



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN AHLAK
ANLAYIŞLARI İLE BENİMSEDİKLERİ KARAR VERME
STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Cihat ARSLAN

Malatya-2023

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI


OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN AHLAK
ANLAYIŞLARI İLE BENİMSEDİKLERİ KARAR VERME
STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Cihat ARSLAN

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Malatya-2023

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN AHLAK ANLAYIŞLARI İLE
BENİMSEDİKLERİ KARAR VERME STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

HAZIRLAYAN
Cihat ARSLAN

Jürimiz tarafından 18 / 08 / 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri **Anabilim** Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Doç Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK (Jüri Başkanı) (Online)
2. Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
3. Prof Dr. İlhan GÜNBAYI (Online)
4. Doç. Dr. Servet ATİK
5. Doç. Dr. Hüseyin AKAR (Online)

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

.....

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları İle Benimsedikleri Karar Verme Stratejilerinin Karşılaştırılması** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



Cihat ARSLAN



Aileme...

ÖNSÖZ

İnsanlık tarihi boyunca toplum içerisinde yaşamının çeşitli kuralları olmuş, bu kuralların bir kısmı yazılı şekilde resmiyet kazanmış, bir kısmı da yazılı olmayan ancak toplum tarafından uygulanması zorunluluğu gelenek, görenek, örf, adet gibi kültürel aktarım yollarıyla nesilden nesile aktarılmıştır. Bu aktarımlar arasında en büyük kısmı ahlak kavramı ve ahlaki davranışlar oluştururken, toplum içerisinde yaşamının gereği olarak da yönetim mekanizmasının işlemesi zorunluluğu hayatın her anında karar verme durumunda kalmayı zorunlu kılmıştır. Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi konu edinen bu araştırmanın eğitim sistemine ve alanyazına katkı sunmasını dilerim

Doktora eğitimim ve tez çalışmalarım sürecinde bilgisini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Doktora tezimin tez izleme komitelerinde bulunarak tez çalışmamla ilgili dönütleriyle tezimin daha nitelikli bir hale gelmesine katkı sunan çok saygıdeğer Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK ve Doç. Dr. Servet ATİK hocalarıma, tüm lisansüstü eğitim sürecim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle beni aydınlatan Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU ve Prof. Dr. Soner DOĞAN hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimim esnasında kendilerinden ders alma imkânı bulduğum, bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Prof. Dr. Niyazi ÖZER, Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ ve Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım süresince her zaman ve her konuda benden desteklerini esirgemeyen anne ve babama, akademik çalışmalarım ve yoğun geçen eğitim sürecim sebebiyle istemeden ilgimi eksilttiğim eşim ile çocuklarım Hamit Efe ve Mehmet Eymen'e, tüm yaşamım boyunca ilgi ve desteklerini esirgemeyen kardeşlerime, her ihtiyaç duyduğumda yardıma koşan arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN AHLAK ANLAYIŞLARI İLE BENİMSEDİKLERİ KARAR VERME STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Arslan, Cihat

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Temmuz-2023, XV + 189 sayfa

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarıyla karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi betimlemek, elde edilen bulgular ışığında okul yöneticileri ve öğretmenlere yol göstermek, uygulamada yanlışlıklar olduğu düşünülen hususlara vurgu yapmaktır.

Araştırma; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Sivas ilinde görev yapmakta olan, toplamda 309 okul yöneticisi ve öğretmenin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler; kişisel bilgi formu ve açık uçlu anket sorularıyla, nicel veriler ise “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği” ve “Karar Stratejileri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında on iki alt probleme yanıt aranmış; bunlardan ilk yedi alt problemin çözümü için yapılan analizlerde okul yöneticileri ve öğretmenlere göre “ahlak” kavramının ne anlama geldiği, okul yöneticilerinde ve genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olması gerektiği, okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verirken içinde buldukları duygu durumu, herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler ve okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan en dikkat çekenleri; ahlak kavramının ne olduğu ve yöneticilerde bulunması gereken ahlak özelliklerini okul yöneticileri ve öğretmenlerin en fazla “adalet”, “eşitlik” ve “dürüstlük” kavramlarıyla açıkladıkları görülmektedir. Benzer

şekilde; karar verme durumunda göz önüne alınan ilkelerle ilgili olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin en fazla “hakkaniyet” ve “adalet” kavramlarına değindikleri görülmektedir.

Araştırmanın diğer alt problemlerinin çözümü için yapılan analizlerde; okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ve alt boyutları ile karar verme stratejileri ve alt boyutlarından bazılarının cinsiyet, yaş ve sendikal üyelik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının karar verme stratejilerinin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ahlak, Ahlak Anlayışları, Karar Stratejileri

ABSTRACT

COMPARISON OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' UNDERSTANDING OF MORAL AND THEIR DECISION-MAKING STRATEGIES

Arslan, Cihat

PhD, İnönü University Institute of Educational Sciences Department of Educational
Management

Advisor: Professor Mehmet ÜSTÜNER
July-2023, XV + 189 pages

This research aimed to describe the relationship between school administrators' and teachers' moral understanding and decision-making strategies qualitatively and quantitatively, to guide both school administrators and teachers in the light of the findings, and to emphasize the issues that were thought to be wrong in practice.

Research was held with the participation of 309 school administrators and teachers working in Sivas province in the 2022-2023 academic year. In the research, exploratory sequential mixed method, in which qualitative and quantitative methods are used together, was used. Qualitative data; Personal information form and questionnaire with open ended questions and quantitative data were obtained by using the "Scale of Moral Understandings of School Administrators and Teachers" and "Decision Strategies Scale".

Within the scope of the research, answers were sought for twelve sub-problems; In the analyzes made for the solution of the first seven sub-problems, what the concept of "morality" means according to school administrators and teachers, what moral characteristics should be in school administrators and an administrator in general, the emotional state of school administrators and teachers when making decisions, The results regarding the principles taken into consideration while making a decision on the subject and the approaches to the solution in case of a problem encountered at school were reached. The most striking of these results are; It is seen that school administrators and teachers mostly explain what the concept of morality is and the moral

characteristics that should be found in administrators with the concepts of "justice", "equality" and "honesty". Similarly; Regarding the principles taken into account in decision-making, it is seen that school administrators and teachers mostly refer to the concepts of "equity" and "justice".

In the analyzes made for the solution of the other sub-problems of the research; It was seen that school administrators and teachers' moral understanding and sub-dimensions, decision-making strategies and some of the sub-dimensions showed significant differences according to gender, age and union membership variables. According to the results of the regression analysis; It was seen that the moral understanding of school administrators and teachers was a significant predictor of decision-making strategies

Keywords: Moral, Moral Concepts, Decision Strategies

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	II
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemler.....	4
1.3.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Varsayımlar.....	7
1.7. Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM.....	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Ahlak Kavramı.....	9
2.1.1. Ahlak Anlayışlarının Felsefi Temelleri.....	11
2.1.1.1. Sokrates'in Ahlak Anlayışı.....	12
2.1.1.2. Platon'un Ahlak Anlayışı.....	14
2.1.1.3. Aristoteles'in Ahlak Anlayışı.....	18
2.1.1.4. Farabi'nin Ahlak Anlayışı.....	20
2.1.1.5. Francis Bacon'un Ahlak Anlayışı.....	23
2.1.1.6. Thomas Hobbes'un Ahlak Anlayışı.....	24
2.1.1.7. John Locke'un Ahlak Anlayışı.....	25
2.1.1.8. İmmanuel Kant'in Ahlak Anlayışı.....	26
2.1.1.9. John Stuart Mill'in Ahlak Anlayışı.....	29
2.1.1.10. Bertrand Russell'in Ahlak Anlayışı.....	32
2.1.2. Ahlaki Gelişim Kuramları.....	35

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram'a Göre Ahlaki Gelişim	35
2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramları'na Göre Ahlaki Gelişim	37
2.1.2.3. Toplumsal Öğrenme Kuramı'na Göre Ahlaki Gelişim	42
2.2. Karar Kavramı ve Karar Verme Süreci	43
2.2.1. Karar ve Karar Verme	43
2.2.2. Karar Verme Süreci	45
2.2.3. Karar Sınıfları	48
2.2.4. Karar Verme Biçemleri	49
2.2.5. Karar Verme Modelleri	50
2.2.6. Karar Verme Stratejileri ve Stilleri	54
2.3. İlgili Araştırmalar	61
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	61
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	65
III. BÖLÜM	69
YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	71
3.2.1. Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubu	71
3.2.2. Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubu	73
3.3. Verilerin Toplanması	74
3.3.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Kullanılan Veri Toplama Aracı	74
3.3.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları	78
3.3.2.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği	78
3.3.2.2. Karar Stratejileri Ölçeği	87
3.4. Verilerin Analizi	91
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi	91
3.4.2. Nicel Verilerin Analizi	91
IV. BÖLÜM	94
BULGULAR VE YORUM	94
4.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Bulgular ve Yorum	94
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	94
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	101

