalar gösteriyor ki etik liderlik bir liderin öncelikle göstermesi gereken becerilerden biridir. Etik liderlik, liderliğin kalbi ve uzun vadeli örgütsel etkililiğin ana şartı olarak görülmektedir. Bu liderlik biçiminin izleyenleri etkilemek için kullandığı araç, moral (ahlaki) güçtür (Turhan, 2007,18). Etik liderlik becerileri olmayan liderlerin, örgütsel başarıyı yakalayacak bir ortamı oluşturmaları zordur (Yılmaz, 2006, 30). İçinde bulunduğu çağın gerekliliklerini karşılamak için çaba gösteren bir okul yöneticisi adil ve dürüst bir yönetim anlayışı sergileyerek öğrenci başarısını arttırmayı hedeflemeli, başka bir deyişle etik anlayışı gelişmiş bir lider olmalıdır (Gümüşeli, 2001, 13) .

3.2.4 Etik Liderliğin Boyutları

Okul yöneticileri tarafından sergilenmesi gereken etik liderlik boyutları Yılmaz (2006, 38) tarafından iletişimsel etik, karar vermede etik, iklimsel etik ve davranışsal etik olarak sıralanmıştır.

3.2.4.1 İletişimsel Etik

Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlama amacı taşır (Bursalıoğlu, 2002, 110).

Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için, örgüt içindeki bireylerin uyumlu, ortak amaç etrafında ve koordinasyon içinde olması gerekir. Bu da güçlü bir iletişimle sağlanabilir (Yılmaz, 2006, 41). Yönetici örgüt içinde etkili bir iletişim sağlayabilmek için, kendisini çevresindekilere benimsetmeli, gerekli ölçüde iletişim kanalları kurmalı ve bu kanalları sürekli açık tutmaya çalışmalıdır. Yöneticinin iletişim süreci içerisindeki etik ilişki biçimi, örgüt ortamının güçlü birleştiricisi olarak değerlendirilmektedir (Uğurlu, 2009, 64) .

Genel anlamda bir yöneticinin izleyebileceği iletişim stratejilerini Bursalıoğlu (2002, 119) şu şekilde özetlemiştir:

- a) Çevresindekilerin katılım ve işbirliğini sağlamak,
- b) Katılanları güdülemek,
- c) İletişime yapıcı bir şekilde başlamak,
- d) Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
- e) Başkalarının düşüncelerini saygıyla karşılamak,
- f) İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- g) Her iletişim aracından yararlanmak.

Yukarıdaki genel iletişim stratejilerinin yanı sıra bir okul yöneticisinden beklenen iletişimsel etik beceriler şu şekilde sıralanabilir: Hatalarını kabul etmeli, bencil davranışlar sergilememeli, öğretmenlere adaletli davranmalı, tartışmalara yapıcı ve anlayışla katılmalı, sabırlı olmalı, alçak gönüllü olmalı, insanlara eşit davranmalı, tüm öğretmenlere sevgiyle ve şefkatle yaklaşmalı, etrafındaki insanlara saygı göstermelidir. Öğretmenler arasında arabozucu olmamalı, merhametli olmalı, içten davranmalı, öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamamalı, yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslemelidir (Baştuğ, 2009, 47).

Ayrıca iletişim sürecinde bilgi aktarımının doğruluk, dürüstlük, adillik özelliklerine uyulmalıdır. Yöneticiler, söz konusu değerlerle iletişim kurduklarında örgütte güven ortamını inşa ederler. Yöneticilerine güvenen çalışanların örgütlerine adanmışlıklarının artacağı varsayılır (Uğurlu, 2009, 65).

3.2.4.2 Karar Vermede Etik

Karar verme örgüt için önemli unsurlardan biridir. Karar verme süreci; çok yönlü düşünmeyi, olasılıkları hesaplamayı, karardan etkilenecek kişilerin durumlarını dikkate almayı, grup görüşlerine başvurmayı gerektirir (Kıranlı ve İlğan, 2007, 151).

Etik liderin en önemli özelliği, verdiği kararların ahlaki açıdan doğru olmasıdır. Doğru ve yanlış birbirinden ayırabilen lider, örgüt içerisinde ona olan güveni sağlamlaştırmakta ve izleyenleri bu şekilde etkilemektedir. Etik ilkelere bağlı bir örgüt oluşturmak için liderin vereceği kararlar büyük önem taşımaktadır. Etik açıdan doğru kararlar verdiği inanan lider, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi sosyal değerlerin gelişmesini sağlayarak çalışanların örgüte adanmışlığını artırmaktadır (Turhan, 2007, 18). Diğer yandan liderin kendisi de yaptığı işe inanmıyorsa, uygulamalarında izleyenlerine ilham veremez ve sonuç olarak etik ölçütlerin geliştirilmesinde etkili olamaz (Çelik, 2011, 91).

Aydın (2010,35)'ın Lamberton ve Minor (1995, 333)'dan aktarımına göre, bir yönetici belli bir konuda karar verirken aşağıdaki altı soruya cevap aramalıdır:

1. Bu doğru mu? Bu soru doğru ve yanlışın açıkça değerlendirilmesini gerektirir. Bu ilke çerçevesinde verilen kararın ya da yapılması düşünülen eylemlerin doğruluğu tartışılmalıdır.
2. Bu adil mi? Bu sorunun yanıtı, altın kural olarak nitelenen bir başka soruda gizlidir. “Aynı durumda siz karşınızdakinin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Adil olduğunu düşünür müydünüz? Bu soruya “evet” diyemiyorsanız davranış ya da kararı gözden geçirmek gerekir.
3. Eğer birisi zarar göreceksen bu kim? Bu soru faydacılık kavramına dayanır. Bu sorunun diğer boyutu kim kazanacak? Sorusudur. Bunu izleyen soru ise bu kişinin kaybetmeyi mi, kazanmayı mı hak ettiğidir.

4. Eğer verdiğiniz karar gazetelerin 1. sayfasında yer alsaydı kendinizi rahat hissedebilir miydiniz? Eğer bu sorunun yanıtı “hayır” ise, “niçin?” sorusu sorulmalıdır. Bu soruya verilecek yanıt sorunun tanımlanmasına yardım edecektir.

5. Aileniz, çocuğunuz ya da akrabalarınıza bunu söyleyebilir misiniz? Vereceğiniz karar ve yapacağınız davranışlar çevre tarafından öğrenildiğinde rahatsızlık hissedilecekse yeniden gözden geçirmekte fayda vardır.

6. Olay nasıl görünüyor? Bu karar ya da davranışın olası sonuçlarının neler olabileceğine ilişkin sezgiler üzerinde dikkatle durulmalıdır. Duyarlı liderlerin bu sezgileri güçlüdür.

Bu soruları gönül rahatlığıyla yanıtlayan bir yöneticinin aldığı karar etik açıdan doğru demektir.

Ayrıca etik karar verme aşamasında yöneticinin bilmesi gereken etik ilkeler şunlardır (Çelik, 2011, 93-94) :

- Yüksek etik şifreli değerler ve inançlar, konuşma biçimini ve davranışları etkiler.
- İleri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlamak için, etik gelişmenin cesaretlendirilmesi gerekmektedir.
- Lider, örgütteki informal grupların varlığına ihtiyaç duymadan etik davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
- Lider, etik olmayan davranışların ortaya çıkmasını önleyebilir.
- Lider, etik olmayan davranışları uygulamaya çalışmaz ve üzerinde asla ısrar etmez.
- Liderin yaşamında etik ilkeler sürekli başvurması gereken rehber ilkelerdir.

Burada etik dışı davranışların normalleştirilmesinin ve çeşitli gerekçelerle haklı kılınmasının kolaylaştırılmasını önlemede en temel araç doğru etik karar verme süreçlerinin kullanılmasıdır (Aydın,2006, 38). Yöneticiler tarafından rahatlıkla kullanılabilecek farklı karar verme süreçleri mevcuttur.

Aşağıda bütün yönetim alanlarında ortak olarak kullanılabilecek genel etik karar verme süreçleri belirtilmiştir (<http://josephsoninstitute.org/MED/index.html>, [10.03.2014]) .

1- Dur ve Düşün: Bir konu hakkında karar vermeden önce çok boyutlu ve etraflıca düşünmek doğru karar vermede büyük fayda sağlayacaktır. Ani ve hızlı verilen kararların olumsuz netice verme olasılığı oldukça yüksektir.

2- Amaçların Tanımlanması: Doğru karar için temel hareket noktalarının başında amaçların belirlenmesi ve açıklanması gelmektedir. Bu şekilde hareket edildiğinde daha doğru ve hızlı karar verme olanağı artacaktır.

3- Gerçekleri Bilmek: Konu hakkında bildiklerimizi ve bilmediklerimizin gözden geçirilmesi ve bilmediklerimiz hakkında bilgi toplamamız yine doğru ve etkili karar vermede çok işimize yarayacaktır.

4- Seçenekler Geliştirmek: Önümüzde konu ile ilgili alabileceğimiz birden fazla karar seçeneği var ise seçenekler üzerinde ayrı ayrı yoğunlaşıp gerekirse astlarımızdan da fikir almalıyız.

5- Seçmek ve Karar Vermek: İlk dört aşamayı doğru bir şekilde değerlendirdikten sonra önümüzde bulunan seçeneklerden birisine karar vermeliyiz.

6- Gözden Geçirmek ve Değiştirmek: Yapılan bütün çalışmalara rağmen alınan karar konusunda bir hata yapıldıysa karar tekrar gözden geçirilmeli ve sonuca göre yeni kararlar almalıyız.

Özetle, etik karar verme kişilere karşı sorumlu olmayı, kararsızlıkla baş edebilmeyi gerektirir. Etik karar verme hem etiği, hem de karar vermeyi birleştirir. Karar verme aşamasında çeşitli ikilemlerle karşılaşılsa bile bu ikilemlerin çözülebilmesi için yukarıda belirtilen etik ilkelere sahip olunmalıdır (Kıranlı & İlğan, 2007, 160). Etik lider eylem ve kararlarında etik sorumluluk almalıdır. Örgüt üyeleri için rol modeli olabilecek yüksek etik ölçütlere uygun davranan liderler, etik davranış yüzeyini yükseltirler. Böylece etik davranış, liderin izleyenlerin uygun performans beklentisini karşılamada bir başlangıç olabilir (Çelik, 2011, 91).

3.2.4.3 İklimsel Etik

Örgütün psikolojik ortamı örgütsel iklim olarak adlandırılır. Örgüt iklimine etkide bulunan ana etkenlerin başında kişilerin güdülenmesi ve örgütsel iletişimin yanı sıra liderlik tarzları gelmektedir (Çelik ve diğerleri, 2008, 130). Örgütte etik bir iklimin oluşturulabilmesi için liderin etik davranış sergilemesi ve örgüt üyelerine etik açıdan iyi bir örnek olması gerekir (Aronson, 2001, 245).

Okul liderlerinin, okullarındaki öğretim kalitesini artırmada okuldaki etik ikliminin etkisi son yıllarda önemli bir etken olarak kabul edilmiştir. Okul yöneticilerinden beklentilerin ve sahip oldukları sorumlulukların artmasıyla birlikte okuldaki etik iklimi yansıtan davranışlar sergilemeleri de ayrı bir önem kazanmıştır (Uğurlu, 2009, 58). Dickson ve arkadaşları (2001, 197)'na göre liderin etik davranışı etik iklimin oluşturulmasında en belirleyici etkidir.

Spiro, 2013 yılında yaptığı bir araştırmaya göre öğretim liderliğinin 5 ilkesi olduğu sonucuna varmıştır. Bu ilkelerden biri güven ve önemsemeye dayalı öğrenme ortamını destekleyen bir örgüt iklimi oluşturmaktır. Okul yöneticileri tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin hoşgörüsüyle karşılanacakları, saygı görecekları ve seslerinin duyulabileceği bir örgüt kültürü ve iklimi yaratmak için çalışmalıdırlar (Elias, 2013,20).

Olumlu örgüt iklimi, etik değerler üzerine kurulmaktadır. Örgüt ikliminin oluşmasında tüm örgüt çalışanlarının katkısı vardır. Fakat özellikle yöneticinin yaklaşımı, örgüt ikliminin oluşmasında belirleyici bir role sahiptir. Liderlik biçimleri, örgüt ikliminin şekillenmesini, yerleşmesini ve belirgin bir nitelik kazanması büyük ölçüde etkilemektedir (Ertekin, 1978,19).

Okul yöneticileri, daha olumlu bir okul iklimi için öğretmen, öğrenci, veli ve okul sosyal çevresine karşı anlayışlı, sevecen, dürüst olma gibi kişisel özelliklerin yanında geleceğe yönelik ortak amaçlar oluşturma, farklı düşüncelere eşit uzaklıkta durma, bireylerin kendilerini ifade etmelerine imkan tanıma, adaletli bir ödül dağıtma düzeni kurma gibi davranışları geliştirmelidirler. Olumlu bir iklime sahip okulun üyesi olarak çalışanların, okullarını daha adaletli algılamaları ve sonucunda okullarına yüksek adanmışlık duygusu ile bağlanmaları beklenir (Uğurlu 2009, 67) .

3.2.4.4 Davranışsal Etik

Davranışların karşıdaki kişi üzerinde bırakacağı etki, etik ilişki biçiminin şekillenmesinde etkilidir. Yöneticinin etik davranışlarının temelindeki değer yargıları aynı zamanda onun kişilik özelliklerini de yansıtabilir (Uğurlu, 2009, 68).

Hiç şüphe yoktur ki bir örgütün başarısının kaynağında, çalışanların olduğu kabul edilir bir gerçektir. Okul yöneticisi, eğitim çalışanlarıyla arasında inanç, sevgi ve karşılıklı güven oluşturmalıdır. Okul yöneticisinin, bu etkiyi oluşturması için çevresine kendisinin güvenilir olduğunu hissettirmesi ve bunu sağlayacak biçimde

davranması gerekir. Bu sebepten dolayı öngörülü düşünme, adalet, doğruluk, sabır, özdenetimlik gibi etik değerler, lider karakterinin özünü oluşturmaktadır (Aronson, 2003). Elias (2013, 21) etik lider olmanın hiç de kolay olmadığını belirtmiş ve cesaretin sahip olunması gereken etik bir zorunluluk olduğunu vurgulamıştır.

Okul yöneticisi, etik liderlik becerileri ile kendi kendini değerlendirebilmeli, doğru sözlü, dürüst olmalı, yalan söylememeli, gerçekçi ve akılcı olmalı ve işgörenlerin kişisel haklarını korumalıdır (Yılmaz, 2006, 38). Yöneticinin vaatleri ile uygulamaları arasında tutarsızlık olduğunda işgörenler hayal kırıklığına uğrar ve olumsuz tavır sergilerler. Yönetici uygulamalarını net bir biçimde ortaya koyarsa vaatleri değer kazanır. Vaatler uygulamalarla örtüşmediğinde yönetici ve çalışanlar arasında güvenin gelişmesi için uygun koşullar da oluşamaz (Arslantaş ve Dursun, 2008, 113).

Eğer bir okul yöneticisi örgüt içerisinde öğretmenlerden etik değerlere uygun davranmalarını bekliyorsa, bu davranışları öncelikle kendisi sergilemelidir. Çünkü etik ilkelerin okul kültürünün bir parçası olmasını isteyen okul yöneticileri bu ilkeleri yüksek sesle dile getirirler. Bu noktada yaşanabilecek bir zorluk ise okul yöneticisi bu etik bağlılığı her gün yaşamak ve okul kültürü içerisinde canlı tutmak zorunda kalacaktır (Çelik, 2011, 107).

3.2.5. Okul Yönetiminde Etik Liderliğin Önemi

Okul yönetimi konusunda başarıyı yakalamak için geleceğin eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken temel yeterliklerin iyi belirlenmesi gerekir. Fakat bu temel yeterlikler okul yönetiminde başarının tek şartı değildir. Yeterliklere uygun ahlaki inançlar, eğilimler ve ölçütlerin de belirlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde kişinin sahip olduğu yeterlikler de yanlış kullanılabilir. Okul yöneticisi en iyi liderlik biçimini uygulamak zorunda olmakla beraber eğitimi geliştirme için etik ilkelere bağlı kalmak zorundadır (Çelik, 2011, 98). Öğrencilerin eğitim sürecinde etkili bir rol oynayan eğitimcilerin etik yükümlülüklerinin farkında olma ve bu yükümlülükleri gerçekleştirme çabaları eğitimin niteliğini de doğrudan etkilemektedir (Aydın, 2006, 51).

Furman (2004, 215) eğitimciler açısından etiği, hem okuldaki iş yaşantılarında hem de günlük hayatlarında eğitimcilerin uymak durumunda oldukları ahlaki sorumluluk olarak tanımlamaktadır (aktaran Uğurlu, 2009, 57). Eğitim sistemi içinde çok önemli

bir birimi temsil etmekte olduğundan, eğitim yöneticisinin sergilediği liderlik biçiminde ve her gün karşılaştığı durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Günlük kararlarında, bilinçaltında yer alan ahlaki eğilimler davranışlarını etkilemektedir (Aydın, 2006,86).

Okulun etik boyutu diğer örgütlere oranla daha fazla önem taşımaktadır. Çelik (2011, 109)'e göre okul yöneticiliği ve öğretmenlik, var olan meslekler içinde etik sorumluluğu en fazla olan mesleklerdir. Çünkü eğitim hizmeti kutsaldır. Okul yöneticileri, öğrencilerin daha iyi eğitim alması ve öğretmenlerin daha elverişli şartlarda çalışabilmesi için güçlü bir etik liderlik davranışı göstermek zorundadırlar.

Tembel bir okul yöneticisi zimmetine para geçiren biri kadar etik dışı davranmış olur. Okulların niteliğinin arttırılması ve liderliğin etkili bir şekilde uygulanması için yüksek düzeyde etik değerlerin geliştirilmesi ve uygulanması vazgeçilmez bir zorunluluktur (Kimbrough ve Burkett, 1990, 6'dan aktaran Aydın, 2010, 200).

Pek çok kişi bireylerin yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan “okul” denilen özel kurumda, “iyi” ve “doğru” kavramlarına gereken vurgunun yapılmamasından yakınarak, etik eğitiminin öğrencilerle ilgilenen bazı eğitimcilerin bireysel potansiyeli ve ilgileri ile sınırlı kaldığına inanmaktadırlar. Oysa eğitim ve okul kavramlarının doğasında etik bir çaba yatmaktadır. Toplumun bireylerinin istenilir iyileri kazanması ve bunu kazandıracak kurumun da etik değerler çerçevesinde işlev görmesi beklenmelidir. Toplum tarafından sorumluluk, saygı, güven, adalet, yurttaşlık bilinci gibi temel değerleri içeren bir etik yaklaşımın okullarda geliştirilmesi ve öğrencilerin karakter eğitiminin desteklenmesi beklenmektedir (Aydın, 2006, 190). Bu açıdan bakıldığında Turhan (2009, 44)' a göre toplumsal sorumluluğu ağır basan ve öğrencilerin bilgi düzeylerini geliştirmekle birlikte erdemli insanlar yetiştirmek amacını taşıyan okullar çalışanlarına yönelik kendi etik ilkelerini belirlemelidirler.

3.2.8. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Sorumluluğu

Yapılan bir işin meslek olarak değerlendirilebilmesi için, son yıllarda uygulanan bir ölçüt de, o işe ait genel kabul görmüş etik ilkelerin varlığıdır. Etik bir lider olarak okul yöneticisinin temel sorumluluğu mesleğinin etik ilkelerine uymaktır (Turhan, 2007, 45).

İşe yeni başlayan yöneticilere, dürüstlüklerini korumak için kendi etik ilkelerini oluşturmaları ve bir yol gösterici olarak bu ilkeleri kullanmaları söylenmektedir. Çünkü dürüstlükten sapmalar ve tarafsızlığın kaybedildiği düşüncesi yöneticiye olan güveni sarsar ve öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin moralini düşürür. Calabrese (1989, 17-19'den aktaran Aydın, 2010 194-195)'e göre eğitim yöneticisi aşağıda belirtilen ilkelere uyarak, etik dışı davranışlar sergilemekten kaçınabilir ve kendisine olan güvenin sarsılmasını önleyebilir:

1- Eğitim Felsefesine Uyan Bir Vizyon Geliştirilmesi; Eğitim yöneticileri eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirmeli ve geliştirdikleri vizyonu uygulamalıdır. Bu uygulama duygularla değil, denenmiş etik ilkelerle yapılmalıdır. Eğitim felsefesine uyan vizyon geliştirmemiş bir eğitim yöneticisinin insan ilişkileri ve karar verme sürecinde tutarsızlıklar yaşaması muhtemeldir.

2- Güçlü Bir Etik Liderlik Uygulanması; Bir eğitim yöneticisi, okuldaki etik havanın oluşmasında en temel etkidir. Eğitim yöneticisinin verdiği kararlar, okulun etik havasını oluşturur. Eğer eğitim yöneticisi, okulda kalitesiz eğitim verilmesine tolerans gösteriyorsa bu durumda toplumun ve öğrencilerin aldatıldığı bir hava oluşur. Bunun yanında örneğin okul yöneticisi öğrenci devamsızlığını önemsemeyip görmezden gelirse okulun havası "okul önemli değildir" mesajını verir.

3- Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması; Eğitim yöneticisi ayrımcılığa izin vermez. Eğitim yöneticileri ayrımcılığı bir etik ve eğitim meselesi olarak ele almalıdır.

4- Etkili Öğretimin Bir Ödev Olarak Görülmesi; Okulda eğitim ve öğretimin yetersiz olması, öğretmenlere, öğrencilere ve topluma zarar verir. Bu nedenle yetersiz öğretmenlerin geliştirilmesi ve başarılı olabilmeleri için teşvik edilmeleri okul yöneticilerine bağlıdır.

5- Toplumla İlişkilerin Geliştirilmesi; İyi ve etkili okul yöneticileri, okulla toplum arasında iyi bir bağ ve etkileşim oluştururlar. Okul sıcak ve çekici bir yer haline dönüşürse, öğrenci, öğretmen ve veliler okul tarafından istediklerini hissederler. Ortak amaçlara ve değerlere sahip bir okul toplumu yaratma çabası artık günümüz okul yöneticileri için bir seçenek olmaktan çıkıp zorunluluk olmuştur (Elias, 2013, 20).

6- Tüm Grupların Hakları Arasında Denge Kurulması; Okul içindeki farklı grupların hakları arasında denge kurabilmek için önemli olan etik açıdan tüm gruplara eşit hakların verilmesidir.

7- Herkesin İsteddiği Karar, Her Zaman Doğru Karar Değildir; Eğitim yöneticilerinin, herkes tarafından istenen kararlar ile doğru kararları birbirinden ayırt edebilmesi gerekmektedir. Çünkü beklenen kararlarla doğru kararlar her zaman aynı olmayabilir. Bilinçli eğitim yöneticileri sorunları her yönü ile ele alır ve etik sorunları göz ardı etmezler.

8- Etik Kararlarda Cesaretin, Eğitim Yöneticisinin Rollerinin Ayrılmaz Bir Parçası Haline Getirilmesi; Etik davranış, etik cesaret olmadan mümkün değildir. Eğitim yöneticisi davranışının etik olduğunu savunabilir, fakat kızgın bir veli ile, üst düzey yöneticilerle, öğretmenlerle veya bir baskı grubu temsilcisi ile karşı karşıya kaldığında etik cesaretini kaybederse, kararını savunamaz.

9- Etik Davranış, Doğruluk ve Ahlaki Davranışların Bütünleşmesi; Eğitim yöneticisinin etik yönden de liderlik yapması gerekir. Okulda etik bir hava sağlanması için eğitim yöneticisinin etik değerleri astları ile paylaşması gerekir. Eğitim yöneticisi, toplum değerlerine uygun bir etik ilkeler dizisi oluşturarak bunu okulun tüm üyeleriyle paylaşmalıdır.

Okul yöneticisinin etik lider olarak sahip olması gereken belli başlı özellikleri (Rebore, 2001,90) şu şekilde sıralamıştır:

- a) Toplumsal yapı içinde eğitim amacı ve liderin rollerinin bilgisine sahip olması,
- b) Etik ile ilgili farklı bakış açılarının olması,
- c) Okulu daha iyi bir topluluk yapma konusunda istekli olması,
- d) Bireysel ve mesleki değerleri inceleme konusunda istekli olması,
- e) Etik değerleri ve inançları davranışa dökme konusunda diğer işgörenlere ilham vermesi,
- f) Okuldaki işler için sorumluluğu üstlenmesi,
- g) Eğitim amacını, bireysel kazancından daha üstün tutması,
- h) Öğretmenlere eşit, adil ve saygılı davranması,
- i) Yasal zorunluluklara uyması,

j) Okulda çalışan diğer insanların etik değerlere bağlı davranmasını sağlaması,

k) Gerektiği yerde kanunlara ve yasalara başvurusudur.

Sonuç itibarıyla okul yöneticisi etik lider olarak; mesleki ve kişisel etik değerlere bağlı davranmalı, öğretmenlere ve diğer çalışanlara davranışlarıyla örnek olmalı, okuldaki gelişmeler için sorumluluk almalı, kişisel amaçlarına değil eğitim amaçlarına hizmet etmeli, okul çalışanlarına adil, tarafsız, saygılı, değer verici şekilde davranmalı, okul çalışanlarının özel ve kişisel haklarını korumalı, onlardan etik davranışları göstermesini beklemeli, yasal zorunluluklara dikkat etmeli ve kanunlara, doğru bilgilere, tarafsız kurallara başvurmalı ve gerektiği yerde kurallar koymalıdır (Yılmaz 2006, 37).

3.3. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK

Bu bölümde örgütsel adanmışlık kavramı, örgütsel adanmışlığın önemi, örgütsel adanmışlığın sınıflandırılması, örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörler ve örgütsel adanmışlığın sonuçları üzerinde durulmaktadır.

3.3.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramı

Örgütlerde rekabetin artması insan faktörü gibi örgüte ait her faktörün daha detaylı bir şekilde ele alınmasına yol açmıştır. Bu faktörlerden en önemlisi olarak görülen insan faktörü örgütün başarısı için en önemli çıkış noktası olarak görülmeye başlanmıştır (Karasoy, 2011, 49). Örgütsel adanmışlık örgütsel davranış ve örgütsel psikoloji alanlarındaki araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur ve farklı şekillerde tanımlanmış ve ölçülmüştür (Güçlü, 2006, 9; Allen ve Meyer, 1990, 1). Örgütsel adanmışlık kavramı farklı dönemlerde incelenmiş ve özellikle 1950’lerden günümüze dek süren pek çok araştırma sonucunda işgörenlerin çalışmaya adanmışlıkları ile ilgili 25’in üzerinde kavram olduğu görülmüştür. Mesleğe önem verme, işe sarılma, örgütsel adanmışlık ve merkezi yaşam ilgisi olarak iş bu kavramlardan bazılarıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda “organizational commitment” kavramı “örgütsel adanmışlık ve örgütsel bağlılık” olarak adlandırılmıştır (Balay, 2000, 13). Bu çalışmada bu kavram için “örgütsel adanmışlık” ifadesi kullanılacaktır.

Literatürde çok sayıda örgütsel adanmışlık tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlarda örgütsel adanmışlığın işgörenin örgütün sahip olduğu değerlere ve amaçlara bağlanmasıyla oluşan duygusal bir adanmışlık olarak açıklandığı görülmektedir (Güçlü, 2006, 11). Bu tanımlardan başlıcaları aşağıdaki gibidir.

Örgütsel adanmışlık örgütün değerlerinin ve amaçlarının içselleştirilmesi, örgüt adına çok çalışmak için gönüllü olma ve örgütte kalmak için istek duymadır. (Mowday ve diğ, 1982)

Örgütsel adanmışlık işgöreni bir ya da daha çok amacı olan davranışlarda bulunmaya iten bir güçtür (Herscovitch ve Meyer, 2001, 475).

Örgütsel adanmışlık, örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamıdır (Wiener, 1982, 418).

Schermerhorn ve arkadaşları (1994, 144) da örgütsel adanmışlığı bireyin çalıştığı örgüt ile kurduğu güç birliğinin ve kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesi olarak tanımlamışlardır.

Meyer, Allen ve Smith (1993, 539)'e göre örgütsel adanmışlık işgörenin örgütle ilişkisini gösteren ve örgüt üyeliğine devam edip etmemesi konusunda etkili olan psikolojik bir durumdur. Bireyin bir örgütle gönüllü olarak çalışmasına sebep olan faktörün örgütsel adanmışlık olduğu ileri sürülmektedir (Koç, 2009, 203). Aynı şekilde McDonald ve Makin (2000, 86) de örgütsel adanmışlığa kişi ile örgüt arasında gerçekleştirilmiş bir psikolojik sözleşme olarak bakmaktadır. Psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte adanmışlıkları arasında açık bir ilişki vardır.

Güçlü (2006, 12) örgütsel adanmışlığı “işgörenin çalıştığı örgütü ile uyum içinde çalışması, örgüt amaçları yönünde çaba harcaması, örgütten de emeğinin karşılığını aldığına inanması ve örgütün bir üyesi olarak kalma sorumluluğunu hissetmesi” şeklinde tanımlamıştır.

Örgütsel adanmışlığın işgörenin farklı açılardan örgütle bütünleşmesi olduğu tanımından yola çıkarak, üç önemli unsuru olduğu söylenebilir (Randall, 1987, 461):

1. İşgörenin örgütün amaçlarını kabulü ve bu amaçlara duyduğu güçlü inanç,
2. İşgörenin örgüt için kendisinden beklenenden daha çok çaba gösterme isteği,
3. İşgörenin örgüt üyeliğini devam etme konusundaki isteği ve kararlılığı.

Araştırmacılar, örgütsel adanmışlık kavramının işgören ile örgüt arasındaki ilişkiyi nitelendiren psikolojik bir durumu ifade ettiği konusunda hem fikir olsalar bile bu ilişkinin yapısı ve oluşumu ile ilgili görüş farklılıkları bulunmakta bu da farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Reichers (1985, 468) bu alanda yapılan araştırmalarda örgütsel adanmışlık tanımlarında kullanılan kriterleri özet olarak aşağıdaki tabloda toplamıştır (aktaran Balay,2000, 14).

Tablo 3.1: Örgütsel Adanmışlık Tanımlarında Kullanılan Kriterler ve Kullanımları

ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIĞIN TANIMLANMASINDA KULLANILAN KRİTERLER	ARAŞTIRMACILAR VE BULGULAR
YATIRIMLAR	Adanmışlık örgüt tarafından sunulan ödül ve maliyetlerin bir fonksiyonu olup; örgütsel hizmet süresi ile paralellik arzeder. Bu yaklaşıma dayanan tanımlar; Becker (1960); Sheldon (1971); Alutto, Hrebiniak ve Alonso (1973); Farrel ve Rusbult (1981) tarafından yapılmıştır. Allen ve Meyer (1990)'in devam adanmışlığı da örgüte yapılan yatırımları (algılanan maliyet) esas almaktadır.
DAVRANIŞLAR VE ÖZELLİKLER	Bu kriterleri kullananlara göre örgütsel adanmışlık, çalışanların isteyerek, açık ve geri dönülemez davranışları sonrasında tutumsal adanmışlıkla sonuçlanacak olan davranışsal eylemlere bağlılığıdır şeklinde tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma dayanan tanımlar; Kiesler ve Sakumura (1966);Salancik (1977) ve O'Reilly ve Caldwell (1980); Schwenk (1986); O'Reilly ve Chatman (1986); Farnham ve Pimlot (1990); Heshizer, Martin ve Wiener (1991) tarafından kullanılmıştır.
ÇALIŞAN-ÖRGÜT AMAÇ UYGUNLUĞU	Çalışanlarla örgütün amaçlarının uygunluğunu hedef alan çalışmalarda ise örgütsel adanmışlık, bireyin örgütsel amaç, değer ve hedeflerle özdeşleşip, onlar adına çaba sarf ettiğinde gerçekleşir şeklinde

Tablo 3.1- devam

	tanımlanmıştır. Bu tanımlama şekli; Hall, Schneider ve Nygren (1970); Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974); Stevens, Beyer ve Trice (1978); Bartol (1979); Morris ve Sherman (1981); Angle ve Perry (1981); Bateman ve Strasser (1984) ve Stumpf ve Harman (1984); Reichers (1985); Morris, Lydka ve O’Creavy (1993); McDonald ve Makin (2000) tarafından kullanılmıştır.
--	---

A.E Reichers. **A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment** (1985, aktaran Balay 2000, 14) 468’den uyarlandı.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi literatürde örgütsel adanmışlık işgörenin örgüte yaptığı yatırımlar, örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi anlamında kullanıldığı görülmektedir. Wiener (1982, 419)’e göre adanmışlıkla ilgili tanımların ortak özelliği, örgütsel beklenti ve değerlerin işgörenin davranışlarını yönlendirmesinin kabul edilmesidir ki bu da işgörenin davranışları üzerinde normatif bir kontrolün varlığı anlamına gelir.

3.3.2. Örgütsel Adanmışlığın Önemi

Örgütsel adanmışlık birçok farklı nedenden dolayı örgütler için son derece önemli bir konu haline gelmiştir. Bunun sonucunda örgütsel adanmışlığı örgütler için yaşamsal bir konu haline getiren sebepler üzerinde durularak, örgütsel adanmışlığın önemi hakkında çalışmalar yapılmıştır (Saldamlı, 2009, 27).

Örgütsel adanmışlığın bu kadar önemli hale gelmesinin temel sebebi insan faktörüdür. Örgütte hizmet üretimi için gerekli olan faktörlerin devamını sağlamak, insan faktörüne oranla daha kolaydır. Her işgörenin farklı önem derecelerinde çeşitli ihtiyaçları vardır. Bunun yanında işgörenlerin örgütte duygu ve düşünceleri ile hareket etmesi insan yönetimini zorlaştırmaktadır. Bir işgören, ihtiyaçları karşılandığı ve kendini mutlu hissettiği sürece örgütte çalışmaya devam edecek ve örgüte olan adanmışlığını sürdürecektir. Ayrıca her işgörenin çalıştığı örgüte olan adanmışlığı da farklılık gösterebilir (Güçlü, 2006, 6). Çalışanların örgütlerine adanmışlık göstermelerinde onların örgütleriyle özdeşleşebilmeleri, örgütsel hedefleri içselleştirebilmeleri ve “benim örgütüm” felsefesine sahip olabilmeleri de oldukça önemlidir (Gül 2007, 51).Örgütler açısından örgütsel adanmışlık konusunun

önem kazanmasının belki de en önemli sebebi, örgütte insan yönetiminin zor ve karmaşık bir iş olması ve bu konunun örgüt yönetimini etkilemesinden kaynaklanmaktadır.

Örgütsel adanmışlık, beş sebepten dolayı örgütler için hayati öneme sahip bir konu olmuştur (Balay,2000a,1). Bu sebepleri ana hatları ile incelemek gerekirse, örgütsel adanmışlık;

1. İş bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile;
2. İş doyumu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla;
3. Özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle;
4. Yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin demografik ve kişisel özellikleriyle;
5. Bireylerin sahip olduğu örgütsel adanmışlık kestiricilerini bilmeye yakından ilişkili olarak görülmektedir.
6. Bir örgütün amaçları doğrultusunda başarılı bir şekilde faaliyetlerinin devamlılığını sağlayabilmek için en önemli konulardan birisi işgörenlerin işe devamlılıklarının sağlanmasıdır. Örgütte yüksek bir işgören devir oranı, maddi kayıplara neden olmanın yanı sıra, mevcut işgörenler arasında motivasyon azalmasına ve bunun sonucunda yapılan işin kalitesinin düşmesine de neden olacaktır. Örgütlerde işgören devir oranının neden olduğu olumsuzlukların ortadan kaldırılmasında örgütsel adanmışlık konusu önemli bir faktör olarak görülmektedir (Güçlü, 2006, 5).

İşgörenlerin yetenek ve becerilerini geliştirerek onlardan en üst düzeyde verim almayı ve örgüte olan adanmışlıklarını artırmayı sağlamak örgütlerin öncelikli amaçlarından birisidir. Örgütsel adanmışlığı yüksek olan işgörenlerin, adanmışlığı olmayan işgörelere oranla, örgüte ve üretime katılımları da yüksek olmakta ve örgüt içerisinde daha iyi bir performans gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanında örgütsel adanmışlığı yüksek olan işgörenler, örgütün diğer üyeleri ile iyi ilişkiler kurmakta ve işte tatmin düzeyleri daha yüksek olmaktadır. Bu sebeple, çalışanların örgütsel adanmışlığını tespit edebilmek, örgütler için çok önemli bir husustur (Yalçın, 2007, 396).

Örgütlerin hayatta kalarak, büyüme ve gelişmeleri en güçlü ve genelleştirilmiş örgütsel adanmışlıkla sağlanabilir. Böylece işgücünden daha verimli faydalanmaya yönelik stratejiler oluşturulabilir. Bu stratejiler günümüzde artan rekabet ortamlarında, örgütlerin kurumsallaşarak daha sağlam, daha sisteme uygun çalışmalar yapmalarını sağlamaktadır (Karasoy, 2011, 51).

İşgörenlerin adanmışlığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmektedir. Her örgüt üyelerinin örgütsel adanmışlığını artırmak ister. Örgütler eğer refah içinde olmak veya varlıklarını idame ettirmek istiyorlarsa mutlaka üyelerinin adanmışlıklarını sağlamalıdır (Saldamlı, 2009, 28).

3.3.3. Örgütsel Adanmışlığın Sınıflandırılması

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda görülmektedir ki adanmışlıkla ilgili birbirinden farklı sınıflandırmalar yapmak mümkündür. Bu sınıflandırmalar içinde literatürde özellikle davranışsal adanmışlık, tutumsal adanmışlık ve çoklu adanmışlık olmak üzere üç sınıflandırma türünün ön plana çıktığı görülmektedir.

3.3.3.1. Tutumsal Adanmışlık

Tutum kelime anlamı olarak kişiyi belirli bir davranışa yönlendiren eğilimi ifade eder. Tutumlar; insanlara, nesnelere, olaylara ya da faaliyetlere dair kişilerin sürekli yönelimlerini göstermektedir (Ceylan, 1998, 72).

Tutumsal yaklaşıma göre örgütsel adanmışlık işgören ile örgüt arasındaki bağın niteliğini ve kalitesini yansıtan bir tutum olarak ele alınmaktadır.

Tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır (Can, 1997,151):

- Duygusal öge, tutumun kişide oluşturduğu duygusal tepkilerdir.
- Bilişsel öge, bireyin bir nesne, olay ya da diğer kişiler hakkındaki inançlarıdır.
- Davranışsal öge ise tutum doğrultusunda harekete geçme, herhangi bir nesne, kişi ya da olaya yönelik davranışta bulunma, cevap vermedir.

Tutumsal yaklaşım örgütsel adanmışlık sürecinde, işgörenlerin örgüt ile ilişkileri hakkındaki düşünceleri üzerine odaklanır. Pek çok durumda tutumsal yaklaşımdaki işgörenlerin kendi değer ve amaçları uyumlu olarak düşünülür. Tutumsal yaklaşıma

göre örgütsel adanmışlığı inceleyen araştırmacılar, büyük ölçüde adanmışlığın davranışsal sonuçlarına katkıda bulunarak önceki durumların belirlenmesine doğru yönelmişlerdir (Meyer, Allen, 1991, 61).

Tutumsal adanmışlıkla ilgili geliştirilmiş farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların başlıcaları Kanter, Etzioni, O'Relly ve Chatman, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilmiş olan yaklaşımlardır.

Kanter'in Yaklaşımı

Tutumsal adanmışlıkla ilgili en bilinen yaklaşımlardan biri Kanter'in yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleri örgütsel adanmışlık olarak tanımlanmaktadır ve üç başlık altında sınıflandırılmaktadır (Kanter, 1968, 499).

Devam adanmışlığı (continuance commitment), işgörenin kendini örgütün yaşamını devam ettirmesine adanmışlığını ifade etmektedir. *Uyum adanmışlığı* (cohesion commitment), işgörenin önceki sosyal bağlarını bırakarak, örgütte yeni sosyal ilişkilerin güçlenmesini kolaylaştırıcı sembol ve törenlere katılarak yeni gruba bağlanmak olarak tanımlanmaktadır. *Kontrol adanmışlığı* (control commitment) ise işgörenlerin davranışlarının istenen biçimde şekillendirilerek işgörenin örgüt normlarına bağlanmasıdır.

Etzioni'nin Yaklaşımı

Örgütsel adanmışlığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan bir diğeri de Etzioni'ye aittir. Etzioni, örgütün üyeler üzerindeki güç ve yetkilerinin, üyenin örgüte yaklaşmasından kaynaklandığını savunmuştur ve örgütsel adanmışlık kavramı yerine “örgütsel katılım” kavramını kullanmıştır. Örgütsel adanmışlığı işgörenlerin örgüte katılımları açısından yabancılaştırıcı katılım, hesapçı katılım ve ahlaki katılım olmak üzere üçe ayırmıştır (Balay, 2000,15-16; Güçlü 2006,15; Karasoy, 2011, 55; Saldamlı, 2009, 17):

Yabancılaştırıcı katılım, işgörenin örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman ortaya çıkan örgüte karşı olumsuz bir yönelim olarak tanımlanmaktadır.

*Hesapçı katılım*da ise Kanter'in devama yönelik adanmışlık türünde olduğu gibi işgören ilişkilerini örgütle arasındaki çıkar alış verişine göre düzenler. *Ahlaki katılım*,

işgörenlerin katılımının olumlu yönde olduğu ve örgütün değerlerini benimsediği katılım türüdür ve örgüte adanmışlık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman ortaya çıkmaktadır. (Balay, 2000, 16).

Etzioni'nin yaklaşımına göre, bir işgören örgüte katılımı yüksek ise olumlu, düşük ise olumsuz anlamda adanmışlık göstermektedir (Karasoy, 2011, 55).

O'Relly ve Chatman'ın Yaklaşımı

O'Relly ve Chatman (1986,492-493) örgütsel adanmışlığı işgörenin örgüte psikolojik adanmışlığı olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre bahsedilen psikolojik adanmışlık uyum, özdeşleşme ve benimseme boyutlarında görülür.

Uyum boyutunda işgörenler çalıştıkları örgütü yüzeysel olarak desteklerler. Adanmışlık göstermenin temel amacı bazı ödülleri elde etmek ve belli cezalardan kaçmaktır. *Özdeşleşme boyutu* işgörenin örgütün bir parçası olarak kalma isteğine dayanmaktadır. İşgören örgütteki diğer işgörenlerle yakın ilişkilerini geliştirmekte ve sonuç olarak örgütle özdeşleşme meydana gelmektedir. (İlsev, 1997,12). *İçselleştirme boyutu* işgörenin kendi tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütte çalışan diğer işgörenlerin tutum, davranışları ve kişisel değerleri ile uyumlu hale getirmesiyle ortaya çıkar (Saldamlı,2009, 17).