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	108
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	116
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	126
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum	129
4.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Bulgular ve Yorum	134
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	135
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	139
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	140
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	145
V. BÖLÜM	146
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	146
5.1. Tartışma ve Sonuç	146
5.1.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Tartışma ve Sonuç	146
5.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	146
5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	147
5.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	149
5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	151
5.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	153
5.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	155
5.1.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	156
5.1.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Tartışma ve Sonuç	158
5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	158
5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	159
5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	161
5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	163
5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	165
5.2. Öneriler	167
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	167
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	168

KAYNAKÇA.....	169
EKLER.....	182
Ek 1: MEB Anket-Ölçek Uygulama İzni	182
Ek 2: Görüşme Formunun Kullanımına İlişkin Etik Kurul Onayı	183
Ek 3: Ölçeklerin Kullanımına İlişkin Etik Kurul Onayı	184
Ek 4: Nitel Araştırma Grubuna Yönelik Kişisel Bilgi Formu.....	185
Ek 5: Nicel Araştırma Grubuna Yönelik Kişisel Bilgi Formu	185
Ek 6: Nitel Veri Toplama Aracı	186
Ek 7: Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği.....	187
Ek 8: Karar Stratejileri Ölçeği.....	188

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplandığı Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenlere İlişkin Dağılımı.....	72
Tablo 2: Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplandığı Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenlere İlişkin Dağılımı.....	73
Tablo 3: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne ilişkin Faktör Yükleri	82
Tablo 4: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	83
Tablo 5: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri	86
Tablo 6: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ile Karar Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri	92
Tablo 7: “Bir öğretmen ya da yönetici olarak “ahlak” kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar	95
Tablo 8: “Bir öğretmen ya da yönetici olarak “ahlak” kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	98
Tablo 9: “Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?” Sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar	102

Tablo 10: “Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	105
Tablo 11: “Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar.....	109
Tablo 12: “Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	112
Tablo 13: “Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar	116
Tablo 14: “Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	118
Tablo 15: “Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar	122
Tablo 16: “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler nelerdir?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	124
Tablo 17: “Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar.....	127
Tablo 18: “Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	128
Tablo 19: “Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar.....	129
Tablo 20: “Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar.....	131
Tablo 21: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	135

Tablo 22: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Cinsiyet, Yaş ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi	136
Tablo 23: Karar Stratejileri Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	140
Tablo 24: Karar Stratejileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Cinsiyet, Yaş ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Analiz Sonuçları	141
Tablo 25: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışlarının Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Durumsallık Ağacı: Basitleştirilmiş Karar Verme Stratejisi ile Durum etkileşmesi Modeli	60
Şekil 2: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Diyagramı	81
Şekil 3: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri	85
Şekil 4: Karar Stratejileri Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri	90
Şekil 5: Öğretmenler Tarafından Algılanan Ahlak Kavramını İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	97
Şekil 6: Okul Yöneticileri Tarafından Algılanan Ahlak Kavramını İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	99
Şekil 7: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	104
Şekil 8: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	107
Şekil 9: Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Olarak Yöneticilerde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	111
Şekil 10: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Genel Olarak Yöneticilerde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	114
Şekil 11: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Herhangi bir Konuda Karar Verirken İçinde Bulunulan Duygu Durumunu İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	118

Şekil 12: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Herhangi bir Konuda Karar Verirken İçinde Bulunulan Duygu Durumunu İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar.....	120
Şekil 13: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verirken Göz Önüne Alınan İlkeleri İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar.....	123
Şekil 14: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Karar Verirken Göz Önüne Alınan İlkeleri İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	125
Şekil 15: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Problem Durumunda Çözüm İlişkin Yaklaşımları İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	131
Şekil 16: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Problem Durumunda Çözüm İlişkin Yaklaşımları İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar	133



I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılmasına yönelik dayanakların yer aldığı problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık var olduğu günden bu yana bir arada yaşamanın kaçınılmaz olduğu bilinmektedir. Toplum içerisinde ihtiyaç duyulan görev alanları göreve uygun bireyler tarafından doldurularak insanların ihtiyaç duyduğu alanlarda hizmet edilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde görev paylaşımıyla bir arada bulunan insanlar toplumları oluşturmaktadır. Toplum içerisindeki düzen ise ancak kurallar aracılığıyla gerçekleşir. Kurallar yazılı olanlar ve yazılı olmayanlar şeklinde iki grupta incelenebilmektedir. Yazılı kuralların işleyişi ve takibi çoğunlukla resmi görevliler aracılığıyla sağlanırken yazılı olmayan kuralların işleyişi ve takibi çoğunlukla toplumu oluşturan bireylerce gerçekleştirilir. Bu durumda da toplum “yönetim” ve “ahlak” kavramlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için oluşturulan formel bir örgütteki madde ve insan kaynaklarının en verimli şekilde yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi eylemlerinin bütünü yönetim olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2018). Ahlak ise bir toplumsal yapıya, kesime, sınıfa özgü olarak oluşturulmuş, bunların yine belli bir topluluğa, sınıfa veya devlete yönelik tutumlarını kurallandıran, tarihsel süreçte somut olarak belirledikleri toplumsal bilinç, davranış biçimleri veya ideolojik ilişki biçimleri, değerler, törel görüşler, normlar ve

ilkeler olarak tanımlanmıştır (Çalışlar, 1983) Kültürel olarak aktarılıyor olması ahlak anlayışının bireyler tarafından kabulünü ve uyumunu da kolaylaştırmaktadır.

Ahlak anlayışlarının kaynakları incelendiğinde felsefi temellerinin, gelişimsel temellerinin, dini inanç temellerinin ve kültür temellerinin var olduğunu görmek mümkündür. Bu temellerin kabul edilebilirliği toplumdan topluma, iklimden iklime, farklı dinlere ve farklı kültürlere göre değişiklik gösterebiliyor olması ahlak anlayışlarının toplumsal farklılıklara göre değişkenlik göstermesine sebep olmaktadır. Bu farklılık iki köy arasında olabileceği gibi, aynı devletin sınırları içerisinde herhangi iki şehir veya aynı soy içerisinde farklı nesiller arasında bile gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla yönetim mekanizmasının en temel bileşeni olan, örgüt amaçları için yönlendirilen, denetlenen, değerlendirilen insan kaynaklarının girdisi olan bireylerin örgüt amaçlarıyla tanışmadan çok daha önce kültürel olarak ahlak anlayışlarıyla tanışıyor olması da yönetim sürecinin ahlak anlayışlarından bağımsız olamayacağı fikrini düşündürmektedir.

Yönetim süreci karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, yöneltme ve değerlendirme ögelerinden oluşmaktadır. Bu durumda yönetme eylemi ve yönetim olayının karar verme eylemiyle başladığını ve bu eyleme göre şekillendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Karar verme eylemi ise; bir problem durumunda problemin çözümüne yönelik muhtemel yollardan en uygununun seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2018). Griffiths (1959)'e göre de bir örgüt yapısı, karar verme sürecinin özelliği, niteliği, işlevselliği ile şekillenmektedir. Bundan dolayı da karar verme eyleminin yönetim sürecinin temel yapı taşı olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıda ifade edilen “ahlak”, “yönetim”, “karar” ve “karar verme” kavramları dikkatle incelendiğinde ortak özelliklerinin toplumları etkileyebilme nitelikleri olduğu görülmektedir. Bu tespitten hareketle; mevzuatlarla çerçevesi oluşturulan yönetim sistemi içerisinde karar vericiler olan yöneticilerin karar verirken kullandıkları stratejilerinin çeşitli kaynaklardan beslenerek veya kültürel aktarım yoluyla oluşan ahlak anlayışlarının etkisinde kalıp kalmadığı, özellikle de okul yöneticileri özelinde düşünüldüğünde ahlak anlayışları ile karar stratejileri arasında bir ilişki varsa bunun ne düzeyde olduğu düşüncesi bu araştırmaya ilham kaynağı olmuştur. Bu düşüncelerden hareketle alanyazın taraması yapılmış ve ahlak anlayışları ile yönetim-karar stratejileri ilişkisinin tespitinde fikir verebilecek dolaylı bazı çalışmalara ulaşılmıştır.

Örneğin; Atar ve Şener'in (2021) "Çalışma Hayatında Ahlak ve Etik Üzerine Bibliyometrik Bir Çözümleme" başlıklı çalışmalarında lisansüstü tezlerde çalışma ahlakı kavramı ile bu kavram etrafında yer bulan başka kavramların bibliyometrik olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak da Türkiye'de etik ve ahlak bağlamında yapılan çalışmaların çeşitli alanlara yayıldığı, yapılan çalışmaların da 2016-2019 yılları arasında arttığı ifade edilmiştir. Araştırma bulgularının diğer bir sonucu da ahlak ve etik kavramlarının birbirine karıştırıldığı ve doğru şekilde anlaşılmadığı yönündedir.

Özdemir ve Karakaya'nın (2021) "Yöneticilerin Etik Karar Verme Durumları Üzerine Bir Çalışma" başlıklı çalışmalarında üniversitede görev yapmakta olan yönetici düzeyindeki personellerin çeşitli değişkenler açısından karar verme durumlarının değişkenlik gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yönetici olarak görev yapmakta olan personelin bazı değişkenler açısından etik karar verme durumlarında anlamlı farklılıklar tespit edildiği görülmüştür.

Sun (2011) tarafından yapılan "*Ethical Decision-Making And Ethical Responding: An Analysis And Critique Of Various Approaches Through Case Study*" yani "Etik Karar Verme ve Etik Yanıt Verme: Vaka Çalışması Yoluyla Çeşitli Yaklaşımların Analizi ve Eleştirisi" başlıklı çalışmada eğitim yönetiminde etik karar verme ve yanıt verme konusundaki çeşitli yaklaşımların güçlü yanlarını ve sınırlılıklarının incelendiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; etik karar verme ile ilgili hiçbir yaklaşımın okul yöneticilerine etik karar verme ve bu kararlara göre tutarlı bir şekilde hareket etmede rehberlik etmediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Gül (2018), "Okul Yönetiminde Etik, Ahlak ve Nefs Kavramlarının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada ise alanyazın taraması temelinde okul yönetimlerinde etik, ahlak ve nefis kavramlarının kritiğini yapmayı amaçladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin taşıması gerektiği düşünülen bazı ahlaki özelliklere değinildiği görülmüştür.

Dilmaç ve Bozgeyikli'nin (2009) "Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre öznel iyi oluş kavramı ile karar verme stilleri arasında farklı değişkenler temelinde ilişki olup olmadığının tespit edilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öznel iyi olma kavramı ile karar verme stilleri

arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ifade edilmiştir. Bu anlamlılık; karar verme stillerinin alt boyutlarından olan, sezgisel veya rasyonel karar vermenin artması durumunda öznel iyi oluş algısını yükselttiği, kendiliğinden-anlık veya kaçınan karar alt boyutlarındaki yükselmenin de öznel iyi oluş algısını düşürdüğü yönündedir.

Alanyazın taraması sonucunda yukarıda ifade edilen çalışmaların doğrudan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik olmadığı ancak dolaylı olarak destekleyici bulguların yer aldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da çoğunlukla yönetim ve etik kavramlarının incelenmesi sebebiyle ahlak anlayışları ile karar stratejileri üzerine tatmin edici düzeyde araştırma yapılmadığı görülmektedir. Alanyazındaki bu boşluk; araştırmacıyı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile karar verme stratejileri arasındaki - var olduğu dolaylı araştırmalar incelendiğinde anlaşılabilir- ilişkinin ne düzeyde olduğunun araştırılmasına yönlendirmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi betimlemek, elde edilen bulgular ışığında gerek okul yöneticileri gerekse öğretmenlere yol göstermek ve uygulamada eksiklikler, yanlışlıklar olduğu düşünülen hususlara vurgu yapmaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem durumu göz önüne alındığında; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejileri arasında ilişki düzeyi nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.3.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemler

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre “ahlak” kavramı ne anlama gelmektedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu nasıldır?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler nelerdir?
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip vermeme konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımları nasıldır?

1.3.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemler

1. Ahlaki kuramlar açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları cinsiyet, yaş ve üye oldukları sendikalara göre değişiklik göstermekte midir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri nelerdir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri cinsiyet, yaş ve üye oldukları sendikalara göre değişiklik göstermekte midir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları, karar verme stratejilerini ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ahlak kavramı yazılı olarak belirlenmemiş olan ancak uygulamada toplum genelinde kabul görmüş kurallardan oluşur. Bu kuralların oluşmasında kültürel

aktarımlar, gelenek ve görenekler, dini inançlar, eğitim gibi birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bu yazılı olmayan kurallar gündelik hayatın herhangi bir aşamasına etki edebildiği gibi yazılı kurullarla düzenlenmiş eğitim hayatı, çalışma hayatı, aile hayatı, sosyal ilişkiler gibi birçok alanda da etkisini göstermektedir.

Karar kavramı da yönetim anlayışlarının temelini oluşturmaktadır. Bir problem durumu karşısında çözüme yönelik planlamalar yapmak, eylemler tasarlamak, harekete geçmek, değerlendirmelerde bulunmak gibi aşamaların her birinin karar kavramı veya karar süreci ile doğrudan ilişkisi olabilir. Yalnızca problem durumları söz konusu olduğunda değil, herhangi bir tercih durumunda bile karar mekanizması çalışır. Çünkü bireyler gündelik hayatın her anında seçim yapmak durumunda kalabilirler. Bir yöneticinin sorumluluğu altındaki çalışanlarla ilgili tercihleri, bir öğretmenin öğrencisi hakkındaki kanaati, bir doktorun hastasının şikâyetlerine istinaden koyacağı teşhis ya da bir çocuğun hangi oyunu oynayacağını seçimi bile gündelik hayatın içerisindeki sıradan kararlar olarak karşılaşılabılır durumdadır. Bireyler tarafından verilen kararlar kimi zaman yalnızca kendisini ilgilendirebildiği gibi, kimi zaman da bir kişinin verdiği kararlar toplulukları etkileyebilmektedir. Bu sebeple karar, karar verme, karar verene kadar işleyen süreç ve karar stratejileri kavramları önem kazanmaktadır. Çünkü herhangi bir bireyin veya herhangi bir yöneticinin verdiği kararların içerisinde öznellik barındırabilmesi muhtemeldir.

Görüldüğü gibi; bu araştırmanın iki ayağından birisi olan ahlak kavramı da, karar kavramı da gündelik hayat içerisinde sürekli olarak karşılaşılabılır muhtemel kavramlardır. Bu kadar gündelik hayatın içerisinde yer alan kavramların birbirlerinin etki alanları içerisinde yer alıp almadıkları sorusu bu araştırmaya ilham kaynağı olmuştur. Yani; kültürel aktarım yoluyla sürekliliğini koruyan, yazılı olmayan kurullar ve yaptırımlar barındıran ahlak kavramı; yazılı kurullarla çerçevesi çizilen, yönetim mekanizmasının temelini oluşturan karar kavramı üzerinde etkili olup olmadığı düşüncesi, araştırmacı tarafından cevap aranması gereken sorular barındırdığı düşünülen bir problem durumu olarak algılanmıştır. Böyle bir problem durumunun eğitim sistemi içerisinde var olup olmadığı düşüncesi ise bu araştırmayı önemli hale getiren düşüncedir. Çünkü eğitim sistemi, girdileri itibarıyla ahlak kavramından ve uygulamalarından da, yönetim mekanizması, karar kavramı ve benimsenen karar stratejilerinden yoksun değildir. Bu yüzden okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışları, bir konuda karar verirken ne gibi stratejiler kullandıkları, bu stratejilerin

benimsedikleri ahlak anlayışlarından ne derece etkilendiği ve alanyazında yurt içinde veya yurt dışında bu problem durumuna yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı değerli ve önemli kılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ile ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan branş öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Nitel veri toplama aracı araştırmacının hazırladığı sorularla sınırlıdır.
3. Nicel veri toplama araçları “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği” ve “Karar Stratejileri Ölçeği” ile sınırlıdır.
4. Araştırma, değişkenleri ölçmek üzere kullanılan ölçekler ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formuyla elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Araştırma; araştırmacı tarafından ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.
6. Araştırma devam ederken gerçekleşen Kahramanmaraş depremleri sebebiyle süreçte çeşitli gecikmelerin yaşanması bu araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

1.6. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin nicel veri elde edilirken kullanılan ölçeklere ve nitel veri toplamak için kullanılan açık uçlu sorulara verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Okul öncesi, özel eğitim ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ahlak anlayışları öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.
3. Okul öncesi, özel eğitim ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin karar stratejileri okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.
4. Bir toplumun üyeleri olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetişme ve gelişim sürecinde belirli bir ahlak anlayışı geliştirdikleri ve sahip oldukları bu

ahlak anlayışını kendi ifadeleri ya da uygulanacak bir kendini ifade testi ile belirtebilecekleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Ahlak: Doğru ve yanlış davranışlar teorisinin pratiğe, toplumsal değerlerin hayata geçirilme tarzıdır (Billington, 1995/1997).