Allen ve Meyer'in Yaklaşımı

Tutumsal adanmışlıkla ilgili en önemli çalışmalardan biri de Allen ve Meyer'in yaklaşımıdır. Allen ve Meyer (1990, 3)' e göre işgörenle örgüt arasındaki adanmışlık psikolojiktir ve duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık olmak üzere üç boyuttan oluşur. (Wiener 1982, 421).

Duygusal adanmışlık (Affective commitment) : Duygusal adanmışlık işgörenin örgüte duygusal olarak bağlanması, örgüte katılımı ve örgütle özdeşleşmesidir. İşgören örgütün sahip olduğu değerleri güçlü bir şekilde benimser ve kendileri istedikleri için örgütün parçası olarak kalmayı ister (Allen ve Meyer 1990, 3; McBain, 2005, 24). İşgörenin değerleri ile örgütün değerleri uyumlu olduğunda özdeşleşme gerçekleşir (Rusu, 2013, 193).

Çetin (2004, 95)'e göre bu adanmışlık türü işgörenin örgüte adanmışlığının en ideal şeklidir. Çünkü bu adanmışlığa sahip işgörenler işe karşı olumlu tutum içerisindeyler ve gerektiği takdir ederek sorumluluklar almaya hazır ve isteklidirler.

Devam adanmışlığı (Continuance commitment) : Bu adanmışlık türüne rasyonel adanmışlık ya da algılanan maliyet de denilmektedir (Karasoy, 2011, 56) .

Allen ve Meyer (1990,5), devam adanmışlığını Becker (1960)’ın yan bahis (side-bed) teorisinden yola çıkarak geliştirmişlerdir ve bu bağlamda devam adanmışlığı *yatırımlar ve alternatif iş fırsatlarının yokluğu* olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. İşgörenin bir örgütteki kıdem, kariyer gibi yatırımları çok yüksek tutuyorsa ve de alternative iş fırsatları yoksa ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla işgören örgütteki yatırımlarını göz önüne alır, örgüt üyeliğini sonlandırması durumunda ne kaybetip ne kazanacağını hesaplar ve örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin yüksek olacağını düşünerek örgüt üyeliğini sürdürür (Balay, 2000, 17; Işık, 2009, 63; Rusu, 2013, 193).

Devam adanmışlığında esas olan örgütte kalma ihtiyacıdır (Yalçın ve İplik, 2005, 398). Örgüte fazla zaman ve çaba harcadığını düşünen işgören bu yatırımlarını düşünerek istemese bile örgütte kalmaya devam eder. Çünkü örgütten ayrılmanın kendisi için maliyeti yüksek olacaktır (McBain, 2005, 24). Devam adanmışlığı olan bazı işgörenlerin örgütte kalmalarının sebebi başka iş bulamamaları ya da diğer işlerin gerektirdiği özelliklere sahip olmamalarıdır.

Yüksek devam adanmışlığına sahip işgörenlerin daha çok dış ödüller ve baskılarla motive oldukları söylenebilir. Bu işgörenleri motive eden örgütün etik ilkelerine ve değerlerine olan inanç ya da örgütün amaçlarına ya da belirli bir yönetim tarzına kendini yakın hissetmek gibi etkenler değildir (Sutherland, 2010, 8). Bazıları ise işi sevmekten çok sağlık, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumlarından dolayı örgütte kalmaya devam ederler ve bu işgörenler yapabilecek durumda olsalar örgütten ayrılacak kişilerdir. Sergiledikleri olumsuz tavırlar ve kötü iş alışkanlıkları örgütte bir sorun kaynağı olmaktadır (Çetin, 2004, 95).

Normatif adanmışlık (Normative commitment) : Bu üçüncü boyut Meyer ve Allen tarafından 1984 yılında duygusal ve devamlılık adanmışlığına ek olarak Weiner ve Vardi (1980) tarafından önerilen ve Weiner (1982) tarafından geliştirilen “normatif” ya da “ahlaki” boyutunu da ekleyerek geliştirmişler ve tamamlamışlardır (Weiner ve Vardi, 1980,81-96 dan aktaran Meyer ve Allen, 1990, 3).

Normatif adanmışlık işgörenin örgüte adanmışlık göstermesini bir görev olarak algılaması ve örgüte adanmışlığın doğru olduğunu düşünmesi sonucu geliştiğinden

diğer iki tür adanmışlıktan farklı olarak ele alınmaktadır (Gül,2007, 45). Bu adanmışlık şeklinde işgören içinde bulunduğu toplumun değerlerinden etkilendiği için ahlaki duygu ağır basmaktadır dolayısıyla diğer iki adanmışlık türünden farklı olarak dayanak ahlaki duygulardır (McBain, 2005, 24). Normatif adanmışlığı duygusal adanmışlıktan ayıran önemli nokta işgörenin örgüte karşı duygusal anlamda bir adanmışlık duygusu geliştirmiyor olmasıdır (Rusu, 2013, 193). Normatif adanmışlıktaki zorunluluk devam adanmışlığında olduğu gibi çıkara değil, erdemlilik ve ahlaki duygulara dayanmaktadır.

Allen ve Meyer (1990,3-4) duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlığın “örgütsel adanmışlık türleri” olarak değil de “örgütsel adanmışlığın bileşenleri” olarak adlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir işgören bu üç adanmışlık türünden hiçbirini göstermeyebileceği gibi aynı anda farklı seviyelerde her üç adanmışlık türünü de geliştirebilir diyerek işgörenin bu bileşenlerden herhangi birine farklı derecede bir adanmışlık geliştirebileceğini savunmuşlardır. Adanmışlığın bu üç bileşenin kavramsal olarak farklı olduğunu kanıtlamaya çalıştıkları bu araştırmada geliştirilen ölçme araçlarının faktör analizleri yapılmış ve farklılıkları ispatlanmıştır. Bu ölçekler aynı zamanda adanmışlığın bileşenlerinin sebepleri ile de korelasyon göstermektedir. Ayrıca duygusal adanmışlık ve daha az oranda da olsa normatif adanmışlığın iş performansı ve örgütsel vatandaşlıkla pozitif ilişki içinde olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Rusu (2013, 192)’ya göre bu pozitif korelasyon işgörende çalışmaya ve yükselmeye dair bir iç motivasyon yaratır. Öte yandan Allen ve Meyer (1990,3-4) devam adanmışlığının bu sonuç değişkenleriyle negatif ilişki içinde olduğunu ya da aralarında herhangi bir ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir.

Meyer, Allen ve Smith (1993), Meyer ve Allen (1990)’ın ortaya attığı adanmışlığın üç bileşeni modelinin, örgütsel adanmışlık türleri dışındaki adanmışlık türlerine genelleştirilip genelleştirilemeyeceğini sorguladıkları çalışmalarında, bu modelin mesleki adanmışlık başta olmak üzere iş, yönetim ya da sendika adanmışlığı için de uygulanabilir olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki adanmışlık ve örgütsel adanmışlık iş davranışı açıklamaya birbirinden bağımsız bir şekilde katkı sağlamaktadırlar.

Bu üç adanmışlık bileşeninin ortak yönü, işgören ile örgüt arasında, işgörenin örgütten ayrılma olasılığını azaltan bir bağ oluşmasına sebep olmalarıdır. Yüksek

duygusal adanmışlık besleyen bir işgören örgütte kendi istediği için, yüksek devam adanmışlığı olan bir işgören ihtiyaç duyduğu için, yüksek normatif adanmışlığa sahip işgören ise bu şekilde davranması gerektiğini hissettiği için örgütte kalmaya devam eder.

3.3.3.2. Davranışsal Adanmışlık

Örgütsel davranış araştırmacılarının tutumsal adanmışlık kavramına karşılık olarak, sosyal psikologlar davranışsal adanmışlık kavramını kullanmışlardır. Bu kavram, adanmışlığın dışavurumu veya normatif beklentileri ötesinde gelişen davranışlar olarak ele alınabilir. Örgütten çok işgörenin davranışlarına bağlı olarak gelişmektedir. Davranışsal adanmışlık, işgörenin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüte bağlı kalma süreci ile ilgilidir (Mowday ve diğ.,1982,25). Burada örgüte bağlı kalmaktan kasıt, örgütten ayrılmama, devamsızlık yapmama ve örgütte kalmaya niyetli olma gibi davranışlardır. Literatürde davranışsal adanmışlıkla ilgili Becker'in ve Salancik'in yaklaşımları bulunmaktadır.

Hem Becker hem de Salancik adanmışlığın, davranışları devam ettirme eğilimi olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Becker'in yaklaşımında kişinin davranışlarına karşı adanmışlık gösterebilmesi için o davranıştan vazgeçtiği zaman kaybedeceği yatırımların farkında olması gerekiyorken, Salancik'in yaklaşımında davranışa yönelik adanmışlığın oluşabilmesi için işgören ve örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumun, başka bir deyişle davranış devam ettirme isteğinin olması gerekmektedir (Gül,2007, 49).

3.3.3.3. Çoklu Adanmışlık Yaklaşımı

Örgütsel adanmışlıkla ilgili sınıflandırmalar genellikle adanmışlığın örgütün bütününe duyulduğu mantığından yola çıkılarak yapılmıştır. Reichers, tutumsal adanmışlığı biraz daha geliştirerek çoklu adanmışlık yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre, daha önceki yaklaşımlardaki örgütü bir bütün olarak görme fikrinden farklı olarak, örgütlerin her bir parçası ayrı değer ve amaca sahip bir koalisyon olma özelliği vurgulanmıştır (Reichers 1985, 469-470'ten aktaran Balay 2000).

Çoklu adanmışlık yaklaşımı işgörenlerin mesleklerine, birlikte çalıştıkları iş arkadaşlarına ve yöneticilerine farklı adanmışlık gösterebileceklerini

vurgulamaktadır. Aynı şekilde bir işgören tarafından duyulan adanmışlık bir başkası tarafından duyulan adanmışlıktan farklı olabilir (Saldamlı, 2009, 24). Bu adanmışlıklar örgütü oluşturan birçok iç ve dış unsurdan oluştuğu için işgörenler tarafından farklı adanmışlıklar sergilendiği görülmektedir.

3.3.3.4. Örgütsel Adanmışlık Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi

Örgütsel adanmışlıkla ilgili yaklaşımlar karşılaştırıldığında göze çarpan ilk farklılık, bu yaklaşımları ele alan araştırmacıların disiplinleridir. Tutumsal adanmışlık, genellikle örgütsel davranışçılar tarafından ele alınırken, davranışsal adanmışlık, sosyal psikologlar tarafından ele alınmıştır. Bir diğer farklılık ise, tutumsal adanmışlığın davranışsal adanmışlığı da içine alan geniş bir kavram olmasıdır. Ayrıca tutumsal adanmışlık davranışsal adanmışlığa göre daha fazla duygusal bir boyut içermektedir (Gül, 2007, 50).

Örgütsel adanmışlıkla ilgili bu yaklaşımların her birinin geçerli olduğu durumlar farklıdır. Bu farklılıklar işgörene, işgörenin içinde bulunduğu örgüte ve çevreye göre değişiklik göstermektedir. Bu değişikliğin en önemli nedenlerinden biri de örgüt kültürü olarak görülmektedir. Bu bağlamda tutumsal adanmışlık yaklaşımında işgörenin sahip olduğu amaç ve değerlerle örgütün amaç ve değerlerinin paralellik göstermesi beklenmektedir. Öte yandan davranışsal adanmışlık yaklaşımında ise asıl önemli olan işgörenin örgüt üyeliğini devam ettirmek için sergilediği davranışlarla ilgili süreçtir (Karasoy, 2011,58).

Tutumsal adanmışlık yaklaşımları bireysel hedef ve değerlerle örgütsel hedef ve değerlerin uyumuna dayanmaktadır. Tutumsal adanmışlık yaklaşımlarında duygusal, devamlılık ve normatif unsurlar içeren adanmışlık boyutları ön plana çıkmaktadır.

Üç bileşenli bu yaklaşımlarda ortak görülen özellikler şunlardır (McBain, 2005,23; George and Sabapathy, 2011, 92):

- Örgütün hedef ve değerlerine inanma ve onları kabul etme,
- Örgütün çıkarını düşünerek yüksek performans göstermeye istek duyma,
- Örgütün üyesi olarak kalmak için güçlü bir istek duyma.

Tutumsal adanmışlık yaklaşımlarında bireysel ve örgütsel hedeflerin uyumu ön plandayken davranışsal adanmışlık yaklaşımlarında işgörenlerin örgüt üyeliklerini

sürdürmek için nasıl çaba sarf etmeleri ve nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiği ile ilgili süreç önemlidir (Gül, 2007, 51).

Çoklu adanmışlık yaklaşımı ise, adından da anlaşılacağı üzere örgütsel adanmışlığın sağlanılmasında içsel ve dışsal pek çok faktörün etkili olduğu görüşüne dayanmaktadır.

Örgütsel adanmışlık pek çok farklı şekilde tanımlanmasının yanı sıra farklı şekillerde sınıflandırılmış ve farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Meyer ve Allen, işgörenlerin adanmışlık tutumlarını daha iyi anlayabilmek adına üç bileşenin (duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı, normatif adanmışlık) birlikte incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Allen ve Meyer 1990, 3-4). İşgörenlerin örgütlerine duydukları adanmışlığın türünü ve derecesini anlamada önemli bir rol oynamasından dolayı bu çalışmada Meyer ve Allen tarafından geliştirilmiş olan örgütsel adanmışlık modeli esas alınacaktır.

3.3.4. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler

İşgörenin örgütün amaç ve değerlerini benimseyerek, çalıştığı örgüt yararına çaba harcama istekliliğini ifade eden örgütsel adanmışlık ile birçok faktör arasındaki ilişki araştırma konusu olmuştur (Yılmaz, 2009, 478; Güçlü, 2006, 57-58). İşgörenlerin örgüte adanmışlık hissetmesi kendi iş verimlerini artırmanın yanında örgüt için olumlu sonuçlar da ortaya koymaktadır. Bu sebeple bir örgütte çalışan işgörenlerin örgüte adanmışlıklarını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörleri biliyor olması önemli bir noktadır (Çetin, 2004, 98-99).

Bu konuda yapılan çalışmalarda örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörlerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Mowdey, Porter ve Steers (1982)'ın sınıflandırmasında kişisel özellikler, rol ve iş özellikleri, yapısal özellikler ve iş deneyimi olmak üzere dört farklı faktör bulunmaktadır. Schwenk (1986, 299) örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörleri kişilerin geçmişteki iş yaşantıları, kişisel-demografik, örgütsel- görevsel ve durumsal olarak nitelikli olarak ayırırken hangi faktörlerin adanmışlığı daha iyi ölçtüğü konusunda farklı sonuçlar elde etmiştir (aktaran Balay, 2000, 37).

3.3.4.1. Kişisel (Demografik) Faktörler

Kişisel (demografik) faktörler bireyleri diğerlerinden ayıran ve kişisel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan değişkenlerdir (Güçlü, 2006, 58). Kişisel (demografik) faktörlere yakından bakıldığında işgörenin yaşı, cinsiyeti ve medeni durumu örgütsel adanmışlık ile ilişkisini etkileyen faktörler arasında; eğitim durumu, örgütteki çalışma süresi ve örgütteki pozisyonu işgörenin örgütle arasındaki kişisel faktörler arasında incelenmektedir (Saldamlı, 2009, 32). Kişisel faktörler işgörenin uzun yıllar örgütte çalışması açısından önemlidir (Bedük ve diğ., 2011, 58).

Yaş, örgütsel adanmışlığı etkileyen önemli faktörlerden biridir. İşgörenlerin içinde bulundukları yaş dönemleri, işlerine ilişkin tutumlarını, algılarını, isteklerini ve beklentilerini değiştirebilir. İş görenler genç, orta yaş ve yaşlı olarak sınıflandırılırsa, iş hayatının başlangıcında olan birey ilk kez iş aramanın ve işe yerleşmenin sıkıntılarını yaşayacak, eğitimine ve özelliklerine uygun bir işte çalışma isteği yüksek olacaktır (Çakır 2001'den aktaran Beşiroğlu, 66,2013). Öte yandan yaşın genç olması tecrübe eksikliğini de beraberinde getirmekte ve seçeneklerin çokluğu işgörenin örgütsel adanmışlığını hem olumlu hem de olumsuz olmak üzere çeşitli şekillerde etkileyebilir (Saldamlı,2009,33).

Yapılan araştırmalarda yaş ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin genellikle pozitif yönlü olduğu Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 3.2: Yaş İle Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırma Bilgileri

YIL	ARAŞTIRMACI	SONUÇ
1984	Meyer ve Allen	Yaş ile duygusal adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1985	Hunt, Chonko ve Wood	Yaş ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Mayer ve Schoorman	Yaş ile devam adanmışlığı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 3.2-devam

2000	Hartman ve Bambacas	Yaş ile örgütsel adanmışlığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2003	Gümüş, Hamarat ve Erdem	Yaş ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat yaş arttıkça adanmışlığın da arttığı tespit edilmiştir.

Hatice Güçlü, **Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Adanmışlık Üzerindeki Etkisi**. (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu Yayınları, 2006), 62'den uyarlandı.

Yaş arttıkça örgütteki yatırımlar arttığından dolayı işgörenin örgütte kalması daha avantajlı hale gelmektedir (Hunt, Chonko ve Wood, 1985, 122). Belirli bir yaşa gelmiş olan işgören bir yandan emekli olmak isteyebilir diğer yandan da iş değiştirmenin maliyetlerine katlanmak istemeyebilir. Yeni bir iş aramak, girdiği işte kendini kabul ettirmeye çalışmak gibi maliyetler ileri yaşlardaki işgörenler tarafından göze alınmayabilir ve bu da cinsiyeti örgütsel adanmışlığı olumlu etkileyen faktörlerden biri yapar (Saldamlı, 2009, 33).

Cinsiyet faktörü de yaş faktörü gibi örgütsel adanmışlığı etkileyen kişisel özelliklerden biridir. Erkekler açısından bakıldığında farklı cinslerle çalışma daha düşük düzeyde örgütte kalma isteği ve daha düşük düzeyde psikolojik adanmışlık ile daha yüksek düzeyde devamsızlığa yol açarken; kadınlarda çalıştıkları grupta farklı cinslerden işgörenlerin olması daha yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığa sebep olmaktadır (Tsui ve diğerleri 1992, 569'dan aktaran Balay,2000, 41).

Mowday, Porter ve Steers (1982)'a göre, kadınlar erkeklere göre daha fazla adanmışlık göstermektedirler. Sebebi olarak ise kadınların örgütteki konumlarını elde etmek için erkeklerden daha çok engeli aşmaları gösterilmektedir.

Eğitim düzeyi de, işgörenlerin iş hayatına bakışını, iş hayatından beklentilerini etkileyen önemli bir kişisel özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe iş hayatına, işe yüklenen anlam ve beklentileri yükseltmektedir, dolayısıyla örgütsel adanmışlığı da azalmaktadır (Bedük ve diğ., 2011, 59). Sosyal ve

ekonomik koşulların elverdiği ölçüde eğitimini sürdürmüş ve yüksek eğitim almış kişilerin eğitim düzeyi düşük kalmış kişilere göre işe bakış açıları çok farklı olmaktadır (Zeyrek, 2008, 60).

Medeni durum örgütsel adanmışlığı etkileyen fakat en az çalışılan kişisel faktörlerden biridir. Medeni durumla ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda evli işgörenlerin aile yükümlülüklerinden dolayı maddi sorumluluklarının daha çok olması sebebiyle bekar olan işgörelere oranla daha yüksek seviyede devam adanmışlığına sahip oldukları belirtilmektedir (Abdulla ve Shaw, 1999, 79). Eş, anne-baba, çocuklar gibi akraba sorumluluğu bulunan işgörelner maddi ihtiyaçlarını karşılamak için örgüte daha çok adanmışlık duyacaklardır.

3.3.4.2. Örgütsel (Görevsel) Faktörler

Örgütsel faktörler işgörelnerin örgütte çalışırken karşılaştıkları her türlü problemi ve örgüt yaşam kültürünü öğrenme açısından önemli faktörlerdir. Literatürde araştırmacılar tarafından örgütsel adanmışlığı etkileyen örgütsel (görevsel) faktörler arasında işin niteliği ve önemi, yönetim, rol çatışması, takım çalışması, örgütsel ödüller gibi faktörlere yer verilmiştir.

İşin niteliği ve önemi

İşin kapsamı ve yapısı örgütsel adanmışlığı etkileyen önemli bir faktör olmakla birlikte işgörelnerin değer yapısı ile uyumlu olduğu sürece örgütsel adanmışlığın da yüksek olması beklenir. İşin niteliği işgörelner için anlamsız ise, toplumsal değeri düşük ise örgütsel adanmışlığın az olması; toplumsal ve kişisel değeri yüksek ise örgütsel adanmışlığın da yüksek olması beklenir (Yıldırım,2003).

Yapılan işin gerek örgüt içerisinde, gerekse içinde bulunulan toplumdaki etkisi, işgörelnerin örgütsel adanmışlığı üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle hiyerarşik açıdan yüksek görevler, işgörelnerin adanmışlığı açısından önem taşır. İşgörelne kendi işiyle ilgili olarak planlama, örgütleme ve denetleme yapabilmesi konusunda yetki ve sorumluluk verilmesi işgörelnerin örgütsel adanmışlığını artırmaktadır (İnce ve Gül, 2005, 71).

Çetin (2004,105)'e göre eğer bir iş işgörelnerin sorumluluk duygusunu azaltıyor ise örgüte olan adanmışlığını da azaltabilir. Yapılan işin pek çok özelliği, işgörelnerin

sorumluluk algısını etkileyebilir. Bazı mevkiler daha çok sorumluluk taşırlar ve daha yüksek mevkilerde olan insanlar adanmışlığa daha çok yatkındırlar. Benzer olarak, bazı işler çalışanların daha çok sorumluluk ve kişisel karar alma imkânı tanır ve bu tür görevlerde bulunan çalışanların, daha az özgürlüğe sahip çalışanlara göre daha uygun yaklaşımlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda işgörenlerin iş alanları arttıkça deneyimlerinin de artacağı ve buna bağlı olarak da örgütsel adanmışlıklarının artacağı varsayımı kabul edilmiştir (Güçlü, 2006, 77).

Yönetim tarzı

Örgütlerde yöneticilerin sergiledikleri yöneticilik ve liderlik tarzları örgütsel hedef ve değerlere olan adanmışlığı etkilemektedir. Esnek ve katılımcı yönetim ve liderlik tarzı örgütsel adanmışlığı olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü bu tarz yönetim işgörenin üzerindeki rol stresini azaltmaktadır. Diğer yandan otokratik yönetim tarzı ise katılmayı engelleyerek adanmışlık duygusuna zarar vermektedir (Saldamlı, 2009, 37).

İnce ve Gül (2005, 72)'e göre kişiye verilen sorumluluk azaldığı müddetçe kişinin kuruma olan adanmışlığı da azalmakta, tam tersi verilen sorumluluk arttıkça adanmışlık duygusu da artmaktadır.

Ayrıca, yönetim örgütsel kültüre ve değerlere önem veriyorsa, örgütlerde verimlilik ve yenilikçi düşünceler artış gösterecek ve bu olumlu örgütsel iklim örgütsel adanmışlığı artırmada mutlaka olumlu sonuçlara yol açacaktır (Karasoy, 2011, 60).

Rol çatışması

İşgörenler arasında role ilişkin değişkenler örgütsel adanmışlığı belirlemede önemli olabilir. Bunlardan biri mesleki rol çatışmasıdır. Örgüt içerisinde rol çatışmasının adanmışlık üzerindeki olumsuz etkileri, kendi kabuğuna çekilme ve ilgisizlik şeklinde davranışsal olmasa bile çoğunlukla psikolojik olarak ortaya çıkmaktadır. Böyle anlarda işgörenin rol çatışması deneyimi yoğundur ve aynı oranda iş doyumuna da düşüktür. Bunu deneyimleyen işgören duygusal olarak bir boşunalık duygusu yaşar ve iş arkadaşlarından uzaklaşma girişiminde bulunur (Katz ve Kahn 1977, 217'den aktaran Balay, 2000,44-45).

Örgütsel rollerin yerine getirilmesinde kişinin gerilim ve belirsizlik yaşamasının, örgütsel kabul olarak düşünülebileceği ortaya atılmıştır. Aynı şekilde rol gerilimi ve

belirsizliğin var olması, örgüt dışı alternatiflerin çekiciliğinin artmasına yol açar. Bunun sonucunda da örgüte adanmışlık azalır (Balay, 2000, 45).

Takım çalışması

Takımın varlığından bahsedebilmek için iki ya da daha fazla kişinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Aynı takımdaki kişiler sürekli olarak birbirleri ile etkileşim halinde kalarak belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla çalışmaktadırlar. Bu ekip halinde çalışma örgütteki farklı disiplinlerin bilgi, yetenek ve deneyimlerini bir araya getirir ve takımlar hiyerarşik bir örgüt yapısının katı ve gereksiz sınırlamalarını ortadan kaldırarak ortak amaç etrafında güç birliği oluştururlar (Zeyrek, 2008, 64).

Bir takıma ait olduğunu bilen ve bu aidiyeti hissedenden işgörenin verimliliği ve örgütsel adanmışlığı yüksek derecede olacaktır. İşgörenin takımından aldığı sinerji, olumlu tutum ve davranış olarak iş performansına yansımaya yarayacaktır. İşgörenlerin diğer mesai arkadaşlarıyla ilişkilerinin derecesi adanmışlıklarını etkileyecektir (Bedük ve diğ., 2011, 60). Destekçi bir iş çevresinde grup üyeleri karşılıklı amaç uygunluğu algısı yoluyla örgütle özdeşleşebilirler.

Örgütsel ödüller

Örgütsel adanmışlığı etkileyen çok önemli diğer bir faktör de, örgütsel ödüllerdir. Yöneticilerin, ödüllerin adil bir biçimde dağıtılmasında gösterdikleri özenin, işgörenlerin örgütsel adanmışlığını geliştiren bir faktör olduğu belirlenmiştir. Çalışan, örgüt tarafından sunulan ödülüne adil ve yeterli algılayarsa, örgüte olan adanmışlığı yüksek düzeyde olacaktır (İnce ve Gül, 2005, 79).

Örgütsel ödüller yeterli doyum sağladığında işgörenin örgütte kalmasına, devamlılığına, örgütü koruyup benimsemesine katkı sağlar. İş güvencesi, sağlık ve dinlenme izinleri, iyi sağlık koşulları, maaş, ikramiye, prim ödemeleri, yazlık kamp gibi başarı ya da özendiriciler örgütsel ödüllere örnek gösterilebilir.

3.3.4.3. Örgüt Dışı (Durumsal) Faktörler

İşgörenin örgütsel adanmışlığını etkileyen örgüt dışı faktörler profesyonellik ve yeni iş bulma olanakları gibi faktörlerdir.

Profesyonellik

Profesyonel işgören, kendi kurallarını koyan, kuralların geçerliliklerine inanan, sorumluluk sahibi, bağımsızlığına düşkün olarak tanımlanabilir (Bedük ve diğ. , 2011, 62).

Profesyonelleri ifade eden 4 önemli özellik ise şunlardır (İnce ve Gül, 2005, 84)
Profesyoneller,

- Örgütler kurarak seminer ve kongre gibi çeşitli toplantılara katılırlar.
- Sosyal sorumluluk taşırlar.
- Özerklik talebinde bulunurlar.

Profesyonellik çelişkili bir örgütsel adanmışlık kavramını ortaya çıkarmaktadır. Profesyoneller için ya mesleki adanmışlık ya da örgütsel adanmışlık önem kazanır. Profesyonel işgörenlerin çalıştıkları örgütler mesleki gelişime destek oluyorsa işgörenlerin mesleki adanmışlıkları olumsuz, örgütsel adanmışlıkları da olumlu etkilenmektedir. Bu çelişkiyi azaltmak için örgütsel değer ve uygulamaların bütünleştirilmeleri gerekmektedir. (Karasoy, 2011, 62; Saldamlı, 2009, 39).

Yeni iş bulma olanakları

Yeni iş bulma olanakları işe başladıktan sonra çalışanın adanmışlığını etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Yeni iş bulma olanaklarının az olması, sınırlı iş olanakları algısı, örgütsel adanmışlığı artırmaktadır (Gilbert ve Ivancevich, 1999, 385-397'den aktaran Bedük ve diğ., 2011, 62). Ayrıca eğitim seviyesinin yüksek olması, iş olanaklarının artışı anlamına geldiğinden, örgütsel adanmışlığı zayıflatacaktır.

3.3.5. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları

Örgütsel adanmışlığın örgüt açısından bazı önemli sonuçlar ortaya çıkarmasından dolayı araştırmacılar örgütsel adanmışlıkla yakından ilgilenmişlerdir. Literatürde örgütsel adanmışlıkla özellikle davranışsal sonuçların güçlü bir ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel adanmışlıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise adanmışlıkla olumsuz bir ilişki içerisinde (Balay, 2000, 83-84).

Örgütsel adanmışlığın sonuçları, adanmışlığın derecesine dayanarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında üyelerin yüksek düzeydeki adanmışlığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir adanmışlığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır (Wiener, 1982, 421-422).

Mowday, Porter ve Steers (1982, 139-142)' ın araştırmasının sonuçlarına göre, işgörenlerin güçlü örgütsel adanmışlığı örgüte ait olma duygusunu artırmakta ve işgörende güvenlik duygusunu geliştirmektedir. Örgüte yüksek derecede adanmışlık gösteren işgörenlerin devamsızlık yapma ya da örgütten ayrılma olasılıkları düşüktür. Yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine sahip bu işgörenler örgüt dışında daha aktif davranışlar sergileyerek örgütü dışarıya olumlu bir şekilde tanıtmaktadırlar ve sonuç olarak yüksek kaliteli yeni işgörenlerin örgüte alımına da katkıda bulunmaktadır.

Randall (1987, 460-468) örgütsel adanmışlık ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, adanmışlık düzeyleri ile bu düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdemiştir. Örgütsel adanmışlığın derecelerini “Düşük örgütsel adanmışlık”, “İlımlı örgütsel adanmışlık” ve “ Yüksek örgütsel adanmışlık” olarak sınıflandırmıştır (Koç, 2009, 205).

3.3.5.1. Düşük Örgütsel Adanmışlık

Bu adanmışlık düzeyinde işgören örgüte güçlü bir şekilde bağlı değildir fakat aksine aynı zamanda değişime de açıktır. Diğer bir ifadeyle kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksun olmakla birlikte, iş görenin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca iş gören, örgüte düşük düzeyde adanmışlık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilecektir (Randall, 1987, 461).

Benzer bir şekilde Balay (2000, 62) bu gruptaki işgörenlerin kayıtsız işgörenlerin tersine, düşük örgütsel adanmışlığa karşın yüksek iş adanmışlığına sahip olabileceklerini belirtmiştir. Bu yüzden kendileri için iş önemli olmasına karşılık örgüt ve onun amaçlarıyla özdeşleşmezler. Bu işgörenler yüksek düzeyde bireysel-görevsel ilişkili çaba gösterirken, grup adanmışlığı konusunda bir çaba göstermezler

Ayrıca, düşük örgütsel adanmışlığa sahip işgörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup adanmışlığının sağlanmasında da az çaba gösteren kişilerdir. Bu sebeple, örgüt içinde “duygusuz iş görenler” olarak da

adlandırılmaktadırlar. Düşük örgütsel adanmışlık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgüt bu durumdan olumsuz etkilenmekte, örgütte yayılan biçimsel olmayan zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987, 463).

Düşük adanmışlık genellikle yüksek düzeyde işgören devri, devamsızlık, işe geç kalma, örgütte kalma isteğinin yok olması, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, yetersiz çaba ve benzeri sonuçlarla ilgili bulunmuştur (Saldamlı, 2009, 40).

3.3.5.2. İlmli Örgütsel Adanmışlık

Bu adanmışlık düzeyinde işgören güçlü bir deneyime sahiptir, fakat örgütsel özdeşleşme ve adanmışlık düşük düzeydedir. İlmli adanmışlık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler (Randall 1987, 463). İşgören bir anlamda kendi kimliğini koruyarak değişime direnir (Karasoy, 2011, 63).

İlmli adanmışlık işgören ve örgütün karşılıklı değer uyumunu yansıttığı için işgörene dengeli inisiyatif ve bireysel tercih imkanı vermekte, ve dengeli bir adanmışlık düzeyi ortaya çıkmaktadır (Wiener, 1982, 423).

Bununla birlikte örgüte ılımlı düzeyde adanmışlık, her zaman olumlu sonuçlar vermeyebilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilir (Bayram,2006, 136).

3.3.5.3. Yüksek Örgütsel Adanmışlık

Bu adanmışlık düzeyinde bireyler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle adanmışlık gösterirler. İşgörenler işin kendisinden, örgüt içi ilişkilerden, mevcut örgütsel adaletten yüksek oranda memnuniyet duyarlar (Karasoy, 2011, 63).

Yüksek adanmışlık düzeyi bireye meslekte başarı ve ücretten doyum sağladığı gibi, dış baskılara karşın örgüte yüksek derecedeki sadakatini de devam ettirir. “Örgüte sadık ol ki örgüt de sana sadık olsun” anlayışı vardır. Örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirir. Örgüt yüksek derecede verim ve sorgulanmayan sadakatten yarar

sağlasa da bu adanmışlık türünün verimlilik üzerinde olumsuz etkileri olduğu ileri sürülmektedir (Randall, 1987, 464).

Bir işgörenin örgüte yüksek düzeyde adanmışlık göstermesi, işgörenin aile ilişkilerini ve sosyal ilişkilerini de etkilemektedir. Bir işe ya da örgüte yüksek düzeyde adanmışlık gösteren işgören, ailesini ve yerine getirmesi gereken diğer zorunlulukları ihmal etmektedir (Saldamlı, 2009, 42).

Adanmışlığın örgütü olumlu ya da olumsuz olarak etkilemesi öncelikle örgüt amaçlarının niteliğine bağlıdır; amaçlar belirgin değilse yüksek adanmışlık gösteren işgörenler örgütün dağılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu işgörenler yanlış amaçlar uğruna çok fazla çaba sarfetmiş ve kişisel fedakârlıklarda bulunmuş olacaklardır. Diğer yandan örgütsel amaçlar çok net olduğunda yüksek adanmışlık seviyesi, işgörenlerin örgütleri ile olan ilişkilerini daha sabit duruma getirmelerinde yardımcı olacaktır (Wiener, 1982, 421-422).

Yüksek örgütsel adanmışlık bazen, iş görenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Ayrıca bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Randall 1987,466; Bayram, 2006, 136).

3.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı

Eğitim kurumlarında en az okul yöneticileri kadar öğretmenlerin performansı da okul etkililiğinde önemli bir öğedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede etkili olan faktörlerden birinin de örgütsel adanmışlık olduğu düşünülmektedir (Serin ve Buluç, 2012,441). Eğitim örgütleri için önemli olan, öğretmenlerin enerjilerini, hedef kitle olan öğrenciler için harcayabilmesidir. Bu da öğretmenlerin görev yaptıkları okullara adanmışlık göstermesi ile mümkündür.

Eğitim örgütlerinde en önemli unsurun “insan” olması, adanmışlığın da temelinde sahiplenme, özdeşleşme, içselleştirme ve çaba sarf etme gibi anlamların olması, amaçlara ulaşmada, eğitim örgütlerinde adanmışlığın olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Serin ve Buluç, 2012, 442-443). Çünkü her şeyden önce örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi ve onlara güçlü adanmışlık, işgörenlerin sahip olduğu

en etkili güdü tarzlarından biridir. Toplumsal değişme ve gelişmenin başladığı örgütler olan okullarda bu tarz bir güdülenme, öğretmenleri yüksek verimliliğe ve sistemin başarısı için üst düzeyde gönüllü işbirliğine ve yaratıcılığa yöneltir. Eğitim kurumlarının etkili işleyişi için öğretmenlerin, kurumlarına içten bağlanmaları ile birlikte görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmaları gerekli görülmektedir (Işık, 2009, 81).

Okullardaki örgütsel başarıyı yakalamak, kalite ve verimi merkeze alarak yeni uygulamalar gerçekleştirmek tamamen öğretmenlerin okula karşı tutumuna bağlıdır. Öğretmenlerde olumlu tutumlar geliştirilmesi, öğretmenlerin okulun yaptığı işlere yaratıcı ve yenilikçi fikirler sunabilmesi için okula duyulan örgütsel adanmışlık düzeyi önemlidir. Öğretmenler okulda iş ve işleyişlerin tutarlılığından ve kendisini incitebilecek durumlarla karşılaşmayacağından emin olmalıdır (Işık, 2009, 82). Çünkü örgütleri amaçlarına göre yaşatmak zorunda olan yöneticilerin davranışlarının işgören üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabilir.

Adanmışlık duyan öğretmenler, okullarına, öğrencilerine ve çalışma alanlarına güçlü şekilde yönelim gösterirler. Hedeflenen sonuçlardan öncelikle hangisinin başarılacağı konusunda görüş ayrılıkları olduğu, işin kontrolünde ise büyük zorlukların yaşandığı okul gibi “gevşek” örgütlerde içten adanmışlık özellikle daha büyük önem taşımaktadır. Düşük öğretmen adanmışlığı öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecendirler ve sınıf yönetiminde karşı daha az hoşgörülü olmakla birlikte, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar.

3.4 ETİK LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Örgütsel adanmışlık, işgörenin duygusal, devam ve normatif nedenlerle örgütüne bağlanmasını ifade eder. İşgören örgütüne bağlanırken çeşitli davranışlardan etkilenir (Kılınç, 2013, 65). İşgörenlerin örgütsel adanmışlıklarının sağlanmasında özellikle liderlerin davranışlarının büyük payı vardır. Okul yöneticisinin bir lider olarak etik liderlik özellikleri sergilemesi, parçası olduğu örgütün tüm üyelerine saygılı davranarak kişilerin eşitliğini kabul etmesi ve kaynakların adil dağıtılmasını sağlaması işgörenlerin örgütsel adanmışlığını arttıracaktır. Okulların niteliğinin ve

öğretmenlerin adanmışlık düzeyinin artırılması ile okul yöneticilerinin etik liderliği başarıyla uygulaması birbiriyle bağlantılıdır.

Örgütsel adanmışlık, örgüt-üye bütünleşmesi olup, bu ilişkinin sonucunda amaç hem örgütsel hem de bireysel performans artışı sağlamaktadır. Etik liderler örgütsel hedef ve değerlerin kabullenilmesinde, örgüt yararına çaba sarf edilmesinde son derece önemli etkilerde bulunurlar. Bir mesleğin, maddi kazanımlar ötesinde ve belli değerlerin benimsenmesini ortaya koyacak kadar üyelerinin adanmışlığına gerek duyulmaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinde öğretmenin performansını ölçmek, pek çok faktörün birleşimini gerektirdiğinden karmaşık bir iş olarak görülmektedir. Bu yüzden iyi bir öğretim, büyük ölçüde eğitim örgütü çalışanlarının adanmışlığına ve bilgisine dayanmaktadır (Mercan, 2006, 29).

Araştırmalar göstermektedir ki yöneticinin liderlik tarzı örgütsel adanmışlığın önemli öncellerinden biridir (McBain, 2005,7). Örgütlerde yöneticilerin sergiledikleri yönetim ve liderlik tarzları örgütsel hedef ve değerlere olan adanmışlığı arttırmaktadır. Eğer tepe yönetim örgütsel değerlere önem veriyorsa bu örgütlerde verimlilik, adanmışlık ve yenilikçi düşünceler artış gösterecektir. Örgütlerde liderden duyulan memnuniyet örgütsel adanmışlığın belirleyicilerindendir. Yönetim ve liderlik stiline etik değerlere dayanması, örgütsel değerlere adanmışlığı çalışanların örgütsel adanmışlığını arttıran önemli bir unsurdur (İnce ve Gül, 2005).

Liderin çalışanlarını örgütsel karara katma davranışı adil olduğunda örgüt çalışanlarının iş performansları, güvenleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları kadar örgütsel adanmışlıkları da bundan etkilenmektedir (Uğurlu, 2009, 117-118). Öte yandan öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı örgütsel adalet yoluyla artırılabilir. Özellikle öğretmenlerin duygusal adanmışlığı, isteklerinin ne oranda gerçekleştiğinden çok kararların ne oranda adil bir şekilde alındığıyla daha yakından ilgilidir (George ve Sabapathy, 2011, 97). Dolayısıyla etik lider olarak okul yöneticisinin karar vermede adil olabilmesi işgörenlerin örgütsel adanmışlığını etkileyen bir diğer unsur olarak görülmektedir.

Etik lider, herkes tarafından benimsenen ortak değer ve misyon oluşturarak örgütsel adanmışlığın artmasına katkıda bulunur. Okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken etik ilkelere uygun davranışlar sergilemeleri öğretmenlerin de etik değerleri kabul etmelerini ve okullarına adanmışlıklarını arttıracaktır. Sonuç olarak liderin etik

hareketi, işgörenlerin adanmışlıklarını ve yöneticilerine destek vermelerini kolaylaştıracaktır.

Bu açıklamalar gösteriyor ki, okullar için örgütsel adanmışlık önemli bir faktördür ve okul yöneticilerinin liderlik tarzının bir sonucudur. Etik liderlik ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin bilinmesi eğitim yönetimi alanında önemli katkılar sağlayacaktır.

3.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında örgütsel adanmışlık ve etik liderliği inceleyen birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Örgütsel adanmışlığın örgütsel vatandaşlık (Mercan, 2006), iş tatmini (Yılmaz, 2007), yöneticilerin kişisel özellikleri (Erdoğan, 2006) gibi faktörlerle ya da etik liderlik dışında başta dönüşümcü liderlik (Zeren,2007; Kolamaz, 2007; Yavuz, 2008) olmak üzere çeşitli liderlik tarzları ile olan ilişkilerini inceleyen araştırmalar (Sezer,2005; Kılınç, 2013; Beşiroğlu, 2013) yapılmıştır. Diğer yandan örgütsel adanmışlık ve etik liderlik ilişkisini inceleyen çok az çalışma olduğu görülmektedir.