Etik: Geçmişten bugüne, insanların ahlaki ve töresel ilişkilerini, görüşlerini ve davranış biçimlerini inceleyen felsefe dalıdır (Çalışlar, 1983).

Eudaimonia: Mutluluk, genel olarak iyi olma hali. İnsanın nihai hedefi olan kendini gerçekleştirme ve mutluluk hali (Cevizci, 1999).

Karar: Aralarında seçim yapılması zorunlu olan hallerde seçeneklerden birini tercih etme durumu (TDK, 2005).

Karar Verme: Bir problem durumunda muhtemel çözüm yollarından en uygun olanın seçimidir (Aydın, 2018).

Utilitarizm: Faydacılık etiği (Pieper, 1999)

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ahlak Kavramı

“Ahlak” denilince akla gelen anlamlar, dönemden döneme, toplumdan topluma, birçok farklı etkenin süzgecinden geçerek karşımıza çıkmaktadır. Her dönemde üzerinde düşünmeye, düşündürmeye değer bulunan ahlak kavramı, insanoğlunun yaşadığı her çağda önemini korumuştur. Her toplumun kendine göre ahlak anlayışı bulunduğu bilinmektedir. Günlük hayatı düzenleyen birçok kuralın koyuluş sebebinde de ahlak anlayışlarının etkileri görülmektedir. Ahlak anlayışlarının temellerinin, yöntemlerinin ve amaçlarının farklılaşabilmeleri ahlak kavramına bireylerin ve toplumların yükledikleri anlamları da çeşitlendirmektedir. Ahlak üzerine araştırmalar yapan, düşüncelerini ifade eden birçok filozofun cevap aradığı soruların da değişiklik gösterdiği söylenebilir. “Ahlak nedir?”, “Ahlaklı olmak nedir?”, “Ahlaksal olan nedir?”, “Ahlak ölçütü nedir?”, “İyi nedir?”, “Doğru nedir?” gibi birçok soru, ahlak konusu içerisinde cevabı aranan sorular olmuştur (Ülken, 1946).

“Ahlak” sözcüğü ile “etik” sözcüğü anlam bakımından birbirinden çok farklı kavramlardır. Köken bakımından ahlak kavramı Arapçadan dilimize giren “hulk” sözcüğünden türemiş olup, karakter, mizaç, huy gibi anlamlar barındırmaktadır. Etik sözcüğü ise Yunanca “ethos” sözcüğünden türemiş olup adet, usul, gelenek gibi anlamlar taşımaktadır. “Ahlak” kavramı toplumların gereksinimleri doğrultusunda zaman içerisinde kendiliğinden şekillenen, toplumların fertlerinden gerekli desteği alan, töreler, gelenekler veya alışkanlıklardır. Bu sebeple görelidir (Frolov, 1997). Etik ise felsefenin bir dalı olmakla birlikte, ahlak felsefesi alanıdır. Ahlak kavramının veya ahlaki olanın temellerini araştıran, toplumsal ahlaki sorunları konu edinerek

inceleyen bir felsefe alanıdır. Toplumsal normları, toplum ile kişiler arasındaki ilişkileri inceler, bireysel yaşamın anlamı, amacı gibi konular bağlamında görüşler getirir. (Çalışlar, 1983).

Ahlak üzerine ifade edilen görüşler farklılık gösterse de karşılaşılan her görüş doğruyu kendisinin getirdiğini savunmaktadır. Akarsu'ya (1970) göre; ahlak konusundaki anlayışların hemen hemen hepsi kendi düşünce yapısının doğruluğunu savunur. Başkalarını itaat eder halde görmek için çaba sarf ederler. Dolayısıyla her ahlak anlayışının despot bir yönü olması muhtemeldir.

Filozofların insan eylemlerinin ahlaki açıdan değerli ya da değersiz olarak ifade edilişleri noktasında iki temel düşünceye yöneldikleri görülmektedir. Bu düşüncelerden birincisi; eylemlerin değerinin eylemi ortaya çıkaran düşüncenin niteliğiyle alakalı olduğu yönündedir. İkincisi ise; eylemin değerinin başarısına veya sonucuna göre değerlendirileceği yönündedir. Birinci düşünce yapısı eylemin değerli oluşuna, eylemi ortaya koyan kişinin iyi düşünceye sahip olması şeklinde özetlenebilirken, ikinci düşünce yapısı kişinin eylemleriyle iyiye ulaşması veya iyiyi ortaya çıkarması olarak ifade edilebilir (Akarsu, 1970).

Bir filozof veya düşünür açısından; bu görüşlerden hangisini benimsediğinden daha önemlisi de “iyi”, “iyi düşünce”, “iyi sonuç” gibi kavramlara yükledikleri anlamlardır. Ancak filozofların genellikle farklı tanımlarla konuya yaklaştıkları görülmektedir. Ahlak ile ilgili kapsamlı görüşler bildiren Sokrates, Platon, Aristoteles, İmmanuel Kant, Farabi, John Locke, Thomas Hobbes, John Stuart Mill, Francis Bacon gibi önemli düşünürlerin birbirleriyle farklılaşabilen anlayışlara sahip oldukları görülmektedir. “İyi”, “iyi düşünce”, “mutluluk”, “erdem”, “özgürlük”, “yarar”, “haz”, “ödev”, “doğruluk”, “sevgi” gibi kavramların ahlak anlayışları içerisinde sıkça rastlanan kavramlar olduğu görülmektedir. Filozofların bu kavramları yorumlama biçimlerinin, yükledikleri anlamların da ahlak anlayışlarının birbirinden ayrılmasına yol açtığı görülmektedir. Örneğin; “erdem” kavramı temelinde ahlak anlayışını şekillendiren Sokrates, Platon gibi filozofların yanı sıra, “ödev”, “sorumluluk”, “görev” gibi kavramlar temelinde bir ahlak anlayışı benimseyen İmmanuel Kant'ın olduğu bilinmektedir. Aynı şekilde “mutluluk” kavramı temelinde ahlak anlayışını şekillendiren düşünürlerin yanı sıra, ahlak anlayışını “fayda” temelinde oluşturan düşünürler de bulunmaktadır. Ancak düşünürler, ahlak anlayışlarını açıklarken, bu ifade edilen temel

kavramlarla kendilerini sınırlandırmamış, bazen küçük farklılıklarla bazen de tamamen farklı olacak şekilde birçok kavrama yer vermişlerdir (Carr, 2014).

Belirtilen ahlak anlayışlarının ahlak bilimi olarak adlandırılan bilim dalı aracılığıyla tespit edildiği bilinmektedir. Ahlak biliminin özellikleri, ahlak ile ilgili nelerin inceleneceği, hangi yöntemlerin kullanılabileceği, hangi davranışları ele aldığı gibi birçok konuda rehberlik etmektedir.

Çelikkol (2017)'un aktardığına göre genel olarak Farabi'nin ahlaka ilişkin düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

- Ahlak bilimi bireylerin bilinçli olarak yaptıkları davranışlarla ilgilenir, bilinçli olarak sergilenmeyen davranışlar ahlak bilimi alanına girmez.
- Ahlak bilimi, insanların sergiledikleri iyi davranışların ne oldukları ve nedenlerini inceler. Bu davranışların töre veya gelenek haline dönüşme sürecini gözler.
- İyinin ve kötünün ne olduğunu ve nedenlerini araştırır.
- Ahlak biliminin temel amacı; insanları gerçek mutluluğa ulaştırmaktır. Gerçek mutluluk ise bilgi sahibi olmak, erdemler kazanmak, iyi olmak ve iyilik yapmak, kötülükten uzak durmakla mümkündür.
- Ahlak bilimi toplumu düzenleyen genel kurallar ve kanunlar yapmayı planlar, amaçlar.
- Ahlak biliminin hedefi bireysel olarak kişiler değil, kişinin içerisinde bulunduğu toplumu düzeltmeyi amaçlar.

Bu bağlamda ahlak anlayışları üzerine ciddi çalışmalar yapmış, görüşleri günümüze kadar kabul görmüş, alanyazında otorite olarak kabul edilebilecek düşünürlerin görüşlerine aşağıda kapsamlı bir şekilde yer verilmektedir.

2.1.1. Ahlak Anlayışlarının Felsefi Temelleri

Ahlak anlayışlarının felsefi temelleri hakkında bilgilendirme yapabilmek için öncelikle ahlak felsefesi üzerine açıklama yapmak gerekir. Ahlak felsefesi bireylerin yaşamlarında kabul ettikleri ilkeler, yargılar veya değerler üzerine inceleme yapan

felsefe dalıdır (Aktan, 1994). Ahlak denildiğinde bireylerin birbirleriyle veya içinde yaşadığı toplumla ilişkilerini düzenleyen davranışlar bütünü akla gelirken, ahlak felsefesi ise bu davranış ve eylemleri inceleyen bir bilim dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ahlak anlayışlarının felsefi temelleri incelenirken geçmişten bugüne, kronolojik bir sıralamayla, yaşadığı döneme ve sonrasına damga vurmuş, düşünceleriyle günümüze kadar ulaşmış olan, Sokrates, Platon, Aristoteles, Farabi, Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, İmmanuel Kant, John Stuart Mill ve Bertrand Russel'in ahlak anlayışlarına yer verilmiştir.