Karagöz (2008)'ün okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını oluşturan boyutların gerçekleşme düzeylerini demografik değişkenler açısından belirlemeyi ve okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı boyutları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre; örgütsel adanmışlık ölçeğinin “duygusal adanmışlık” boyutu ile, etik liderlik ölçeğinin “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” olmak üzere tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Örgütsel adanmışlık ölçeğinin “devam adanmışlığı” boyutu ile, etik liderlik ölçeğinin “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” olmak üzere tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel adanmışlık ölçeğinin “normatif adanmışlık” boyutu ile etik liderlik ölçeğinin “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” olmak üzere tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Son olarak etik liderlik ölçeğine ait boyutların en kuvvetli biçimde ilişkide olduğu adanmışlık faktörü ise “normatif adanmışlık” faktörü olarak gerçekleşmiştir. Bu araştırma hem

daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarını desteklemiş, hem de ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ilişkiyi gösteren sonuçları ortaya çıkarmıştır.

Cemaloğlu ve diğerleri (2008) öğretmenlerin kendi örgütsel adanmışlıklarına ilişkin algıları ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucu, Türkiye’deki okullarda yöneticinin liderlik tarzının öğretmen adanmışlığını anlamada önemli bir etken olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Uğurlu (2009)’nun öğretmenlerin okullarında görevlerini yerine getirmede, yönetici etik liderlik davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel adanmışlık değişkenlerinin katkısını irdelediği çalışmada Yönetici Etik Liderlik Davranışı ve Örgütsel Adanmışlık değişkenleri arasında orta düzeyde olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir. Yönetici etik liderlik alt boyutlarından iletişimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik örgütsel adanmışlığı açıklamazken, iklimsel etik örgütsel adanmışlığı yüksek düzeyde açıklamaktadır. Elde edilen bulgular, diğer etik boyutlardan daha çok okulun ikliminin öğretmenleri okullarına bağladığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Kurşunoğlu ve arkadaşlarının (2010) İzmir İl merkezinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarının sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla gösterdikleri adanmışlık boyutu duygusal adanmışlıktır ve bu boyutu sırasıyla normatif ve devam adanmışlık takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça her üç adanmışlık seviyesinin de arttığı görülmektedir.

Altun (2013)’un “Çalışanların Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi” adlı çalışmada elde edilen sonuçlara göre etik liderlik tarzının çalışanların örgüte adanmışlığını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı demografik değişkenlerden kıdem durumunun örgütsel adanmışlığı pozitif, eğitimin ise örgütsel adanmışlığı negatif yönde etkilediğine dair bulgular elde edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle; işgörenlerin, yöneticilerin uygulamalarını “etik” veya “etik olmayan” yönde değerlendirdikleri ve önemsedikleri düşünülebilir ve “yöneticinin davranışının etik olup olmadığı konusu”, çalışanın örgütsel adanmışlığı ile ilişkilendirilebilir.

Çelik, Dedeoğlu ve İnanır (2015) etik liderlik tarzının örgütsel adanmışlık ve iş tatmini üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında ve örgütsel adanmışlığın etik liderlik ve iş tatmini arasındaki aracılık rolünü ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, etik liderliğin örgütsel adanmışlık ve iş tatmini üzerinde; örgütsel adanmışlığın iş tatmini üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabancı literatüre bakıldığında liderlik tarzının örgütsel tarza etkisini inceleyen birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Loke (2001) tarafından Singapur'da yapılan bir çalışma ile liderlik davranışları ile örgütsel adanmışlık arasında çok güçlü bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Valentine, Godkin ve Lucero (2002)'nin etik çalışma ortamı, örgütsel adanmışlık ve çalışan-örgüt uyumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında görülmüştür ki; etik değerlerin önemsendiği bir çalışma ortamı örgütsel adanmışlığı ve işgören-örgüt uyuşmasını olumlu yönde etkilemektedir ve işgörenlerin örgütle uyuşmayan etik değerleri benimsemeleri, örgüt içinde çatışmaya ve strese neden olabilmektedir.

Carlson (2005)'in etik iklim ile duygusal adanmışlık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaştığı araştırmasına göre, etik iklim örgütsel adanmışlık alt boyutlarından duygusal adanmışlık boyutunun % 37'sini açıklamaktadır. Lider dürüstlüğü ise duygusal adanmışlığın % 24'ünü açıklamaktadır. Martin ve Cullen (2006)'in meta-analitik araştırması da, etik bir çalışma ortamının örgütsel adanmışlığı ve iş tatminini desteklediğini göstermektedir.

Sutherland (2010) “ Etik Liderlik ve Örgütsel Adanmışlığın İncelenmesi/An Examination of Ethical Leadership and Organizational Commitment” adlı çalışması ile etik liderlik davranışı ve örgütsel adanmışlığın üç boyutu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında etik liderlik ile örgütsel adanmışlığın duygusal adanmışlık ve normatif adanmışlık boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle bu araştırmanın bulgularına göre etik liderlik işgörenlerin duygusal ve normatif adanmışlıklarını etkilemektedir. Algılanan etik liderlik davranışı ne kadar yüksekse işgörenlerin de duygusal adanmışlığı ve normatif adanmışlığı o kadar yüksek olacaktır.

Phillip (2012)'in çalışma ortamındaki psikolojik sözleşmeler ile örgütsel adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve etik liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında işlemsel ve ilişkiyel psikolojik sözleşmeler ile örgütsel adanmışlığın üç boyutu olan

duygusal adanmışlık, normatif adanmışlık ve devam adanmışlığı arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise etik liderliğin örgütsel vatandaşlık ile işlemsel sözleşme ve duygusal ve normatif adanmışlık arasında moderatör rolü oynadığı yönündedir. Bu sonuca göre, işlemsel sözleşme ve duygusal ve normatif adanmışlık boyutları arasında negatif bir ilişki vardır ve “yüksek” etik liderlik davranışı bu negatif ilişkiyi azaltmaktadır.

Rusu (2013)’nın Romanya’da 1500 öğretim görevlisinin Allen ve Meyer (1991) tarafından öne sürülen örgütsel adanmışlığın bileşenlerinden hangilerini ne ölçüde gösterdiklerini ölçtüğü çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenler örgütlerine karşı yüksek duygusal adanmışlık sergilemektedirler. Bu sonuç göstermektedir ki öğretmenler arasında örgütlerinin amaçlarını güçlü bir şekilde benimseme ve hedefleriyle özdeşleşme oranı oldukça yüksektir. Ortaya çıkan bu gerçeğin en önemli sonucu örgütsel değişim sürecinde yöneticilerin eğitsel ve yönetsel prosedürleri öğretmenlere tepeden aşağıya doğru (top-down) uygulayamayacakları ve öğretmenlerin desteğine ve girişimde bulunmalarına da ihtiyaç duyulacağıdır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu problemin amaçlar kısmında belirlenmiş sorulara yönelik olarak öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Belirlenmesi Genel Amacına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1.Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özelliklerinin Hangi Seviyede Olduğuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerinin okullarında etik liderlik özelliklerini alt boyutlar bazında ne düzeyde sergilediklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4. 1: Öğretmen Görüşlerine Göre Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Sergileme Düzeyleri Bulgular Tablosu

Boyutlar	N	?	Ss
1.İletişimsel Etik	15	3,25	,87
2.İklimsel Etik	11	3,13	,92
3.Karar Vermede Etik	9	2,95	,83
4.Davranışsal Etik	9	3,30	,80
Toplam	44	3,17	,84

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin ölçekteki boyutlara ait maddelere verdikleri yanıtların aritmetik

ortalaması (?) 3,17 çıkmış olup düzeyin “*Kısmen Katılıyorum*” olduğu anlaşılmaktadır.

Aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine sahip olmalarına kısmen de olsa katıldıkları anlaşılmaktadır. Karagöz (2008)’ün araştırmasında öğretmenler yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin tüm boyutlarda “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri üzerine yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışını üst düzeyde sergilediklerini düşündükleri sonucu çıkmıştır (Baştuğ, 2008). Araştırmalarda ortaya çıkan bu farklı sonuçların öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirmede etkili olan farklı kişisel, örgütsel ve de yönetsel değişkenlerden kaynaklanıyor olabileceği yorumu yapılabilir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini kapsayan boyutlardan “*Karar Vermede Etik*” boyutu ortalamasının (?) 2,95 olduğu ve tüm alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu anlaşılmakta olup diğer boyutların ortalamalarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlar arasında “*Davranışsal Etik*” alt boyutunun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. “*Karar Vermede Etik*” boyutu ortalamasının diğer boyutlara oranla daha düşük çıkması öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütle ilgili karar alma aşamasında etik anlamda çok hassas olmadıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Turhan (2007)’in çalışmasında da benzer bir şekilde yöneticiler etik karar verme konusunda kendilerini tamamen yeterli görürken, öğretmenlerin tam olarak yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Gültekin (2008)’in araştırmasında öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, örgütsel karar vermede etik, davranışsal etik boyutlarındaki davranışları iyi düzeyde, iklimsel etik boyutunda ise orta düzeyde sergiledikleri ortaya konmuştur. İklimsel etik boyutunun orta düzeyde çıkması ve diğer boyutlardan düşük düzeyde sergilendiği düşüncesi araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Helvacı (2010) ise araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik davranışlar bağlamında; iletişimsel, iklimsel ve davranışsal etik boyutlarında gösterdikleri davranışları orta düzeyde; örgütsel karar verme boyutunda etik davranışları ise çok düzeyinde bulmuştur. Baştuğ (2009) okul yöneticilerinin, etik liderliğin dört alt boyutunda da üst düzeyde

etik liderlik davranışı gösterdiği ayrıca etik liderliğin dört alt boyutu arasında en fazla iletişimsel boyutta etik liderlik davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

4.1.2.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinde, Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Branş ve Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ikinci alt amaç içinde araştırılan “Yaş”, “Cinsiyet”, “Öğrenim Durumu”, “Branş” ve “Görev Süresi” değişkenlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.2: İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	?	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
20-30 Yaş ¹	74	3,01	,74	G.Arası	3,92	3	1,31	1,93	,012	
31-40 Yaş ²	82	3,59	,93	G. İçi	148,661	219	,68			1-3
41-50 Yaş ³	35	3,84	,78	Toplam	152,583	222				1-4
51 ve Üstü Yaş ⁴	32	3,96	,72							
Toplam	223	3,60	,83							

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere “İletişimsel Etik” alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1,93; p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan homojen gruplara uygulanan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“İletişimsel Etik” alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş ile 41-50 yaş ($p:0,20<0,05$) ve 51 ve üstü yaş ($p:0,007<0,01$) grupları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.2.'ye göre grupların ortalamaları incelendiğinde, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 3,01, 41-50 yaş grubu öğretmenlerinin (?) 3,84 ve 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 3,96 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre, 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin iletişimsel etik alt boyutundaki özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3: İklimsel Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	?	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
20-30 Yaş ¹	74	2,80	,81	G.Arası	2,86	3	1,68	1,27	,004	
31-40 Yaş ²	82	3,38	,89	G. İçi	133,247	219	,75			1-3
41-50 Yaş ³	35	3,63	,71	Toplam	136,107	222				
51 ve Üstü Yaş ⁴	32	3,75	,69							
Toplam	223	3,39	,79							

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere “İklimsel Etik” alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1,68$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan homojen gruplara uygulanan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“İklimsel Etik” alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş ile 41-50 yaş grupları ($p:0,013<0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.3.'e göre grupların ortalamaları incelendiğinde, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 2,80, 41-50 yaş gurubu öğretmenlerinin (?) 3,63 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre, 41-50 yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu

öğretmenlerine göre; okul yöneticilerinin iklimsel etik alt boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4: Karar Vermede Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	?	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
20-30 Yaş ¹	74	2,91	,70	G.Arası	4,12	3	2,37	3,04	,029	
31-40 Yaş ²	82	3,25	,77	G. İçi	141,352	219	,75			1-4
41-50 Yaş ³	35	3,21	,82	Toplam	145,472	222				
51 ve Üstü Yaş ⁴	32	3,41	,75							
Toplam	223	3,20	,76							

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, “*Karar Vermede Etik*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,04$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan homojen gruplara uygulanan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“*Karar Vermede Etik*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş ile 51+ yaş grupları ($p:0,042<0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.4'te grupların ortalamaları incelendiğinde, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 2,91, 51+ yaş gurubu öğretmenlerinin (?) 3,41 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre, 51+ yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre; okul yöneticilerinin karar vermede etik alt boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5: Davranışsal Etik Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	?	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
20-30 Yaş ¹	74	3,01	,76	G.Arası	3,78	3	1,81	2,19	,011	
31-40 Yaş ²	82	3,29	,79	G. İçi	129,547	219	,58			1-3
41-50 Yaş ³	35	3,47	,84	Toplam	133,327	222				
51 ve Üstü Yaş ⁴	32	3,53	,81							
Toplam	223	3,33	,80							

Tablo 4.5.’te görüldüğü üzere “*Davranışsal Etik*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,19$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan homojen gruplara uygulanan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“*Davranışsal Etik*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş ile 41-50 yaş grupları ($p:0,36<0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.5.’e göre grupların ortalamaları incelendiğinde, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 3,01, 41-50 yaş grubu öğretmenlerinin (?) 3,47 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre, 41-50 yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre; okul yöneticilerinin davranışsal etik alt boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Özetle söylenebilir ki 20-30 yaş grubu öğretmenleri etik liderliğin tüm alt boyutlarında 41 yaş ve üzeri grubu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha az etik liderlik özellikleri sergiledikleri görüşündedirler. Araştırmanın bu sonucu Küçükkaraduman (2006)’ın daha yaşlı öğretmenlerin yöneticilerini daha etik algıladığını belirttiği araştırmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu

noktadan hareketle daha genç öğretmenlerin, kendilerine göre daha yaşlı olan öğretmenlere oranla meslek hayatının başında olmaları itibariyle her konuda olduğu gibi etik konusunda da daha idealist baktıkları ve bu konuda daha eleştirel oldukları yorumu yapılabilir. Öte yandan Karagöz (2008) ve Baştuğ (2009) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışken, Topuzoğlu (2009)'nun araştırmasına göre, 31-40 yaş öğretmenler grubu; yöneticilerinin etik liderlik konusundaki yetkinliklerine, 20-30 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerden daha fazla güvenmektedirler.

Tablo 4.6: İletişimsel Etik, İklimsel Etik ve Davranışsal Etik Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Testi					
		n		Ss	Sd		p
İletişimsel	Kadın	139	36	,67	2,36	221	,208
Etik	Erkek	84	44	,70			
İklimsel	Kadın	139	35	,63	1,94	221	,329
Etik	Erkek	84	39	,72			
Davranışsal	Kadın	139	24	,74	1,61	221	,088
Etik	Erkek	84	31	,77			

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, “*İletişimsel Etik*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,36; p>,05$).

“*İklimsel Etik*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,94; p>,05$).

“*Davranışsal Etik*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,61; p>,05$).

Tablo 4.7: Karar Vermede Etik Boyutuna İlişkin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (Kadın /Erkek)

Gruplar	N	(?)	s.s.	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	P
Kadın	139	3,35	0,81	104,47	14660,00	4930,00	-1,945	,056
Erkek	84	3,52	0,94	122,81	10316,00			
Toplam	223							

Tablo 4.7.'ye göre Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılık istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır($z=-1,945$; $p>,05$).

“Kadın” grubunun “Karar Vermede Etik” boyutu puanları ortalaması ($\bar{x}=3,35$) , “Erkek” grubu ($\bar{x}=3,52$) incelendiğinde Mann Whitney-U testi ile elde edilen sıralama ortalamaları sonucunda “Erkek” grubu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin “Karar Vermede Etik” boyutu özelliklerini “Kadın” öğretmenler grubu görüşlerine göre daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Tüm boyutlar bağlamında bakıldığında öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin etik özellikleri sergileme düzeylerinde iklimsel, iletişimsel ve davranışsal etik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış; karar vermede etik boyutunda ise “erkek” öğretmenler lehine bir farklılık ortaya çıkmıştır. Karagöz (2008)’ün araştırmasında ise kadın öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Bu anlamda iki araştırma örtüşmemektedir. Turhan (2007), Gültekin (2008) ve Bower (2009)’ın araştırmalarında boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere, “İletişimsel Etik” boyutu puanlarının “Öğrenim Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,66$; $p<,05$).

Tablo 4.8: İletişimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ss	F	Testi		P
					Sd		
İletişimsel Etik	Lisans	191	39	,68	2,66	221	,002
	Lisans Üstü	32	94	,61			
Karar Vermede Etik	Lisans	191	38	,91	2,01	221	,035
	Lisans Üstü	32	97	,76			
Davranışsal Etik	Lisans	191	42	,76	1,84	221	,039
	Lisans Üstü	32	01	,65			

Tablo 4.8.'e göre Lisans ve Lisans Üstü öğretmenlerin “*İletişimsel Etik*” konusundaki görüşleri arasında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$) 3,39; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$) 2,94'dir. Bu değerler de dikkate alındığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişimsel etik özelliklerini daha düşük düzeyde taşıdıkları görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

“*Karar Vermede Etik*” boyutu puanlarının “*Öğrenim Durumu*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,01$; $p<,05$).

Lisans ve Lisans Üstü öğretmenlerin yöneticilerinin “*Karar Vermede Etik*” davranışı gösterme konusundaki görüşleri arasında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$) 3,38; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$) 2,97 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin karar vermede etik özelliklerini daha düşük düzeyde sergiledikleri görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

“*Davranışsal Etik*” boyutu puanlarının “*Öğrenim Durumu*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=1,84$; $p<,05$).

Lisans ve Lisans Üstü öğretmenlerin “*Davranışsal Etik*” konusundaki görüşleri arasında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,42; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,01 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında lisans üstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin davranışsal liderlik özelliklerini daha düşük düzeyde taşıdıkları görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9: İklimsel Etik Boyutuna İlişkin Öğrenim Durumu Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	(?)	s.s.	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Lisans	191	3,49	0,95	119,22	15580,00	47530,00	-1,570	,007
Lisans Üstü	32	3,31	0,92	127,51	12430,00			
Toplam	223							

Tablo 4.9.’a göre Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılık istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur.

“*Lisans*” grubunun “*İklimsel Etik*” boyutu puanları ortalaması ($\bar{x}=3,49$) ve “*Lisans Üstü*” grubu ortalaması ($\bar{x}=3,31$) incelendiğinde Mann Whitney-U testi ile elde edilen sıralama ortalamaları sonucunda “*Lisans*” ($z=-1,570$; $p<,05$) grubu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin “*İklimsel Etik*” boyutu özelliklerini “*Lisans Üstü*” öğretmenler grubu görüşlerine göre daha yüksek düzeyde taşıdıkları görüşünde oldukları söylenebilir.

Tüm alt boyutlar göz önünde bulundurulduğunda lisans üstü öğrenim görmüş öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha az sergiledikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç aldıkları eğitime bağlı olarak alanlarında uzmanlaşmaları ve bu sebeple yönetime daha eleştirel gözle bakmaları olarak yorumlanabilir. Ayrıca eğitim seviyesi arttıkça farklı iş olanakları da gündeme geldiğinden örgütsel adanmışlığın düşmesi sonuç olarak karşımıza çıkabilir. Gültekin (2008) de benzer bir şekilde iletişimsel etik alt boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.10: İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik ve Davranışsal Etik Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	D	ss	Testi		
					t	Sd	p
İletişimsel	Sınıf Öğretmeni	57	47	,89	3,02	221	,034
Etik	Branş Öğretmeni	166	11	,81			
İklimsel	Sınıf Öğretmeni	57	64	,94	1,73	221	,005
Etik	Branş Öğretmeni	166	23	,77			
Karar Vermede	Sınıf Öğretmeni	57	25	,84	2,96	221	,012
Etik	Branş Öğretmeni	166	89	,80			
Davranışsal	Sınıf Öğretmeni	57	61	,75	3,09	221	,027
Etik	Branş Öğretmeni	166	13	,91			

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, “İletişimsel Etik” boyutu puanlarının “Branş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,02$; $p<,05$).

“Sınıf Öğretmeni” ve “Branş Öğretmeni” gruplarının yöneticilerinin sergilediği “İletişimsel Etik” düzeyi hakkındaki görüşleri arasında sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$) 3,47; branş öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$) 3,11 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında branş öğretmenlerinin; sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin iletişimsel etik boyutundaki özellikleri daha düşük düzeyde sergiledikleri görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

“İklimsel Etik” boyutu puanlarının “Branş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=1,73$; $p<,05$).

“Sınıf Öğretmeni” ve “Branş Öğretmeni” gruplarının “İklimsel Etik” konusundaki görüşleri arasında sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$) 3,64; branş öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$) 3,23 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında branş

öğretmenlerinin; sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin iklimsel etik özelliklerini daha düşük düzeyde sergiledikleri görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

“*Karar Vermede Etik*” boyutu puanlarının “*Branş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,96$; $p<,05$).

“*Sınıf Öğretmeni*” ve “*Branş Öğretmeni*” gruplarının “*Karar Vermede Etik*” konusundaki görüşleri arasında sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (?) 3,25; branş öğretmenlerinin ortalamaları (?) 2,89 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında branş öğretmenlerinin; sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin karar vermede etik boyutuna ait özellikleri daha düşük düzeyde sergiledikleri görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

“*Davranışsal Etik*” boyutu puanlarının “*Branş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,09$; $p<,05$).