2.1.1.1. Sokrates'in Ahlak Anlayışı

Sokrates M.Ö. 470-399 yılları arasında Atina'da yaşamış, felsefe tarihinin en ilgi çekici düşünürlerinden biridir. Yunan filozoflarının genellikle Sokrates öncesi - Sokrates sonrası şeklinde iki grupta incelenmesi Sokrates'in felsefe ve bilim açısından ne kadar önemli bir şahsiyet olduğunu ortaya koymaktadır (Ronan, 1983). Kendi döneminde de, kendinden sonraki dönemlerde de Atinalı düşünürlere ahlaki değerleri ve sevgi anlayışını aşıladığı bilinmektedir. Bunun yanı sıra da sofistlere karşı çıkmıştır. Bunun en önemli sebebinin ise Sofistlerin şüpheci ve ciddiyetten uzak olmaları, ahlaki değerleri ise öğretememeleriydi. Öğretim metodu olarak "Sokratik Metod" olarak bilinen diyalektik bir metod kullanmaktaydı. Bu metoda öğrencilerine geçmiş bilgileri çerçevesinde sorular sorar ve cevaba ulaşmalarına rehberlik ederdi (Ronan, 1983). Yaşadığı dönemde, birçok kişi üzerinde hareketlerini ve yaşam tarzını taklit etmeye varan derecede etkili olduğu bilinmektedir. Sokrates'in kendi felsefesine ilişkin hiçbir yazılı eseri olmaması, düşüncelerinin birinci ağızdan öğrenilmesine engel olmaktadır. Sokrates düşünceleri daha çok öğrencisi Platon tarafından aktarılmıştır (Dönmez, 2016). "Sokrates'in Savunması" (Platon, 2012) adlı eserinde anlatıldığı kadarıyla Sokrates; yaşadığı dönem gençlerini yoldan saptırdığı, olumsuz örnek teşkil ettiği gerekçesiyle M.Ö. 399 yılında ölüme mahkûm edilmiştir. Yaşamının her aşamasında Sokrates'in; gelenek-görenek, toplum tarafından kabul edilen değerler ve töreler üzerine düşünen, kafa yoran, bunu kendisine ilke edinmiş bir düşünür olduğu bilinmektedir. Bu düşünme eyleminde amaç ise herkes için geçerli olduğu düşünülen, genel kabul gören bir bilgiye ulaşmaktır (Akarsu, 1970).

Sokrates, aynı dönemde yaşadıkları sofistlerle birçok konuda farklı düşünen, düşüncelerin nesnel değerine ve kişiler üstü bir normun varlığına dair kesin inancı olan bir filozoftur. Öğrenme ve öğretme metodu olarak diyalogu kullanmasının altında da bu inanç vardır. Ortaya koyduğu sanısının karşısında da bilgiye yer vererek; tartışma, sorgulama, düşündürme, eleştirme yollarıyla genel kabul gören bir sonuca varmayı amaçlar. Doğa felsefesiyle neredeyse hiç uğraşmamış bir filozoftur. Onu ilgilendiren “doğru yaşayış şekli nedir?” sorusudur. Kavramsal doğruyu arama çabası da ahlaki kaygılardan kaynaklıdır. Bilim ile ahlaki olarak bireyin kendini geliştirmesi ve yetiştirmesinin aynı şeyler olduğunu ifade eder. Araştırmalar, çalışmalar sonucunda elde edilecek bilginin ahlak anlayışına netlik ve güven kazandıracağını belirtir (Gökberk, 1985). Bu sebeple Sokrates’in tüm çalışmalarının ahlak ile ilgili olduğu söylenebilir. Ahlak anlayışını erdem ile özdeşleştirdiği düşünülürken “bilgi ile erdem özdeştir.” yargısına ulaşılabilir.

Sokrates’in erdem hakkında tüm erdemlerin doğrudan bilgiye dayandığı düşüncesine sahip olduğu görülmektedir. Yani erdem; bilgi ile birliktedir. Erdemlerin çeşit çeşit olduğu görüşü de aslında görünüşten ibarettir. Sokrates’e göre tek bir erdem vardır. Her insanın da erdeme yönelik yatkınlığı aynı düzeyde bulunmalıdır ve eğitim-öğretimle geliştirilmelidir.

Bilgi ile erdem eşit kabul edildiğine göre; Sokrates anlayışında erdem önündeki en büyük engel bildiğini zannetmektir. Dolayısıyla ahlak anlayışında kendini iyi tanımak bireyin en büyük sorumluluklarından biridir. Çünkü doğru bilgi insanı doğru eyleme, yanlış bilgi de yanlış eyleme yönlendirir. Yanlış eylemle de kendi zararına olan bir sonuçla karşılaşmak kaçınılmazdır (Carr, 2014).

Sokrates’e göre her erdem bir bilgi demektir, ancak bilginin içeriğinin ne olduğu sorusunun cevabını “iyi” olarak tanımlamaktadır. İyiyi ve doğruyu anlamlandıran, iyi ve doğru olmayandan ayırt eden birey erdemlidir (Colaiaco, 2001).

Sokrates; güzel, faydalı, iyi kavramlarını hep bir anlamda kullanmıştır. Yaşamı acıdan arındıran, hoş yapan işler güzeldir, güzel olan iş de faydalı ve iyidir. Dolayısıyla herhangi bir birey faydalı bulduğu bir şeyi yapmıyorsa bu ancak bilgisizlikten kaynaklanır. Çünkü hiç kimse bilerek kötü olanı yapmaz. Kötülüğü iyilikten, yanlış doğrudan, kaçınılması gerekeni yapılması gerekenden ayırt edebilen insan kötülük yapmayacaktır. Öyleyse erdem bilgi demektir. Bu ayrımları yapan birey de bilge ve

erdemli bir bireydir (Copleston, 2007). Bilge insan neyi bilip bilmediğinin farkındadır. Kendisini iyi tanır, yapamayacağı, üstesinden gelemeyeceğini düşündüğü bir eylemi yapabileceğini düşündüğü, işin ehli olana bırakır. Bu yüzden işleri yolunda gider, yanlışla düşmez. Bu durum da bilge kişiyi mutluluğa ulaştırır. O halde Sokrates, erdemli olmanın insanı mutluluğa ulaştırdığını ifade eder (Akarsu, 1970).

Erdemli insan iyiyi ve güzelliği elde etmek için bir düzen dâhilinde hareket eder. Her yeni eylem de öncekilerle uyum içerisindedir. Çünkü düzen ve uygunluk iyiye işaretir. İnsanın iç dünyasındaki düzen ve uygunluğa da yasa denilmektedir. Yasa insanı doğru kılar. Çünkü bir şeyi iyi yapan, olması gereken düzen haline sahip oluşudur. Yasa, insanın kendi kendisiyle de uygunluğunu zorunlu kılar, kendi kendisiyle uygunluk ve düzen sağlayamayan birey mutluluğa erişemez (Akyüz, 2016).

Sokrates, devletin yasalarına ve düzenine de azami düzeyde saygı göstermektedir. Birey devletin işleyişi veya yasalarını hoş bulmayabilir, beğenmeyebilir. Ancak onlara karşı durmamalıdır. Beğenmediği yasanın değişimini de yine yasanın tarif ettiği yolları kullanarak değiştirmeye çalışmalıdır. Sokrates iyilik ve doğruluk kavramlarıyla yasalara uyumu da açıklamış ve kendisini ölüme götüren yargıya haksız yere olmasına rağmen boyun eğmiştir (Platon, 2012).

Sokrates'in ahlak anlayışı ile ilgili olarak yapılan eleştirilerin başında da bilgi kavramının biçimsel olarak belirsizliğe sahip olduğu fikri gelmektedir. Bilginin içeriği iyiden oluşmakta, iyi de faydalı olan ise bu faydalı olma kanısı hangi amaca uygunluk göstermektedir? Bu konu ile ilgili olarak da Sokrates'in ruhun esenliği, kendi ruhu için kaygısı insanın en önemli amacı olmalı düşüncesini ifade ettiği görülmektedir. Dolayısıyla erdemli olarak elde edilen mutluluk ahlaklı olmakla bir olmaktadır. İyi ile kötüyü ayırt ettiren bilgi insanı mutluluğa götürüyorsa erdemın akıl bilgisinden farklı bir şey olmadığı görülmektedir (Akarsu, 1970).

2.1.1.2. Platon'un Ahlak Anlayışı

Platon; M.Ö. 428 ya da 427 yılı ortalarında Atina'da dünyaya gelmiştir. Sokrates'in hem öğrencisi hem de yakın dostudur. Diyaloglarında ailesi ve akrabalarıyla gurur duyduğu, adeta bir soylu sınıf mensubu olduğunu hissettiren söylemler kullandığı

ifade edilir (Ronan, 1983). Herakleitos ekolünden çeşitli felsefe dersleri aldığı bilinmektedir. Ancak en çok etkilendiği filozofun Sokrates olduğu diyaloglarından anlaşılmaktadır. Günümüzdeki anlamıyla üniversitenin geçmişteki hali olarak ifade edilen Akademi'nin da kurucusudur. Yaşamı boyunca otuzun üzerinde eser kaleme almıştır. Bunlardan başlıcaları; Devlet, Savunma, Şölen, Mektuplar, Kriton, İon, Lakhes, Kharmides, Euthyphron, Lysis, Protogoras, Gorgias, Menon, Euthydemos, Kratylos, Symposium, Phaidon, Phaedrus, Parmenides, Sophist Philebos ve Yasalar şeklinde ifade edilebilir. Eserlerinden Mektuplar ve Savunma dışındakiler diyaloglar şeklinde yazılmıştır. Diyaloglar şeklinde öğretim tekniğinin Sokrates tarafından da sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Yasalar adlı eseri dışındaki tüm diyaloglarında eserin esas kişisi Sokrates'tir ve bu eserlerin hiçbirinde kendisi yer almaz. Platon'un eserleri yazıldığı günden bu yana felsefeyi etkilemiş ve yönlendirmiştir. Erken dönem eserlerinin Sokrates anlayışını, geç dönem eserlerinin ise Platon'un kendi düşüncelerini yansıttığı bilinmektedir. M.Ö. 348 yılında hayatını kaybetmiştir (Platon, 2012).

Platon'un felsefesi Sokrates'in görüşlerinden yola çıkar. Özünde etik konusu tartışılır. Daha sonraki aşamalarında ise bu görüşleri genişletmiş ve bazı hususlarda değişiklikler yapmıştır. Platon ahlak anlayışı birçok Yunan filozofun da olduğu gibi eudaimonisttir. En yüksek iyinin mutluluk olduğu düşüncesi çerçevesinde şekillenir. Bu anlayışta yer bulan üç önemli husus vardır. Birincisi; ahlaki eylemlerin nihai amacı yani en yüksek iyi, ikincisi; iyilik özelliklerinin aynı kişide bulunur olması yani erdem ve üçüncüsü ise iyilik özelliklerinin toplum yaşamına nüfuz etmesi yani devlet. Platon öncelikle "iyi" ve "erdem" kavramlarını açıklamaya çalışır, bu sayede insanlara mutluluğa giden yolu göstermeyi-öğretmeyi amaçlar. Bu yönüyle düşünüldüğünde Sokrates Ahlak Anlayışı'nı benimsediği ve sürdürmeye çalıştığı görülür (Akarsu, 1970).

Platon'a göre; herkes devamlı olarak iyiye sahip olmaya çalışır. Elde tutulan bir bilgi bireylerin işine yaramıyorsa veya mutlu etmiyorsa hiçbir kıymeti yoktur. Ancak Platon "iyi"yi "hoş"tan ayırır, "ahlak"ı "yarar" temelinde ifade etmekten sakınır. Çünkü mutluluk kavramı ile "haz" ve "yarar" kavramları aynı şeyler değildirler (Platon, 2012).

Erdemin öğretilbilir mi yoksa insanda doğuştan bulunan bir kavram mı olduğu sorularına Platon da cevap aramıştır. Erdemin öğretilbilir olması demek ruhun kendine ait bilinç olmadığı anlamına gelir. Dolayısıyla insanın iç dünyasından değil dışarıdan alınmış, öğretilmiştir. İnsan tarafından yapılan bir bilgi edindirme eylemidir. Bu

durumda da mutlaklığı söz konusu olamaz. Aksine erdem doğuştan var olan, bir doğa vergisi ise bir değer ölçüsü olarak ifade edilebilir. Düşüncelerin keyfiyetinden daha üstündür. Ruhun kendisine aittir. Ahlak bilgisinin de temelinde yer alır (Copleston, 2007).

Platon'a göre; insanlar bir takım sanılara sahiptirler. Bu sanılar insana uygun olan veya doğru yolu gösterebilir. İnsan aynen bilgi sahibiyken olduğu gibi doğru sanılar ile de doğru yolu bulabilirler. Bu durumda insanın eylemlerinin yalnızca akıl ve bilgiyle değil doğru sanı ile de yönetileceği sonucuna ulaşılabilir. Yani doğru yola ulaştırabilecek iki araç bilgi ve doğru sanıdır (Akarsu, 1970).

Platon anlayışında da Sokrates'te olduğu gibi "diyalog" sık başvurulan bir metot olmuştur. Menon adlı bir düşünürle gerçekleştirdiği bir diyalogunda erdemın akıl olmadan da gerçekleşebileceğini ifade eder. Erdemın ne öğrenilebilir, ne de doğa vergisi olduğunu, erdeme sahip olan bireylere Tanrı vergisi olduğunu belirtir. Bu açıklama ile de Sokrates'in erdemın kaynağı ile ilgili görüşlerinden ayrılmaktadır (Akyüz, 2016).

Platon anlayışında erdem, bilgi ile aynı şey olmadığına göre yeni bir tanımlama ihtiyacı gerekmektedir. Sanı kavramı da bilimin olduğu gibi tek ve değişmez değil, yanlış olma ihtimalini de içinde barındıran bir şeydir. Dolayısıyla bilgiye de sanıya dayandıramadığı erdem kavramını "öz görev" anlayışına dayandırmıştır. Öz görev; her varlığın kendine has, kendi kendine bir takım görevlerinin olduğu anlamına gelen bir kavramdır. Bu anlayışın Platon'dan sonra birçok Yunan filozofundan Aristoteles'e, Stoa'lılara kadar geniş kitlelerce kabul gördüğü bilinmektedir (Carr, 2014).

Platon, insana ait ruhun bir takım görevlerinin olması sebebiyle erdemlerin de ayrılması gerektiğini ifade eder. Devlet adlı eserinde erdem; üç çeşit olarak kategorize edilmiştir. Tam erdem, felsefi erdem ve basbayağı erdem şeklinde yapılan ayırımında tam erdem ve felsefi erdemın bilgiye özdeş olduğu, Sokrates'in ilkesinin de felsefi erdem için geçerli olabileceğini fakat basbayağı erdem için geçerli olabileceğini fakat basbayağı erdem için bunun mümkün olamayacağını belirtir. Tam erdemın öğretile, basbayağı erdemın ise alıştırmalara dayandığını ifade eder. Birçok erdem ayrımı yapılmasına rağmen incelendiğinde bir tek erdemın farklı yanları olduğunu görmüştür (Copleston, 2007).

Platon, insanın erdemini anlamak ve tanımak için insanın kendisine uyan görevlerini ve doğasının tanınması gerektiğini ifade eder. Devlet içerisinde bulunan, işçi-sanatçı grubunun yaşamın devamlılığını sağlayan, savaşçı grubun devletin koruyuculuğunu yapan, yöneticilerin ise devleti yönetenler olduğunu belirtir. Bu üç görev alanıyla ilgili üç erdemi bağdaştırır. Bunlar işçi-sanatçı grubu için “bilgelik”, savaşçı grup için “yiğitlik” ve yöneticiler için “kendine hâkim olma” erdemleridir. Platon dördüncü bir erdem ve erdemlerin en yetkini olarak da adaletten bahseder. Adalet için devletin çeşitli bölümlerinin uyumluluğu ve uzlaşma içinde olma hali şeklinde tanımlama yapar (Akarsu, 1970).

Platon’u Sokrates’ten ayıran diğer bir husus da kötülüğün kaynağı konusundadır. Platon’a göre kötülük yalnızca bilgi eksikliğinden kaynaklı olamaz, kötülük çoğunlukla isteklerin, haz duygularının ve acının ölçsüzlüğünden açığa çıkar. Bu durumu da kendine hâkim olamama halinin eksikliği veya tamamen yoksunluğu olarak ifade eder (Colaiaco, 2001).