“*Sınıf Öğretmeni*” ve “*Branş Öğretmeni*” gruplarının “*Davranışsal Etik*” konusundaki görüşleri arasında sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (?) 3,61; branş öğretmenlerinin ortalamaları (?) 3,13 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin; branş öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin davranışsal etik özelliklerini daha yüksek düzeyde taşıdıkları görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde sergilediklerini belirttikleri görülmektedir. Turhan (2007)’ın branş öğretmenlerinin etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma konusunda okul yöneticilerini düşük düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaştığı çalışması, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Topuzoğlu (2009) ve Baştuğ (2009) branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Tablo 4.11: İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	(?)	s.s.	Sıralamalar Ortalaması	χ^2	Sd	p
İletişimsel Etik	1-5 Yıl	47	3,44	0,71	119,57	9,829	4	,043
	6-10 Yıl	53	3,35	0,90	95,32			
	11-15 Yıl	51	3,31	0,65	102,60			
	16-20 Yıl	37	3,40	0,83	133,92			
	21 Yıl ve Üzeri	35	3,39	0,86	117,61			
	Toplam	223						

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi “İletişimsel Etik” alt boyutu puanlarının “Görev Süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9,829$; $sd=4$; $p<,05$).

Kruskal Wallis-H testi neticesinde hangi grupların arasındaki farklılığın anlam ifade ettiğini belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür durumlarda ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılığın “1-5 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerle “11-15 Yıl” görev süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüş olup grupların “İletişimsel Etik” boyutu puanları ortalamaları da incelenerek belirlenen istatistiki farkın “11-15 Yıl” öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiş ve Tablo 4.32.'de aşağıda verilmiştir. ($z=-1,363$; $p<,05$).

Tablo 4.12: İletişimsel Etik Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (1-5 Yıl /11-15 Yıl)

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
1-5 Yıl	47	101,50	13580,00	49670,00	-1,363	,0
11-15 Yıl	51	94,60	13250,00			17
Toplam	223					

Tablo 4.12.'ye göre Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılık istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur.

“1-5 Yıl” grubunun “İletişimsel Etik” boyutu puanları ortalaması ($\bar{x}=3,44$) ve “11-15 Yıl” grubu ortalaması ($\bar{x}=3,31$) incelendiğinde Mann Whitney-U testi ile elde edilen sıralama ortalamaları sonucunda ($z=-1,363$; $p<,05$), “11-15 Yıl” grubu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin “İletişimsel Etik” boyutu özelliklerini “1-5 Yıl” öğretmenler grubu görüşlerine göre daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 4.13: İklimsel Etik Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-5 Yıl ¹	47	2,87	,97	G.Arası	6,32	4	1,58	2,36	,00	
6-10 Yıl ²	53	3,59	,79	G. İçi	146,26	218	,67			1-3
11-15 Yıl ³	51	3,54	,79	Toplam	152,58	222				1-4
16-20 Yıl ⁴	37	3,98	,86							
21+ Yıl ⁵	35	3,78	,77							
Toplam	223	3,55	,86							

Tablo 4.13.'te görüldüğü üzere “İklimsel Etik” puanlarının “Görev Süresi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,36$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve homojen dağılım özelliklerine en uygun olarak α hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır.

“İklimsel Etik” puanlarının “Görev Süresi” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 Yıl ile 11-15 Yıl ($p:0,003<0,01$) ve 16-20 Yıl görev süresine ($p:0,041<0,05$) sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.13'e göre grupların ortalamaları incelendiğinde, 1-5 Yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 2,87; 11-15 Yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 3,59 ve 16-20 Yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 3,98 olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre, 11-15 Yıl ve 16-20 Yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “*İklimsel Etik*” boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Tablo 4.14: Karar Vermede Etik Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-5 Yıl ¹	47	2,91	,84	G.Arası	5,11	4	1,94	1,43	,018	
6-10 Yıl ²	53	3,21	,81	G. İçi	139,74	218	,73			
11-15 Yıl ³	51	3,53	,96	Toplam	144,85	222				2-4
16-20 Yıl ⁴	37	3,61	,68							
21+ Yıl ⁵	35	3,69	,79							
Toplam	223	3,39	,82							

Tablo 4.14.'te görüldüğü üzere “*Karar Vermede Etik*” puanlarının “*Görev Süresi*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1,94$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve homojen dağılım özelliklerine en uygun olarak α hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır.

“*Karar Vermede Etik*” puanlarının “*Görev Süresi*” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 6-10 yıl ile 16-20 yıl görev süresine ($p:0,004<0,01$) sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.14'e göre grupların ortalamaları incelendiğinde, 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 3,21; 16-20 yıl görev süresine sahip öğretmenleri ortalamasının ($\bar{x}$) 3,61 olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre, 16-20 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “*Karar Vermede Etik*” boyutuna ilişkin özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Diğer gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.15: Davranışsal Etik Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
Gruplar		N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-5	Yıl ¹	47	3,02	,80	G.Arası	6,84	4	2,14	1,77	,006	
6-10	Yıl ²	53	3,31	,91	G. İçi	146,52	218	,62			
11-15	Yıl ³	51	3,66	,74	Toplam	153,36	222				1-5
16-20	Yıl ⁴	37	3,54	,73							
21+	Yıl ⁵	35	3,72	,82							
Toplam		223	3,45	,80							

Tablo 4.15.'te görüldüğü üzere, “*Davranışsal Etik*” puanlarının “*Görev Süresi*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1,77$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve homojen dağılım özelliklerine en uygun olarak α hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır.

““*Davranışsal Etik*” puanlarının “*Görev Süresi*” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 21+ yıl görev süresine ($p:0,009<0,01$) sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($p<,05$).

Tablo 4.15'e göre grupların ortalamaları incelendiğinde, 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının (?) 3,02; 21+ yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının (?) 3,72 olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre, 21+yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin "*Davranışsal Etik*" boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görev süresinin okul yöneticilerinin iletişimsel etik boyutunda 1-5 yıl ve 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında (11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine), iklimsel etik boyutunda 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerle 11-15 yıl ve 16-20 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında (11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine), karar vermede etik boyutunda 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerle 16-20 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında (16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve davranışsal etik boyutunda 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenler arasında (21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine) bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar itibarıyla öğretmenlerin özellikle görevlerinin 10. yılından itibaren mesleki tecrübeleri arttıkça, yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini daha çok sergiledikleri görüşünde oldukları, görev süresinin bu düşünceyi etkilediği yorumlanabilir.

Bower (2009) da benzer bir şekilde araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerinin etik liderlik davranışı gösterme davranışını anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı sonucuna varmıştır. Baştuğ (2009) tüm alt boyutlarda kıdem değişkeninin öğretmenlerin özel ve resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme algılarını etkilediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada özellikle 10-20 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin etik liderlik algısının diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Turhan (2007) ve Gültekin (2008) görev süresi değişkenine göre etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, örgütsel karar vermede etik, davranışsal etik alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Karagöz (2008) ise yalnızca iletişimsel etik boyutunda görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlamıştır.

4.1.3.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Özelliklerinin Hangi Seviyede Olduğuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı “*Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri; duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık boyutlarında ne düzeydedir?*” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık özelliklerini, alt boyutlar bazında ne düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.30.’ da verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Alt Boyutları Bulgular Tablosu

Boyutlar	n	?	Ss
1.Duygusal Adanmışlık	7	3,36	,79
2.Devam Adanmışlığı	7	3,38	,84
3.Normatif Adanmışlık	7	3,05	,88
Toplam	21	3,26	,84

Tablo 4.16.’da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin ölçekteki boyutlara ait maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması (?) 3,26 çıkmış olup düzeyin “*Kısmen katılıyorum*” olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık alt boyutlarından “*Normatif Adanmışlık*” boyutu ortalamasının (?) 3,05 olduğu ve tüm alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu anlaşılmakta olup “*Duygusal Adanmışlık*” ve “*Devam Adanmışlığı*” boyutlarının ortalamalarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu en yüksek seviyede davranışların “*Devam Adanmışlığı*” boyutu davranışları olduğu görülmektedir. Duygusal adanmışlık Meyer ve Allen (1991)’a göre çalışanlarda olması arzu edilen en yüksek alt boyut olmasına rağmen bu araştırmada devam adanmışlığından sonra gelmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgüte yaptıkları yatırımları öncelikli tuttukları ve alternatif iş olanakları olmadığını düşündükleri için örgütte kalmaya devam ettikleri yorumlanabilir. Rusu (2013), Karagöz (2008) ve Beşiroğlu (2013)’nun araştırmalarında da “devam adanmışlığı”nın “orta düzeyde çıkması araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Karagöz (2008) ve Kurşunoğlu (2010’un çalışmalarında ise farklı olarak duygusal adanmışlık düzeyi diğer boyutlara oranla

“çok” çıkmıştır. Buluç (2009)’un çalışmasında da yine araştırmadan farklı olarak tüm boyutlarda sonuç “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır.

4.1.4.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin; Yaş, Cinsiyet, Öğrenim

Durumu, Branş ve Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ikinci alt amaç içinde araştırılan “Yaş”, “Cinsiyet”, “Öğrenim Durumu”, “Branş” ve “Görev Süresi” değişkenlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.17: Duygusal Adanmışlık Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	(?)	s.s.	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
Duygusal Adanmışlık	20-30 Yaş	74	3,49	0,89	111,62	4,371	3	,021
	31-40 Yaş	82	3,42	0,77	102,65			
	41-50 Yaş	35	3,91	0,60	119,06			
	51 ve Üstü Yaş	32	3,74	0,78	129,02			
	Toplam	223						

Tablo 4.17.’de görüldüğü gibi “*Duygusal Adanmışlık*” alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=4,371$; $sd=3$; $p<,05$).

Kruskal Wallis-H testi neticesinde hangi grupların arasındaki farklılığın anlam ifade ettiğini belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür durumlarda ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.18: Duygusal Adanmışlık Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (31-40 Yaş /41-50 Yaş)

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
31-40 Yaş	82	92,75	4543,50	1140,50	-1,755	,006
41-50 Yaş	35	105,10	2359,50			
Toplam	117					

Tablo 4.18.'e göre Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılık istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur.

Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda istatistiki farklılığın “31-40 Yaş” grubu öğretmenleri ile “41-50 Yaş” grubu öğretmenleri arasında olduğu görülmüş olup grupların “*Duygusal Adanmışlık*” boyutu puanları ortalamaları da incelenerek belirlenen istatistiki farkın “41-50 Yaş” grubu öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($z=-1,755$; $p<,05$). Diğer yaş grupları arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$). “41-50 Yaş” grubundaki öğretmenlerin duygusal adanmışlıklarının daha çok olması meslekte geçirdikleri yıllar boyunca yaptıkları işi ve bulundukları ortamı daha çok benimsemiş olmalarından ve duygusal bağ oluşturmalarından kaynaklanıyor olabilir. Meyer ve Allen (1984) daha yaşlı olan işgörenlerin genellikle yapmakta oldukları işten ve örgüt içinde bulundukları konumdan daha fazla tatmin olduklarını ve örgüte daha fazla adanmış hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Tablo 4.19: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	?	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
20-30 Yaş ¹	74	3,32	,91	G.Arası	4,05	3	2,16	2,29	,019	2-3
31-40 Yaş ²	82	2,87	,77	G. İçi	131,250	219	,84			
41-50 Yaş ³	35	3,88	,84	Toplam	135,300	222				
51 ve Üstü Yaş ⁴	32	3,91	,82							2-4
Toplam	223	3,50	,84							

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere “*Devam Adanmışlığı*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,29$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan homojen gruplara uygulanan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“Devam Adanmışlığı” alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda “31-40 Yaş” grubu ile “41-50 Yaş” ($p:0,011<0,05$) ve “51+ Yaş” grupları ($p:0,005<0,01$) arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$). İstatistiki farklılığın “41-50 Yaş” ve “51+ Yaş” grubu öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.19.’a göre grupların ortalamaları incelendiğinde, “31-40 Yaş” grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 2,87; “41-50 Yaş” gurubu öğretmenlerinin (?) 3,88 ve “51+ Yaş” grubundaki öğretmenlerin ortalaması (?) 3,91 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre, “41-50 Yaş” ile “51+ Yaş” grubu öğretmenlerin “31-40 Yaş” grubu öğretmenlerine göre daha fazla “Devam Adanmışlığı” gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak meslekte geçirilen zaman ve örgüte yapılan yatırımlar arttıkça örgütten ayrılmanın maliyeti de fazla olacağından öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütte kalma ihtiyacının artması gösterilebilir. Ayrıca bu bulgu 30’lu yaşlarda farklı iş bulma olasılıkları daha fazla olduğu için, daha yaşlı öğretmenlere oranla bu yaşlarda örgütten ayrılma isteği ortaya çıkabilir şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç yaş ilerledikçe devam adanmışlığının arttığını belirten Abdullah ve Shaw (1999)’un araştırmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. Karagöz (2008) devam adanmışlığı boyutunda yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ayrıca Mayer ve Schoorman (1998) yaş ile devam adanmışlığı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır.

Tablo 4.20: Normatif Adanmışlık Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	?	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
20-30 Yaş ¹	74	3,03	,86	G.Arası	4,62	3	1,87	2,04	,035	1-2
31-40 Yaş ²	82	3,28	,76	G. İçi	141,358	219	,54			1-3
41-50 Yaş ³	35	3,63	,82	Toplam	145,978	222				1-4
51 + Yaş ⁴	32	3,57	,79							
Toplam	223	3,38	,80							

Tablo 4.20.'de görüldüğü üzere “*Normatif Adanmışlık*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,04$; $p<,05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan homojen gruplara uygulanan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“*Normatif Adanmışlık*” alt boyutu puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda “20-30 Yaş” ile “31-40 Yaş” ($p:0,003<0,01$), “41-50 Yaş” ($p:0,011<0,05$) ve “51 + Yaş” ($p:0,037<0,05$) grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın “31-40 Yaş”, “41-50 Yaş” ve “51 + Yaş” grubu öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.20.'ye göre grupların ortalamaları incelendiğinde, “20-30 Yaş” grubu öğretmenlerinin “31-40 Yaş”, “41-50 Yaş” ve “51 + Yaş” grubu öğretmenlerine göre “*Normatif Adanmışlık*” davranışları “daha düşük” düzeyde çıkmıştır. Bu sonuçlar “20-30 Yaş” grubundaki öğretmenlerin örgüte adanmışlıklarının ahlaki bir zorunluluktan kaynaklanmadığını göstermektedir. 30 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütte kalma davranışını daha çok normlara ve toplumsal değerlere uygun olduğu; doğru bir davranış olarak görüldüğü için devam ettirdikleri yorumlanabilir. Karagöz (2008) 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin normatif adanmışlıklarının 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçları bu noktada paralellik göstermekle beraber Karagöz (2008)'ün araştırmasına göre 21-30 yaş grubu öğretmenlerin normatif adanmışlıkları da 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Hartman ve Bambacas (2000), Beşiroğlu (2013) gibi araştırmacılar ise yaş ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır.

Tablo 4.21: Duygusal Adanmışlık, Devam Adanmışlığı ve Normatif Adanmışlık Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	M	Ss	Testi		
					t	Sd	p
Duygusal	Kadın	139	39	,74	1,81	221	,165
Adanmışlık	Erkek	84	41	,82			
Devam	Kadın	139	31	,72	2,01	221	,094
Adanmışlığı	Erkek	84	38	,80			
Normatif	Kadın	139	35	,98	1,90	221	,288
Adanmışlık	Erkek	84	40	,83			

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere, “*Duygusal Adanmışlık*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,81$; $p>,05$).

“*Devam Adanmışlığı*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,01$; $p>,05$).

“*Normatif Adanmışlık*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,90$; $p>,05$). Erdoğan (2006) ve Nartgün ve Menep (2010)’in araştırmalarında da öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel adanmışlığa ilişkin görüşleri arasında fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları literatürü destekler niteliktedir.

Tablo 4.22.’ye bakıldığında ise, “*Duygusal Adanmışlık*” puanlarının “*Öğrenim Durumu*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($t=2,05$; $p<,05$).

Tablo 4.22: Duygusal Adanmışlık, Devam Adanmışlığı ve Normatif Adanmışlık Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	M	Ss	Testi		
					t	sd	p
Duygusal	Lisans	191	42	,94	2,05	221	,006
Adanmışlık	Lisans Üstü	32	08	,88			
Devam	Lisans	191	35	,65	1,81	221	,048
Adanmışlığı	Lisans Üstü	32	95	,74			
Normatif	Lisans	191	46	,93	2,28	221	,002
Adanmışlık	Lisans Üstü	32	12	,91			

“*Lisans*” ve “*Lisans Üstü*” öğretmenlerin “*Duygusal Adanmışlık*” konusundaki görüşleri arasında “*Lisans*” mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,42; “*Lisans Üstü*” mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,08 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında “*Lisans Üstü*” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin; “*Lisans*” mezunu öğretmenlere göre “*Duygusal Adanmışlık*”ları “*daha düşük*” çıkmıştır. Karakuş (2005) ve Karagöz (2008) de araştırmalarında eğitim düzeyi arttıkça duygusal adanmışlık düzeyinin de düştüğü sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucu bu iki araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

“*Devam Adanmışlığı*” puanlarının “*Öğrenim Durumu*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=1,81$; $p<,05$).

Öğretmenlerin “*Devam Adanmışlığı*” alt boyutu puanları incelendiğinde “*Lisans*” mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,35; “*Lisans Üstü*” mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 2,95 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında “*Lisans*” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin; “*Lisans Üstü*” mezunu öğretmenlere oranla “*devam adanmışlıklarının*” daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Karagöz (2008) öğrenim durumuna göre devam adanmışlığı boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

“*Normatif Adanmışlık*” puanlarının “*Öğrenim Durumu*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,28$; $p<,05$).

Öğretmenlerin “*Normatif Adanmışlık*” alt boyutu puanları incelendiğinde “*Lisans*” mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,46; “*Lisans Üstü*” mezunu öğretmenlerin ortalamaları (?) 3,12 olduğu görülmektedir. Bu değerler de dikkate alındığında “*Lisans*” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin “*Normatif Adanmışlık*” özellikleri; “*Lisans Üstü*” mezunu öğretmenlere göre “*daha yüksek*” çıkmıştır. Karakuş (2005)’a göre lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin milli eğitim sistemine ve okula yönelik normatif adanmışlıkları düşük düzeydedir. Karagöz (2008) ise öğrenim durumuna göre normatif adanmışlık boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Üç adanmışlık boyutunun öğrenim değişkeni ortalama puanlarına bakıldığında lisans üstü düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlerin lisans eğitime sahip öğretmenlere oranla adanmışlıklarının daha az olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça işgörenlerin iş hayatına, işe yükledikleri anlam ve beklentileri de yükseltmektedir, dolayısıyla örgütsel adanmışlığı da azalmaktadır (Bedük ve diğ., 2011, 59). Eğitime devam etmiş öğretmenlerin mesleğe, yapılan uygulama bakış açıları da değişmektedir (Zeyrek, 2008, 60). Bu anlamda araştırmanın sonucu literatürü destekler niteliktedir.

Tablo 4.23: Duygusal Adanmışlık Boyutuna İlişkin Branş Değişken Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (Sınıf Öğretmeni /Branş Öğretmeni)

Gruplar	N	(?)	s.s.	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Sınıf Öğretmeni	57	3,63	0,64	110,00	6275,00	4503,00	-1,543	,587
Branş Öğretmeni	166	3,64	0,86	115,50	19020,00			
Toplam	223							

Tablo 4.23.’e göre Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizleri sonucunda farklılık istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,543$; $p>,05$). Karagöz (2008) ise araştırmasında sınıf öğretmenlerinin daha fazla duygusal adanmışlık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.24: Devam Adanmışlığı ve Normatif Adanmışlık Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	t Testi			
				Ss	T	Sd	p
Devam	Sınıf Öğretmeni	57	3,46	,89	2,64	221	,101
Adanmışlık	Branş Öğretmeni	166	3,39	,87			
Normatif	Sınıf Öğretmeni	57	3,51	,96	1,77	221	,089
Adanmışlık	Branş Öğretmeni	166	3,41	,68			

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere, “*Devam Adanmışlığı*” puanlarının “*Branş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,64; p>,05$).

Öğretmenlerin “*Devam Adanmışlığı*” alt boyutu puanları incelendiğinde “*Branş*” öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X}$) 3,39; “*Sınıf Öğretmeni*” grubu öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X}$) 3,46 olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre “*Devam Adanmışlık*”larının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

“*Normatif Adanmışlık*” puanlarının “*Branş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,77; p>,05$).

Öğretmenlerin “*Normatif Adanmışlık*” alt boyutu puanları incelendiğinde “*Sınıf Öğretmeni*” grubu ortalamaları ($\bar{X}$) 3,51; “*Branş Öğretmeni*” grubu ortalamaları ($\bar{X}$) 3,41 olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin; branş öğretmenlerine göre “*Normatif Adanmışlık*” özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25.'e bakıldığında ise, “*Duygusal Adanmışlık*” puanlarının “*Görev Süresi*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($F=2,08$; $p<,05$).

Tablo 4.25: Duygusal Adanmışlık Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)						
	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-5 Yıl ¹	47	3,08	,93	G.Arası	8,22	4	2,31	2,08	,009	
6-10 Yıl ²	53	2,90	,75	G. İçi	151,30	218	,94			2-3
11-15 Yıl ³	51	3,81	,75	Toplam	159,52	222				2-4
16-20 Yıl ⁴	37	3,84	,82							2-5
21+ Yıl ⁵	35	3,66	,73							
Toplam	223	3,46	,84							

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve homojen dağılım özelliklerine en uygun olarak α hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır.

“Duygusal Adanmışlık” puanlarının “Görev Süresi” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda “6-10 Yıl” görev süresine sahip öğretmenler ile “11-15 Yıl” ($p:0,010<0,05$), “16-20 Yıl” ($p:0,034<0,05$) ve “21+ Yıl” ($p:0,041<0,05$) görev süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($p<,05$).

Tablo 4.25’e göre grupların ortalamaları incelendiğinde, “6-10 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 2,09 ; “11-15 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 3,81, “16-20 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$) 3,84 ve “21+ Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ise ($\bar{x}$) 3,66 olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre , “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl” ve “21+ Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerin “6-10 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlere göre “Duygusal Adanmışlık”larının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$). Meyer ve Allen (1984),

daha kıdemli olan işgörenlerin genellikle yapmakta oldukları işten ve örgüt içindeki bulundukları konumdan daha fazla tatmin olduklarını, dolayısıyla da kendilerini örgüte daha fazla adadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Karagöz (2008)'ün 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal adanmışlık gösterdiklerini belirttiği araştırmasının sonuçlarını da desteklemektedir.

Tablo 4.26: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	(?)	s.s.	Sıralamalar Ortalaması	χ^2	Sd	p
Devam Adanmışlığı	1-5 Yıl	7	1,44	1,64	119,60	7,650	4	,022
	6-10 Yıl	53	3,48	0,68	98,80			
	11-15 Yıl	51	3,57	0,85	106,35			
	16-20 Yıl	37	3,52	0,80	138,55			
	21 Yıl ve Üzeri	35	3,50	0,63	122,70			
	Toplam	223						

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi “Devam Adanmışlığı” alt boyutu puanlarının “Görev Süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,650$; $sd=4$; $p<,05$).

Kruskal Wallis-H testi neticesinde hangi grupların arasındaki farklılığın anlam ifade ettiğini belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür durumlarda ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.27: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (6-10 Yıl /11-15 Yıl)

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
6-10 Yıl	53	112,50	13840,50	46510,00	-1,620	,033
11-15 Yıl	51	104,00	13370,50			
Toplam	104					

Tablo 4.28: Devam Adanmışlığı Boyutuna İlişkin Görev Süresi Değişkeni Bakımından Mann Whitney-U Testi Sonuçları (6-10 Yıl /16-20 Yıl)

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
6-10 Yıl	53	98,50	13840,50	3758,00	-1,684	,009
16-20 Yıl	37	102,00	13370,50			
Toplam	90					

Tablo 4.27. ve Tablo 4.28. incelendiğinde Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerinin sonucunda farklılık istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur.

“6-10 Yıl” görev süresine sahip grubun “Devam Adanmışlığı” boyutu puanları ortalaması ($\bar{x}=3,48$), “11-15 Yıl” grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,57$) ve “16-20 Yıl” grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,52$) incelendiğinde Mann Whitney-U testi ile elde edilen sıralama ortalamaları sonucunda “11-15 Yıl” ile “16-20 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlerin, “Devam Adanmışlığı” boyutu özelliklerini “6-10 Yıl” öğretmenler grubuna göre daha yüksek düzeyde taşıdıkları görüşünde oldukları söylenebilir ($z=-1,620$; $p<,05$; $z=-1,684$; $p<,05$). Diğer gruplar arasında yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonuca göre örgütte geçirilen zaman arttıkça yapılan yatırımlar da arttığından daha ileriki yaşlarda öğretmenler örgütten ayrılmanın maliyetlerini de düşünerek daha çok devam adanmışlığı sergilemektedirler. 6-10 yıl gibi daha az kıdeme sahip öğretmenler hala farklı iş alternatiflerini değerlendirme olanaklarına sahip olduklarından ve örgüte ve kendilerine daha az yatırım yapmış olduklarından dolayı örgüte daha az adanmışlık hissedebilirler yorumu yapılabilir. Kurşunoğlu ve diğerleri (2010, 111) de benzer bir şekilde öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça kurumlarına “ait olma” hislerinin de arttığını ve kurumları ile özdeşleştiklerini belirtmişlerdir. Karagöz (2008) de benzer şekilde araştırmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok adanmışlık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.29: Normatif Adanmışlık Boyutu Özelliklerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5 Yıl	47	3,11	0,88	G.Arası	5,85	4	1,95	1,95	,070
6-10 Yıl	53	2,93	0,7	G. İçi	132,40	218	,71		
11-15 Yıl	51	3,84	0,7	Toplam	138,25	222			
16-20 Yıl	37	3,87	0,77						
21+ Yıl	35	3,69	0,68						
Toplam	223	3,48	,75						

Tablo 4.29.’ da görüldüğü üzere “*Normatif Adanmışlık*” puanlarının “*Görev Süresi*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,95$; $p>,05$).

4.1.5. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgular doğrultusunda geliştirilen yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.30: Etik Liderlik Ölçeği Puanları İle Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	R	p
Etik Liderlik Ölçeği	223	,392	,000
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği			

Tablo 4.30.’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin “*Etik Liderlik Ölçeği*” puanları ile öğretmenlerin “*Örgütsel Adanmışlık Ölçeği*” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur

($r=,392$; $p<,01$). Buna göre öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri üzerinde etkilidir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında “zayıf” düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=,392$; $p<,01$). Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,15$), bu artış oranının %15 civarında olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri davranışları, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yaklaşık %15’ ini açıklamaktadır. Bu zayıf ilişki düşünüldüğünde okul yöneticisinin etik liderlik özellikleri dışında öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını etkileyen farklı faktörler de olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4. 31: Etik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Puanları İle Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki

	İletişimsel etik	İklimsel etik	Karar Vermede etik	Davranışsal etik	Duygusal adanmışlık	Devam adanmışlığı	Normatif adanmışlık
İletişimsel etik	Pearson Correlation 1 p N 223						
İklimsel etik	Pearson Correlation ,863** p ,000 N 223	1 223					
Karar vermede etik	Pearson Correlation ,886** p ,000 N 223	,845** ,000 223	1 223				
Davranışsal etik	Pearson Correlation ,907** p ,000 N 223	,860** ,000 223	,883** ,000 223	1 223			
Duygusal adanmışlık	Pearson Correlation ,328** p ,000 N 223	,291** ,000 223	,339** ,000 223	,304** ,000 223	1 223		
Devam adanmışlığı	Pearson Correlation ,292** p ,000 N 223	,232** ,000 223	,257** ,000 223	,226** ,001 223	,528** ,000 223	1 223	
Normatif adanmışlık	Pearson Correlation ,365** p ,000 N 223	,350** ,000 223	,388** ,000 223	,357** ,000 223	,596** ,000 223	,456** ,000 223	1 223

Tablo 4.31.’e göre, alt boyutlar bağlamında bakıldığında etik liderlik alt boyutları olan iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik alt

boyutlarının hepsinin arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Örgütsel adanmışlık alt boyutu olan “Duygusal Adanmışlık” ile, Etik liderlik alt boyutları olan iletişimsel etik ($r:0,328$), iklimsel etik ($r:0,291$), karar vermede etik ($r:0,339$) ve davranışsal etik ($r:0,304$) arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre iletişimsel etik duygusal adanmışlık düzeyini %10 ($r^2:0,107$) oranında, iklimsel etik duygusal adanmışlığı %8 ($r^2:0,084$) oranında, karar vermede etik davranışları duygusal adanmışlığı %11 ($r^2:0,114$) oranında ve davranışsal etik davranışları duygusal adanmışlığı %9 ($r^2:0,092$) oranında açıklamaktadır.

Örgütsel adanmışlık alt boyutu olan “Devam Adanmışlığı” ile Etik liderlik alt boyutları olan iletişimsel etik ($r:0,292$), iklimsel etik ($r:0,232$), karar vermede etik ($r:0,257$) ve davranışsal etik ($r:0,226$) arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre iletişimsel etik devam adanmışlık düzeyini %8 ($r^2:0,085$) oranında, iklimsel etik devam adanmışlığı %5 ($r^2:0,053$) oranında, karar vermede etik davranışları devam adanmışlığı %6 ($r^2:0,066$) oranında ve davranışsal etik davranışları devam adanmışlığı %5 ($r^2:0,051$) oranında açıklamaktadır.

Örgütsel adanmışlık ölçeği alt boyutu olan “Normatif Adanmışlık” ile iletişimsel etik ($r:0,365$), iklimsel etik ($r:0,350$), karar vermede etik ($r:0,388$) ve davranışsal etik ($r:0,352$) alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre iletişimsel etik normatif adanmışlık düzeyini %13 ($r^2:0,133$) oranında, iklimsel etik normatif adanmışlığı %12 ($r^2:0,122$) oranında, karar vermede etik davranışları normatif adanmışlığı %15 ($r^2:0,150$) oranında ve davranışsal etik davranışları normatif adanmışlığı %12 ($r^2:0,123$) oranında açıklamaktadır.

Benzer bir şekilde Mize ve diğerleri (2000) alt kademelerdeki yöneticilerin kendi yöneticileri ile ilgili etik liderlik algıları ile örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Zhu ve arkadaşları (2004) da etik liderliğin çalışanların örgütsel adanmışlıklarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır ve araştırma sonucu da bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Literatürde etik çalışma ortamının örgütsel adanmışlığı olumlu yönde etkilediğini destekleyen çalışmalar

mevcuttur (Valentine ve diğ erleri 2002; Martin ve Cullen 2006). Yapılan bazı araştırmalarda da etik liderlik davranışı ile örgütsel adanmışlığın alt boyutları olan duygusal adanmışlık ve normatif bağıllık boyutları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Den Hartog & De Hoogh, 2008; Kim & Brymer, 2011). Bu anlamda literatür çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5. 1 Sonuç

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ait görüşleri “*kısmen katılıyorum*” seviyesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar göz önüne alındığında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “*davranışsal etik*” boyutu davranışlarını en çok, “*karar vermede etik*” boyutuna ait davranışları ise en az düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özellikleri ile ilgili görüşleri arasında “yaş” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre; okul yöneticilerinin *iletişimsel etik* alt boyutundaki özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

41-50 yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre; okul yöneticilerinin *iklimsel etik* alt boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri görülmektedir.

51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre; okul yöneticilerinin *karar vermede etik* alt boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.

41-50 yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin *davranışsal etik* alt boyutuna ait özellikleri daha fazla sergilediklerini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

“Yaş” değişkeni ile ilgili sonuçlar genel olarak 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 yaş ve üstü öğretmenlere oranla, okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini daha az sergiledikleri görüşüne sahip olduklarını göstermektedir.

3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özellikleri ile ilgili görüşleri arasında “cinsiyet” değişkeni açısından yalnızca “karar vermede etik” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, “erkek” öğretmenlerin, okul yöneticilerinin “*karar vermede etik*” boyutu özelliklerini “kadın” öğretmenlere göre “daha yüksek” düzeyde taşıdıkları görüşünde oldukları söylenebilir.
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özellikleri ile ilgili görüşleri arasında “*öğrenim durumu*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm alt boyutlar göz önünde bulundurulduğunda lisans üstü öğrenim görmüş öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını “daha düşük” düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.
5. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özellikleri ile ilgili görüşleri arasında “branş” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin tüm boyutlarda etik liderlik özelliklerini “daha düşük” düzeyde sergiledikleri görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik özellikleri ile ilgili görüşleri arasında “*görev süresi*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “11-15 Yıl” görev süresine sahip öğretmenler “1-5 Yıl” görev süresine sahip öğretmenlere göre yöneticilerinin “daha yüksek” düzeyde “*iletişimsel etik*” liderlik özellikleri gösterdikleri görüşüne sahiptirler. “11-15 Yıl ve 16-20 Yıl” kıdeme sahip öğretmenler “1-5 Yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre yöneticilerinin “*iklimsel etik*” özelliklerini “daha yüksek” seviyede sergiledikleri görüşüne katıldıkları anlaşılmaktadır. 16-20 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlere göre yöneticilerinin “*karar vermede etik*” ile ilgili uygulamaları daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. 21+yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “*davranışsal etik*” ile ilgili uygulamaları daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.
7. Öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin “*kısmen katılıyorum*” seviyesinde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar bazında

bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okula en yüksek “devam adanmışlığı”, en düşük ise “normatif adanmışlık” duydukları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

8. Öğretmen görüşlerinde örgütsel adanmışlığın tüm alt boyutlarında “yaş” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, “41-50 Yaş” grubu öğretmenlerin “*duygusal adanmışlık*”ları , “31-40 Yaş” grubu öğretmenlere göre “*daha fazla*”dır. “41-50 Yaş” ile “51+ Yaş” grubu öğretmenlerin “31-40 Yaş” grubu öğretmenlerine göre daha fazla “*devam adanmışlığı*” gösterdikleri ortaya çıkmıştır. “20-30 Yaş” grubu öğretmenlerinin “31-40 Yaş”, “41-50 Yaş” ve “51 + Yaş” grubu öğretmenlerine göre “*Normatif Adanmışlık*” davranışı “*daha düşük*” düzeydedir.
9. Öğretmen görüşlerinde örgütsel adanmışlık alt boyutlarında “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
10. “*Öğrenim durumu*” değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerinde tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “*lisans* ” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin; “*lisansüstü*” mezunu öğretmenlere göre “*duygusal adanmışlık*” “*devam adanmışlığı*” ve “*normatif adanmışlık*”ları “*daha yüksek*”tir.
11. Öğretmen görüşlerinde örgütsel adanmışlık alt boyutlarında “branş” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
12. “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl” ve “21+ Yıl” “*görev süresine*” sahip öğretmenlerin “6-10 Yıl” “*görev süresine*” sahip öğretmenlere göre “*duygusal adanmışlık*”ları “*daha fazla*”dır. “11-15 Yıl” ile “16-20 Yıl” “*görev süresine*” sahip öğretmenlerin “*devam adanmışlığı*”; “6-10 Yıl” “*görev süresine*” sahip öğretmenlere göre “*daha yüksek*” çıkmıştır
13. Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönlü “zayıf” düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

5.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri sergiledikleri görüşüne kısmen de olsa katılmaktadırlar. Bu durumda okul yöneticilerinin etik davranışlarını güçlendirici çalışmalar yapılabilir. Etik ilkelerin yerleşmesine ve artmasına katkı sağlamak adına zaman zaman eğitim bilimleri ve etik konusunda uzman kişilerin okullara davet edilerek hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin katılabileceği toplantılar, seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Özellikle “karar vermede etik” alt boyutu sergilenme düzeyi diğer boyutlara göre daha az çıktığından bu boyutu güçlendirmek için okul yöneticilerinin etik karar verme konusunda daha etkili olmalarına katkı sağlayacak, sorunlara etik kurallara uygun şekilde yaklaşmalarına yardımcı olacak eğitim programlarına katılmaları teşvik edilmelidir.

20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 yaş ve üstü öğretmenlere oranla, okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini daha az sergiledikleri görüşüne sahip oldukları sonucundan yola çıkarak, okul yöneticileri mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerle daha olumlu ve yapıcı bir iletişim kurmalı, bu yaş grubundaki öğretmenlerle oluşturulacak güvene dayalı bir ilişkinin önemini kavramalıdır.

Okullarda özellikle okul yönetimi için etik ilkeler ve standartlar geliştirilerek yöneticilerin bu standartlarda uymaları ve önemini kavramaları sağlanmalıdır. Etik ilkelere uyulup uyulmadığı sık sık denetlenmeli, bu konuda okul üyelerinin görüşlerine başvurulmalıdır. Lisansüstü eğitim görmüş öğretmenler okul yöneticilerini daha az etik buldukları için bu durumun sebepleri araştırılabilir ve özellikle bu öğretmenlerle görüş alış-verişinde bulunulabilir.

Öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları ve normatif adanmışlıklarının düşük çıkmasının nedenleri araştırılarak etkileri en aza indirilmeli ve daha verimli bir şekilde çalışabilmeleri sağlanmalıdır.

Özellikle 6-10 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını arttırmak için gerekli iyileştirmeler yapılmalı; motivasyonları ve mesleğe devam etme istekleri çeşitli hizmet içi ödüller ile arttırılmalı, öğretmenlik mesleğinin kutsallığı vurgulanmalıdır.

5.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Aynı araştırma okul örgütlerindeki yöneticilerle yapılarak, kendilerini ne derecede etik liderler olarak gördükleri ve bu görüşlerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını ne derecede etkilediklerini düşündükleri okul yöneticileri açısından değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin kendilerini ne derece etik liderler olarak gördükleri ile öğretmenlerin bu konudaki algıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Araştırmada mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin (1-6 yıl) daha kıdemli öğretmenlere oranla daha az adanmışlık gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun nedenleri nitel araştırmalarla daha detaylı bir şekilde araştırılabilir.

Araştırma İstanbul İli Bahçelievler İlçesinde uygulanmıştır. Diğer il ve ilçelerde benzeri araştırmalar yapılarak sonuçlar arası karşılaştırma yapılabilir.

Araştırma resmi okullarda gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullarda yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdulla, Mohamed H. A., Jason D. Shaw. 1999. Personal factors and organizational commitment: Main and interactive effects in the United Arab Emirates. **Journal of Managerial Issues**. vol. 11 issue: 1. p. 77.
- Akarsu, Bedia. 1998. **Ahlak Öğretileri 1**. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Allen, Natalie J., John P. Meyer. 1990. The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. **Journal of Occupational Psychology**, vol:63, pp. 1-18.
- _____. 1991. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. **Human Resources Management Review**. vol. 1 pp. 61-89.
- Altun, Yeliz. 2013. **Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Beykent Üniversitesi.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu, Engin Yıldırım. 2005. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS uygulamalı**. 4. bs. Sakarya.
- Aronson, Edward. 2001. Integrating Leadership Styles and Ethical Perspectives. **Canadian Journal of Administrative Science**, vol.18. pp. 244-256.
- _____. 2003. **Ethics and Leader Integrity in the Health Sector**. Dissertation. McGill University Faculty of Management. Montreal.
- Arslantaş, Cüneyt, Meral Dursun, 2008. Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü. **Anadolu Ü. Sosyal Bilimler Dergisi** cilt.8. no.1. s.111-128
- Atayman, Veysel. 2005. **Etik**. İstanbul: Don Kişot Yayınları.
- Aydın, İnayet. 2006. **Eğitim ve Öğretimde Etik**. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2010. **Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik**. 4.bs. Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, Mustafa. 1994. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.

- Balay, Refik. 2000. **Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. 2000a. **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Baransel, Atilla. 2010. **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**. İstanbul. İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları. no: 163. (Aktaran: Erdoğan, İrfan. 2010. **Eğitim ve Okul Yönetimi**. 8. bs. İstanbul: Alfa.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1982. **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Fk Yayınları, no:111.
- _____. 2008. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks.
- Baştuğ, İbrahim. 2009. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Bayram, Levent. 2005. **Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık**. <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/dergi/icerik/der59m6.pdf>. *SayıstayDergisi*. 59, s.125-129 [20.03.2014].
- Bennis, Warren. Burt Nanus. 1986. **Leaders, The Strategies for Taking Charge**. Perennial Library.
- Beşiroğlu, Aykut. 2013. **Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi**. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi
- Beverly, L. U. Phillip. 2012. **Psychological Contracts in the Workplace: Relationships Among Organizational Commitment, Organizational Citizenship Behaviors and Ethical Leadership**. Doctoral Dissertation. Los Angeles. Alliant International University.
- Bowers, Trent. 2009. **Connections Between Ethical Leadership Behavior And Collective Efficacy Levels As Perceived By Teachers**. The Degree of Doctor of Education. USA. Ashland University, College of Education.
- Brown, Michael. E., Linda K.Trevino, David A. Harrison. 2005. Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 97 (2) pp. 117-134.
- Bursalıoğlu, Ziya. 2002. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem
- Calabrese, Raymond L. 1989. **Ethics for Principals**. Educational Digest. 54-7. (Aktaran Aydın, İnayet. 2010. **Yönetişel, Mesleki ve Örgütsel Etik**. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.)
- Can, Halil. 1997. **Organizasyon ve Yönetim**. 4. bs. İstanbul. Siyasal Kitabevi.