Platon’un erdem anlayışının dönemsel olarak çeşitli değişimlere uğradığı bilinmektedir. Platon öğretisine son şeklini veren anlayışında erdemlerin çeşitliliğini ahlaki eylemlere etki yapan tinsel güçlerin veya ruhun bölümlerinin çeşitliliğinde arar. Sonunda da dört temel erdemi ortaya koyar. Bu erdemler (Akarsu, 1970) ;

- Aklın erdemi olan, ruh yaşamı üzerinde etkili olan “bilgelik”.
- Haz ve acıya karşı insanı koruyan, korkulacak olanlarla korkulmayacak olanları ayırt eden “yiğitlik”.
- Kendine egemen olma hali olan “ölçülülük”.
- Ruhun her birim ve bölümünün bütün içerisinde kendine uygun olan görevi gerçekleştirmesi anlamına gelen “adalet” erdemleridir.

Platon, erdemler içerisinde adalet erdemini önem sıralamasında en başa koyar. Adaleti tüm erdemleri kendisinde toplayan en yüksek erdem olarak tanımlar. Bu erdeme sahip olan bireyleri de en yetkin bireyler olarak tanımlar. Devlet adlı eserinde diyaloguna da “Adalet nedir?” sorusunu sorarak başladığı görülmektedir (Platon, 2018).

Platon anlayışında bireylerin mutluluğunu gerçekleştirecek eylemler aranırken tek kişi değil insan topluluğu göz önünde bulundurulur. Bahsedilen mutluluğa da en

yetkin hali ile devletle ulaşılır. Çünkü her ne kadar bireyler devleti oluştursa da devlet de bireyleri şekillendirir. İnsan içinde yaşadığı devlete benzer (Platon, 1996).

2.1.1.3. Aristoteles'in Ahlak Anlayışı

Aristoteles; M.Ö. 384-322 yılları arasında Antik Yunan'da yaşamını sürdürmüş aslen Makedon olan ünlü bir düşünürdür. Çağdaşı ve Hocası Platon ile birlikte düşünce tarihinin önemli filozoflarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerisinde mantık, metafizik, astronomi, etik, siyaset, biyoloji, psikoloji, estetik gibi birçok disiplinde eserler vermiştir. Eserlerinin birçoğu da o disiplinin kurucusu veya temel yapı taşı niteliği taşıyan eserlerdir. Modern bilimin gelişimine kadar Avrupa'da da İslam Coğrafyalarındaki bilimsel çalışmalarda da Aristo mantığı temele alınmıştır. M.Ö. 343-340 yılları arasında Makedon Kralı II.Philip oğlu İskender'e (Büyük İskender) Aristoteles'ten dersler aldırılmıştır (Ronan, 1983). II. Philip'in ölümü üzerine yeni Makedon Kralı İskender olmuş ve İskender'in kral olduğu dönem boyunca da Aristoteles Atina'da kendine ait bir felsefe okulunda yaklaşık on iki sene ders vermiştir. Büyük İskender'in M.Ö. 323 yılında ölümüyle Atina'da başlayan Makedon karşıtı bir dalgayla birlikte Aristoteles hakkında da bazı davalar açılmış, sonunun Sokrates gibi olmasını istemeyen Aristoteles de Atina'yı terk etmiştir. Ertesi yıl da M.Ö. 322'de hayatını kaybetmiştir (Yıldız, 2018).

Aristoteles, bilim kavramını kapsamı bağlamında üçe ayıran bir filozoftur. Kendi kendisi için yapılan araştırmalar "teorik bilim", insan davranışlarına kurallar koymak üzere yapılan araştırma ve çalışmalar "pratik bilim" ve faydalı, güzel, iyi olanı tespit etmek için yapılan araştırma ve çalışmalar ise "poetik bilim" olarak ifade edilmektedir (Akarsu, 1970). Aristoteles'in astronomi, biyoloji, fizik, doğa ve matematik alanlarında da görüşlerini ifade ettiği ve önemli yargılara ulaşılmasında önemli katkılar sunduğu bilinmektedir. Hatta hayvanlarla ilgili çok detaylı çalışmalarının olduğu, bu sebeple de "zoolojinin babası" olarak nitelendirildiği ifade edilmektedir (Ronan, 1983).

Aristoteles; pratik bilimlerin içerisinde en üstün olanının diğer pratik bilimlerin kendisine bağlı olduğu "politika" olduğunu ifade etmektedir. Politika kavramının kullanım amacının toplumsal bilim olduğu (Akarsu, 1970) ve etik anlayışının ise toplumsal bilimin bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Aristoteles'e göre; politika

bilimi etik ve politika olarak iki gruba ayrılmaktadır. Aristoteles'in etiği toplumla, politikası ise ahlak ile ilgili olduğu görülmektedir (Laertios, 2003).

Aristoteles eserlerinde “iyi” kavramını şu şekilde tanımlamaktadır; *“her şeyin yöneldiği, eğilim duyduğu erek”*. Ahlaklılık ise Aristoteles'e göre; bireylerin zaten iyi oldukları eylemleri yapıyor olmaları değil, insan ve insanlık için iyi olanlara bireyleri yönelttiği, yaklaştırdığı için eylem yapmaktır. Bu görüş ile Aristoteles “iyi” kavramını “insanlar için iyi olanlar” şeklinde sınırlandırmış olmaktadır (Copleston, 2007).

Aristoteles, incelenmesi gereken bilimlerle ilgili olarak; politika bilimine en kıymetli sanatların da bağlı bulunduğunu, dolayısıyla bizlere ne yapmamız veya yapmamamız gerektiğini, kaçınılması gereken durumları gösteren, tanıtan bilimin politika bilimi olduğunu, o halde insanlar için neyin “iyi” olduğunu da politika biliminin incelemesi gerektiğini ifade eder. Platon anlayışında “iyi” kavramı bütün güzelliklerin kaynağı olarak ifade edilmekteydi. Aristoteles ile bu hususta farklı düşündükleri görülebilmektedir. Aristoteles'e göre “iyi” kavramının her durumda geçerli olabilecek ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Platon'un eserlerinde geçen diyaloglarda iyi kavramı herhangi bir anlam ayrımı veya sınırlaması olmaksızın her nesne, olay, yaklaşım, insan, davranış, vs, için kullanılabilir. Benzer şekilde Sokrates'in ve antik çağ düşünürlerinin de iyi kavramını genel bir bakış açısıyla sorguladıkları görülmektedir. Ancak ilk kez Aristoteles genel türden iyi ile ahlaksal iyinin ayrımını yapmıştır (Akarsu, 1970).

Aristoteles; bazı düşünürlerin erdem ile mutluluğu bir tuttuğunu, kendi düşüncesinin ise mutluluğun erdem yönetimindeki bir tür eylem olduğunu belirtiyor. Benzer şekilde bazı düşünürlere göre mutluluk haz ile aynı şeydir ancak kendi düşüncesi haz duygusunun mutluluğa zorunlu şekilde katıldığı şeklindedir. Yine bazı düşünürlerin eudaimoniyayı bir dış mutluluk olarak görürken Aristoteles'e göre dış mutluluğun olmadığı yerde birey, gerçek eudaimonia olarak ifade edilen en yüksek etkinlik yani “iyi”yi harekete geçiremeyecektir. Bu açıklamalar bağlamında birçok düşünürün mutluluk kavramıyla ilgili yer verdiği ve önem verdiği öğelerin Aristoteles'in mutluluk anlayışında eşit yer ve öneme sahip olduğu görülmüştür (Carr, 2014).

Aristoteles, erdemın doğal uyarılara insanın akıyla ulaştığı doğru görüşlerin katılarak onları yönetmesi sonucu elde edildiğini ifade eder. Doğal yatkınlığın ise insanın elinde olan bir şey olmadığını ancak erdemın insanın elinde olan bir şey

olduğunu belirtir. Doğal yatkınlık insanda doğuştan, fakat erdem süreç içerisinde takrarlar sonucu yavaş yavaş açığa çıkar (Copleston, 2013).

Aristoteles de istenç dışı eğilimleri ahlaki olan eylemlerden ayıran düşünürlerdendir. Hatta kaygı, korku, üzüntü, merhamet, acıma gibi duyguların yerilecek veya övgüye konu olacak bir yönünün olmadığını ifade eder. Ona göre yalnızca akılla yapılan eylemlerin ahlaki nitelik taşıyıp taşımadığı sorgulanabilir. Ahlaki nitelik taşınmasının sorgulanması durumunda göz önüne alınması gereken bir diğer etken de özgürlüktür. Özgür irade ile istenen, yani insan aklının yönettiği istekler ancak ahlaksal yargılamaya maruz kalabilir. Erdem de özgür iradenin uyguladığı eylemlerin kazandırdığı bir alışkanlıktır (Copleston, 2013).

Aristoteles'in önemle durduğu diğer bir erdem de "adalet" olarak ifade edilir. Bu erdem, bireylerin başka bireylerle, hayvanlarla, doğa ile olan ilişkilerinde açıkça gözlemlenebilir olmasından dolayı en üstün görünen etik erdem olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1970).