- Cemaloğlu, Necati, Ferudun Sezgin, Ali Çağatay Kılınç. 2012. Examining the Relationship Between School Principals' Transformational and Transactional Leadership Styles and Teachers' Organizational Commitment. **TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education**. v. 2. Issue.2. [12.05.2015].
- Cevizci, Ahmet. 2002. **Felsefe Ansiklopedisi**. İstanbul: Etik Yayınları.
- Ceylan, Adnan. 1998. **Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu**. Gebze: GYTE Yayınları. no. 2. s.72.
- Ciulla, Joanne B. 1995. Leadership Ethics: Mapping the Territory. **Business Ethics Quarterly**. v.5. pp 5-28.
- _____. 2006. **Responsible Leadership**. Ed. Thomas Maak, Nicola M. Plass. Newyork: Routledge. (Ed.), **Ethics, The Heart of Leadership** (pp. 3-25). Westport, CT: Quorum Books.
- Çakır, Özlem. 2001. **İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler**. Ankara: Seçkin Kitapevi. (Aktaran Beşiroğlu, Aykut. 2013. **Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Sedat, Bekir Bora Dedeoğlu, Ali İnanır. 2015. **Relationship Between Ethical Leadership, Organizational Commitment and Job Satisfaction at Hotel Organizations**. Ege Academic Review. c. 15 no.1 ss. 53-63.
- Çelik, Vehbi. 2011. **Eğitimsel Liderlik**, 5. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2008. **Yönetim ve Liderlik Kuramları**. Ed. Vehbi Çelik. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. 1. Bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Ölçüm, Münevver. 2004. **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**. 1. Bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Delaware Administrator Standarts
<http://regulations.delaware.gov/AdminCode/title14/1500/1590.shtml>.
[09.03.2014]
- Demiray, Emine. Şensu Curabay. 2010. Organizational Commitment of Anadolu University Open Education Faculty Students. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. no.23 s.39-50.
- Den Hartog, Deanne. Anabel De Hoogh. 2008. Empowering behaviour and leader fairness and integrity: Studying perceptions of ethical leader behaviour from a levels-of-analysis perspective. **European Journal of Work and Organizational Psychology**. v.19 (3) pp.199-230.
- Dickson, Marcus W., D. Brent Smith, Michael W. Grojean, Mark Ehrhart. 2001. An Organizational Climate Regarding Ethics: The Outcome of Leader Values and The Practices that Reflect Them. **Leadership Quarterly**. v.12 pp.197-218.
- Doğan, Özlem. 2004. **Etik-Ahlak Felsefesi**. İstanbul. İnkılap.

- Donnelly, James H. James Gibson, John Ivancevich. 1998. **Fundamentals of Management**. 10th ed. California, USA: MCgraw Hill.
- Drucker, Peter. 2003. **Yenilikçilik Disiplini** (çeviri: A. Kardan) İstanbul. Mess Yayınları.
- Elias, Maurice, J. 2013. Ethical Leadership. Models of leadership, whether Embedded in a concept or a person, enable people to think about what it takes to be an ethical leader in their own circumstances. **Principal Leadership**. [28.02.2014].
- Eraslan, Levent. 2004. Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, **Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi** http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/eraslan.htm [23.03.2014]
- _____. 2003. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Şule. 2000. **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İrfan. 2002. **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. 2010. **Eğitim ve Okul Yönetimi**. 8. bs. İstanbul: Alfa.
- Erdoğan, Hadice. 2006. **Resmî-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, Erol. 1998. **Yönetim Ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergüden, Akın. 2003. **Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?** 1. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı. ODTU. 12-13. Ankara.
- Ertekin, Yücel. 1978. **Örgüt İklimi**. Ankara: Doğan Basımevi.
- Furman, Gail C. 2004. The Ethic of Community. **Journal of Educational Administration**. v.42 no.2 pp.215-235. (Aktaran Uğurlu, C. Teyyar. 2009. **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi**. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.
- George, Louis, Thara Sabapathy. 2011. Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Commitment. **Canadian Social Science**. vol.7 no.1, pp.90-99.
- Gilbert, Jacqueline, A., John M. Ivancevich. 1999. A Re-Examination of Organizational Commitment, Commitment Psychology, Work Environment, Employees Attitudes; Mentoring; Organizational Behavior. **Journal of Social Behavior and Personality**. vol. 14. pg:385-397. (Aktaran Karasoy, H. Alpay.

2011. Örgüt Psikolojisi. 1. bs. ed. Aykut Bedük. Konya: Atlas Akademi.)
- Güçlü, Hatice. 2006. **Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu Yayınları No.9.
- Gül, Hasan. 2007. **Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi**.
<http://www.onlinedergi.com/eab/arsiv/arsivDetay.aspx?yil=2002&periyot=1>
[23.03.2014].
- Gültekin, Mehmet. 2008. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, Ali İlker. 2001. Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Güz. 28. s: 531-543.
http://agumuseli.com/dokumanlar/makale/cagdas_okul_mudurleri.pdf
[27.11.2013]
- Hartman, Linley, Mary Bambacas. 2000. Organizational Commitment: A Multi Method Scale Analysis and Test of Effects. **The International Journal of Organizational Analysis**. vol.8. no.1 pp. 89-108.
- Harvey, Eric. 2004. **Liderlik ve Etik**. Executive Excellence. Cilt: 8 Sayı.87 ss.22
<http://josephsoninstitute.org/MED/index.html#contents> [20.03.2014]
- Herscovitch, Lynne, John P. Meyer, 2001. Commitment to Organizational Change: Extension of a Three- Component Model. **Journal of Applied Psychology**. vol.87. no .3 pp.474-487.
- Heintel, Peter. **Vizyon ve Özyapılanma**. (çev. Veli Karagöz), 1995. Vizyon Yönetimi, İstanbul. Evrim Yayınevi. (Aktaran Çelik, Vehbi. 2011. **Eğitimsel Liderlik**, 5. bs. Ankara: Pegem Akademi).
- Hunt, Shelby D., Lawrence B. Chonko, Van R. Wood. 1985. Organizational Commitment and Marketing. **Journal of Marketing**. vol: 49. pp.112-128.
- Işık, Metin. 2009. **Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Beylikdüzü Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- İlsev, Arzu. 1997. **Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma**.Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, Mehmet, Hasan Gül. 2005. **Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık**. Ankara: Çizgi Yayınevi.
- Kanter, Rosabeth M. 1968. Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities. **American Sociological Review**. vol.33 no.4 pp.499-517.

- Karagöz, Ali. 2008. **İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Karakus,Mehmet. 2005.**Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri – Elazığ İli Örneği**. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. 2009. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 20. bs. Ankara: Nobel.
- Karasoy, H. Alpay. 2011. **Örgüt Psikolojisi**. 1. bs. ed. Aykut Bedük. Konya: Atlas Akademi.
- Katz, Daniel, Robert L. Kahn. 1993. **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. (çev. H. Can, Y. Bayar) Ankara. TODAİE. 167. (Aktaran: Balay, Refik. 2000. Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Kayri, Murat. 2009. Araştırmalarda Gruplararası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.9 no.1 51-64.
- Keçecioğlu, Tamer. 2003. **Lider&Liderlik**. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları. (Aktaran Baştuğ, İbrahim. 2009. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, Tefik Deha. 2013. **Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları İle Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.
- Kıranlı, Semra. Abdurrahman İlğan. 2007. **Eğitim Örgütlerinde Karar Verme Sürecinde Etik**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi no.14. s.150-162
- Kim, Woo Gon., Robert A. Brymer. 2011. The Effects of Ethical Leadership on Manager Job Satisfaction, Commitment, Behavioral Outcomes, and Firm Performance. **International Journal of Hospitality Management**, v.30 no.4 pp. 1020-1026.
- Kimbrough, Ralph B., Charles W. Burkett. 1990. **The Principalship: Concepts and Practices**. New Jersey: Englewood Cliffs Prentice Hall. (Aktaran Aydın, İnayet. 2010. Yönetişel, Mesleki ve Örgütsel Etik. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi)
- Koç, Hakan. 2009.**Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar C.8 S.28 (200-211). (www.esosder.org) [20.03.2014].

- Kolamaz, Canan. 2007. **Destekleyici Ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi (Ankara İli Çubuk İlçesi Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçel, Tamer. 2007. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Kurşunoğlu, Aydan. Emin Bakay. Abdurrahman Tanrıöğen. 2010. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi **Eğitim Fakültesi Dergisi**. no. 28 ss. 101-115.
- Lamberton, Lowel H., Leslie Minor. 1995. **Human Relations: Strategies for Success**. Chicago: Irwin Mirror Press. (Aktaran Aydın, İnayet. 2010. Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi)
- Loke, Jennifer Chiok F. 2001. Leadership Behaviors: Effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment. **Journal of Nursing Management**. v.9 no.4 ss. 191-204.
- Lunenburg, Fred C., Allan C. Ornstein. 2000. **Educational Administration Concepts and Practices**. 3rd ed. Stamford: W. Thomson Learning.
- Luthans, Fred, Stuart A. Rosenkrantz, Harry W. Hennessey. 1985. What Do Successful Managers Really Do? **Journal of Applied Behavioral Science**. p:255-270.
- Martin, Kelly, John Cullen. 2006. Continuities and extensions of ethical climate theory: A metaanalytic review. **Journal of Business Ethics**. 69. pp.175-194.
- Mayer, Roger, C., F. David Shoorman. 1998. Differentiating Antecedents of Organizational Commitment: A Test of March and Simon's Model. **Journal of Organizational Behavior**. vol.19. no:1 pp.15-28.
- McBain, Richard. 2005. Organisational Commitment. **Henley Manager Update**. vol. 17 no.1 pp. 23-33.
- Mcdonald, David J., Peter J. Makin. 2000. The Psychological Contract, Organisational Commitment and Job Satisfaction Of Temporary Staff. **Leadership & Organization Development Journal**. c. 21, no. 2, pp.84-91.
- Mendonca, Manuel. Rabindra N. Kanungo. 2007. **Ethical Leadership**. 1st ed. England: Open University Press.
- Mengüşoğlu, Takiyettin. 1965. **Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar**. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Mercan, Mustafa. 2006. **Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık**. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Ü.
- Meyer, John P., Natalie J. Allen. 1984. Testing the "Side-Bet Theory" of Organizational Commitment. **Journal of Applied Psychology**. vol.69 pp.372-378.

- _____. 1991. A Three-Components Conceptualization of Organizational Commitment. **Human Resource Management Review**. vol.1 no.1 pp. 61-89.
- Meyer, John P., Natalie J. Allen, Catherine A. Smith. 1993. Commitment to Organization and Occupations. Extension and Test of a Three- Component Conceptualization. **Journal of Applied Psychology**. vol. 78 no.4 pp. 538-551.
- _____. 1993. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. **Journal of Applied Psychology**. vol.78. no.4, pp. 538-551.
- Mize, Kelly J., Nancy Stanforth, Christine Johnson. 2000. Perceptions of retail supervisors' ethical behavior and front-line managers' organizational commitment. **Clothing and Textiles Research Journal**. vol. 18 no. 2 pp. 100-110.
- Mowday, Richard T., Lyman W. Porter., Richard M. Steers. 1982. **Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover**. New York: Academic Press.
- Nartgün, Şenay Sezgin. İsmail Menep. 2010. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi:Şırnak/İdil Örneği. **Uluslararası İnsan Bilimleri Derneği** cilt.7 no. 1 pp.288-316.
- Oktay, Ercan., Hasan Gül. 2003. Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger Ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma.**Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**.10,403- 428.
- O'Reilly, Charles A., Jennifer Chatman. 1986. Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. **Journal of Applied Psychology**. vol. 71. no. 3. pp. 492-499.
- Orbay, S. Erol. 2003. **Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Bağlı Orta Öğretim Kurumlarındaki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Etik Değerleri Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Owens, Robert, G. 2001. **Organizational Behavior in Education**. 7th edition Allyn & Bacon.
- Özdamar, Kazım. 2003. **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Yüksel. 2004. **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. Ankara: Pegem
- Pieper, Annemarie. 1999. **Etîge Giriş**. (Çev. Veysel Atayman- Gönül Sezer) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Randall, Dunham, M., 1987. Commitment and the organization: The organization man revisited. **Academy of Management Review**. vol.12 no.3 pp. 460-471.

- Rebore, Ronald. W. 2001. **The Ethics of Educational Leadership**. Ohio: Merrill Prentice Hall .
- Reichers, Arnon, E. 1985. A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. **Academy of Management Review**. vol.10 no.3 p.465-476. (Aktaran: Balay, Refik. 2000. Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Robbins, Stephen. 2007. Ethical Decision-Making By Educational Leaders; It's Historical Context and Useful Frameworks. **International Schools Journal**. vol. XXVII no.1.
- Rusu, Raluca. 2013. Affective Organizational Commitment, Continuance Organizational Commitment or Normative Organizational Commitment? Management and Economics. **Revista Academiei Fortelor Terestre** no:2 (70) pp. 192-197.
- Saldamlı, Asım. 2009. **İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve İşgören Performansı**. 1. Bs. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Schermerhorn, John R, James G. Hunt, Richard N. Osborn. 1994. **Managing Organizational Behavior**. 5th ed. New York: Wiley&Sons
- Schwenk, C. Richard. 1986. Information, Cognitive Biases and Commitment to a Course of Action. **Academy of Management Review**. 11,2-298:310. (Aktaran: Balay, Refik. 2000. Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sencer, Muzaffer . 1989. **Toplumbilimlerinde Yöntem**. İstanbul: Beta Basım.
- Serin, Mehmet Koray, Bekir Buluç. 2012. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. **Educational Administration: Theory and Practice** vol. 18, no.3 pp: 435-459.
- Sezer, Fevzi. 2005. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sigler, Tracy Honeycutt. Christine M. Pearson. 2000. Creating and Empowering Culture: Examining the Relationship between Organizational Culture and Perceptions of Empowerment. **Journal of Quality Management** vol.1 no.5.
- Sutherland, Mitchell A. 2010. **An Examination of Ethical Leadership and Organizational Commitment**. Doctoral Dissertation. Florida Nova Southeastern University
- Şişman, Mehmet, İbrahim Taşdemir. 2008. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Akd.

- Şimşek, Hasan. 1999. **Yönetim ve Organizasyon**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC,) Standards. (<http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/isllcstandards.htm>, [09.03.2014])
- Topuzoğlu, Ayşe Pınar. 2009. **Demografik Özellikler Açısından Okul Yöneticisinin Etik Liderlik Özellikleri “İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”**. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Tsui Anne S, Terri D Egan, Charles A. O'Reilly III 1992. Being Different: Relational Demography and Organizational Attachment. **Administrative Science Quarterly**. 37. 1-4. pp.549-579. (Aktaran: Balay, Refik. 2000. Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Turhan, Muhammed. 2007. **Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi**. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği. 2004. <http://www.psikolog.org.tr/turkey-code-tr.pdf> [10.03. 2014].
- Uğurlu, C. Teyyar. 2009. **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi**. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Uygur, Mevlüt, Atila Yıldırım. 2011. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerine ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. **Gazi Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. sayı.27 s. 72-81.
- Valentine, Sean, Lynn Godkin., Margaret Lucero. 2002. Ethical Context, Organizational Commitment, And Person-Organization Fit. **Journal Of Business Ethics**. vol.41 no:4 p.349-360.
- Varoğlu, Demet. 1993. **Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wiener, Yoash. 1982. Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review* vol.7 no.3 p 418-428.
- Wright, William Kelley. 1929. **General Introduction to Ethics**. Mcmillian Company.
- Yalçın, Azmi, Fatma Nur İplik. 2005. Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik bir Araştırma: Adana İli Örneği. **Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi**. 4(1), ss. 395-412.
- Yavuz, Ercan. 2008. **Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi**. Doktora Tezi, Gazi Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, Murat, Emrah. 2003. **Subaylarda Kariyer Tatmini ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Ercan. 2006. **Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi** Doktora Tezi. Konya. S.U. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- _____. 2005. **Etik ve Liderlik**. Öğretmenin Dünyası. Odunpazarı Belediyesi Yayınları. 10 Eğitim Dizisi – 3.
<http://www.eskisehir.gov.tr/sarici/ekitap/OgretmeninDunyasi.pdf#page=47>
[27.11.13]
- _____. 2009. İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, İş Doyumları ve Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Online**. 8(2), 476-484. (<http://ilkogretim-online.org.tr>) [21.03.2014].
- Yılmaz, Kaya. 2007. **İstanbul İli, Anadolu Yakası, Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki**. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zeren, Halit. 2007. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeyrek, Ali Osman. 2008. **Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhu, Weichun, Douglas R. May, Bruce J. Avolio. 2004. The Impact of Ethical Leadership Behavior on Employee Outcomes: The Roles of Psychological Empowerment and Authenticity. **Journal of Leadership and Organizational Studies**. v.11 p. 16-26.

EKLER

Ek 1. Anket Formu

ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma İlk ve Orta dereceli okullarda görev yapan okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Buradaki veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Şimdiden araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Münevver Kalaz

BÖLÜM –A KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz:	Kadın () Erkek ()
2) Yaş Aralığınız:	20-30 () 31- 40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üstü ()
3) Öğrenim Durumunuz:	Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü () Doktora ()
4) Branşınız:	Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()
5) Görev Süreniz:	1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri ()
6) Yöneticinizin Cinsiyeti:	Kadın () Erkek ()
7) Yöneticinizin Yaş Aralığı:	20-30 () 31- 40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üstü ()
8) Yöneticinizin Öğrenim Durumu:	Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü () Doktora ()
9) Görev Yaptığınız Okuldaki Öğretmen Sayısı:	1-10 () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üstü ()

	BÖLÜM – B ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticisi ile ilgili olabilecek bazı ifadeler sıralanmıştır. Sizden istenen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu maddenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir. OKULUNUZUN YÖNETİCİSİ:	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretmenleri teşvik eder.					
2	Düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.					
3	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.					
4	İşlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.					
5	Kendini değerlendirebilir.					
6	Hatalarını kabul eder.					
7	Bencil davranışlar sergilemez.					
8	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.					
9	Öğretmenlere adaletli davranır.					
10	Öğrenme konusunda isteklidir.					
11	Çözüm üretirken sistemli davranır.					
12	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.					
13	Tartışmalara katılırken yapıcı ve anlayışlıdır.					
14	Doğru sözlüdür.					
15	Dürüst davranır.					
16	Olaylar karşısında cesaretli davranır.					
17	Sabırlıdır.					
18	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.					
19	Alçak gönüllüdür.					
20	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.					
21	Öğretmenlere eşit davranır.					

Ek 1- devam

22	Öğretmenlere sevgiyle davranır.					
23	Bireysel hakları korur.					
24	Her koşulda gerçeği söyler.					
25	İfadeleri gerçeğe yakındır.					
26	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.					
27	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.					
28	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.					
29	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.					
30	Politik konularda çıkar sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.					
31	Dini konularda çıkar amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.					
32	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmaz.					
33	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.					
34	Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapar.					
35	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.					
36	Mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.					
37	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.					
38	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.					
39	Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.					
40	Merhametlidir.					
41	Öğretmenlere içten davranır.					
42	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerden dolayı yargılamaz.					
43	Yapılan hizmetlerden dolayı öğretmenlere minnet duygusu besler.					
44	Davranışlarının sınırlarını bilir.					

	BÖLÜM – C ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ Aşağıda, bir örgütte çalışanların, çalıştıkları örgüte karşı duyabilecekleri hisleri temsil eden ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, şu an çalıştığınız örgüte karşı sahip olduğunuz hislerinizi göz önünde bulundurarak, her bir cümleye katılım durumunuzu belirtmenizdir.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.					
2	Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.					
3	Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.					
4	Bu okulda kendimi “ailenin bir üyesi” olarak hissetmiyorum.					
5	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.					
6	Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.					
7	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.					
8	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.					
9	Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıysaydım hayatım alt üst olurdu.					
10	Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.					
11	Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.					
12	Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.					
13	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı saygınlığı başka bir meslekte elde etmem çok zor.					
14	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor.					
15	Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.					
16	Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.					
17	Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.					
18	Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.					
19	Su anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.					

Ek 1-devam

20	Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).					
21	Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (Öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).					

Anket bitmiştir. Teşekkür Ederiz.

Ek 2. Anket Uygulama İzni

Etik Liderlik Ölçeği Hakkında...

ERCAN YILMAZ <ercanyilmaz70@gmail.com>

Tue, Feb 28, 2012 at
2:01 PM

To: munevver kalaz <munevverkalaz@gmail.com>

Münevver Hanım geliştirmiş olduğum Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik ölçeğini yüksek lisans çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dileği ile --

Ercan YILMAZ, Associate Professor
Konya University, Education Faculty,
Department of Educational Sciences
Meram /KONYA
Doç. Dr. Ercan YILMAZ
K. Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Meram /KONYA

Orgütsel Adanmışlık Ölçeği Hakkında...

Mehmet KARAKUŞ <mehmetkarakus44@hotmail.com>

Fri, Feb 24, 2012
at 10:00 AM

To: munevverkalaz@gmail.com

Münevver Hanım merhaba, kaynak göstererek uyarladığım ölçme aracını kullanabilirsiniz. Faktör analizi yaparken dikkat edin çok fazla boyut çıkabilir. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Yrd.Doç.Dr. Mehmet KARAKUŞ
Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
GAZİANTEP

Ek 3. Anket Uygulama İzni

T.C.
BAHÇELİEVLER KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.45.24.01/5480
KONU: Anket Uygulaması

... 03/2012

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İLGİ : a) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 16.01.2012 tarih ve 79 sayılı yazısı.
b) Münevver KALAZ'a ait 16.03.2012 tarihli dilekçe.

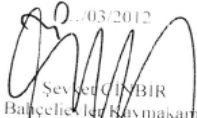
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı " Eğitim Yönetimi ve Denetimi " Yüksek Lisans Öğrencisi Münevver KALAZ " Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının İncelenmesi " konulu araştırmaya kapsamında ilçemizdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere Anket uygulamak istemektedir.

Adı geçenin ilçemiz ilköğretim okullarında Anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Kaymakamlığınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini OLUR'larmıza arz ederim.


Basri OZBAY
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

...03/2012

Şevket OZBAY
Bahçelievler Kaymakamı

ÖZ GEÇMİŞ

1980 Zonguldak doğumlu olan Münevver KALAZ, 2003 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir okulda 3 yıl İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2006 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır ve halen bu görevini devam ettirmektedir.