2.1.1.4. Farabi'nin Ahlak Anlayışı

Farabi; 872-950 yılları arasında bugünkü adıyla Kazakistan'ın Farab şehrinde doğmuş, gök bilimci, mantıkçı ve müzisyen olan bilim insanı ve filozoftur. Mantık alanındaki çalışmaları sebebiyle İslam Aydınları tarafından Muallim-i Sani (İkinci üstad) olarak tanımlanır. Farabi Aristo'nun birçok temel eserini Arapça'ya çevirmiş ve bu eserlerle ilgili çeşitli açıklamalar yapmıştır. Birçok düşünür (İbn-i Rüşd ve Endülüslü Filozoflar) Farabi'yi mantık, siyaset ve psikoloji alanında otorite kabul ederler (Şimşek, 2021).

Farabi; yalnızca yaşadığı şehre değil, bütün insanlığa katkı sunmuş bir filozoftur. Farabi'ye göre toplumları oluşturan bireylerden beklenen ve eğitim-öğretim faaliyetleri neticesinde ulaşılması hedeflenen temel amaç; hangi milletten, hangi dinden olursa olsun erdem ve ahlakın başta olduğu temel insani özelliklere sahip olunmasıdır. Düşüncelerinde "fazilet" kavramına sıklıkla yer verdiği görülmektedir. "Ahlaki erdem" ifadesinin İslami anlayışla ele alınmış karşılığı olarak kullanılmıştır. İnsanların faziletli yaşaması gerektiği düşüncesine sık sık vurgu yapıldığı görülmektedir (Aksu, 2018).

Platon ve Aristoteles gibi bazı felsefecilerin İslami ahlak felsefesini etkilediği bilinmektedir. Ancak erdem konusunda farklı yaklaşımlara sahip oldukları görülmektedir. Farklı yaklaşımlarına rağmen Platon da, Aristoteles de erdemın kaynağının bilgi olduğunu, yalnızca bilen bireylerin aşırılıktan uzak durabileceğini ifade ederler. Farabi de Platon ve Aristoteles gibi ahlak felsefesinde “erdem” kavramına çok büyük önem vermiştir. Erdem ile ilgili ilk çalışmalar-araştırmaların Sokrates ile başladığı bilinmektedir. Daha sonra Aristo ve Platon gibi tanınmış ve etkili düşünürler aracılığıyla İslam medeniyetlerindeki İbn Rüşd, İbni Sina ve Farabi gibi düşünürlerin çeşitli faktörlerle farklı şekillerde ele alınarak yorumlandığı görülmektedir. Din, dil, kültür gibi farklı etkenlerden etkilenecek şekilde de erdem kavramının bilgidan bağımsız ele alınamayacağı düşüncesi üzerinde karar kılınan bir yaklaşım olmuştur. Sokrates’in “*erdem aslında bilgidir, bilen kişilerin kötülük yapması mümkün değildir*” sözü erdem-bilgi ilişkisine yaklaşımını göstermektedir. Mutluluğu yalnızca bilgi sahibi kişilerin elde etmek isteyeceklerini, çünkü ona ulaşmak için gerekli durumları tespit etmek bilgi sahibi olmayı gerektirir. Ayrıca Sokrates’in tanımını yaptığı erdemın adalet, cesaret, iffet gibi değerleri barındırdığı ve bu değerlerin bilgi kaynaklı olması dolayısıyla erdemın öğretilerilebilir olduğunu ifade eder (Şimşek, 2021).

Farabi; bireyin nihai gayesinin mutluluğa ulaşmak olduğunu, bunun temel yapı taşlarından birinin de fazilet olduğunu belirtir. Ünlü eseri Medinetü’l Fazıla yani “Faziletli Şehir” adlı eserinde ideal bir devlet yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda fikirlerini ifade etmiştir. Fazilet kavramının merkezde olduğu bu eserde devlet yöneticilerinin sahip olmaları gereken özelliklerini; adaletli, hoşgörülü, akıllı, kötülük yapmayan, sağlıklı, dindar, eğlenceye düşkün olmayan, doğruluğu seven, ne durumda olursa olsun yalan söylemeyen ve her zaman öğrenmeye açık ve hevesli olmak şeklinde belirtmiştir. Kendisi erdemli olmayan bir yöneticinin sorumluluğu altında yaşayan halktan da erdemli davranmasının beklenemeyeceğini de ifadelerine ekler. Ayrıca dünyada mutlu olmanın inançlı olmaya bağlı olduğunu ifade eder. Aksi durumlarda toplumların mutsuzluk ve huzursuzluk çekeceklerini belirtir (Çilingir, 2007).

Farabi, ahlak kavramını bireyin düşüncelerinin ve yaptıklarının iyi veya kötü olmasına sebep olan huy şeklinde tanımlar. Farabi’nin ahlak felsefesinde tema eğitim ve iyi davranışlar olarak tanımlanırken nihai amaç ise mutluluktur (Ülken, 1967).

Farabi'ye göre her birey kötülüğe de iyiliğe de yatkınlık bakımından eşit mesafede doğar. Ahlakın başta çevresel faktörler olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olarak değişip değişmediği tartışılan bir konu olmuştur. Ancak Farabi; her insanın ahlakının zor da olsa değişebileceğini, eğitim ve çevresel faktörlerin bu hususta etkili olabileceğini ifade etmiştir (Şimşek, 2021).

Farabi insanın dünyaya geliş amacının mutluluğa erişmek olduğunu, bu amacın da yalnızca erdemli toplumlarda ulaşılabilir olduğunu ifade eder (Aydın vd., 2012). Dolayısıyla erdem kavramının mutluluğa giden yolda önemli bir araç olduğu anlaşılır.

Adalet kavramının da yaşamı düzenleyen çok önemli bir erdem olduğunu belirtir (Ülken, 1967). Daha açık bir ifadeyle belirtmek gerekirse mutluluk; bireylerin kendi yetenek ve çabaları doğrultusunda hak ettiklerinin adaletli bir şekilde hak sahibini bulması şeklinde ifade edilebilir.

Kant'a göre de insanlar ahlaklı ve erdemli olmadıkları sürece mutluluğa ulaşamazlar. Çünkü ahlaklı olmayan birey kendisini kötülükten alıkoyamaz. Mutluluğa erişmenin de gelecekte ümitli olabilmenin de yolu erdemli ve ahlaklı olmaktan geçer. Bu yüzden ahlak eğitimi toplumlarda önemsenmesi gereken önemli bir konudur (Yayla, 2005).

Farabi, erdem davranışlarının sürekli yapılarak kalıcı hale getirilebileceğini, dolayısıyla da erdemsizliklerin değiştirilmesi veya kaybolmasının mümkün olduğunu ifade eder. Eserlerinde adalet, cömertlik ve hikmet kavramlarının temel erdemler olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu erdemlerin mutluluğa ulaşmak isteyen en büyük aracı olduğu ifade edilir. Mutluluğa giden yolda bilgi de olmazsa olmazdır. Doğruyu, güzeli, iyiyi bilmek ve aynı zamanda istemek gerekir. Farabi; mutlak iyi olarak da ifade ettiği mutluluk kavramına ulaştıran iyi kavramının iki çeşit olduğundan bahseder. Birincisi insan fitratında doğal olarak bulunan iyi, ikincisi ise sonradan, insan iradesi ile ortaya çıkan iyidir. Birinci iyilik doğal iyiliktir, onun da kaynağı ilahidir. İkinci iyilik ise iradi iyiliktir, onun da kaynağı insanın kendisidir. Farabi'ye göre kötülük kavramının iyilik kadar üzerinde durulan bir kavram olmadığı görülmektedir. İnsanın gayesi mutluluk ve mutluluğa götüren en önemli erdemlerden biri de iyilik olduğuna göre üzerinde durulması gereken kötülük değil iyiliktir (Şimşek, 2021).

2.1.1.5. Francis Bacon'un Ahlak Anlayışı

Francis Bacon 1561-1626 yılları arasında yaşamış, skolastik düşüncenin etkin olduğu bir dönemde bu düşünce yapısına karşıt görüşler geliştirmiş, aynı zamanda da bir hukukçu olan önemli bir düşünürdür. Ahlak anlayışı üzerine çok çeşitli görüşleri bulunmaktadır. Yaşadığı dönemde kilisenin tek yol gösterici olarak görülmesi yaygın bir kabuldür. Bacon; insanların kilise rehberliği olmadan da mutluluğa ulaşabileceği görüşündedir. Bu sebeple felsefe ile dini inanış alanlarını birbirinden ayırarak görüşlerini ifade etme yolunu seçmiştir. Çünkü Bacon'a göre etik açıdan "iyi"yi göreceli bir kavram olarak yorumlamış, insanın yaşadığı süre ile sınırlı olduğunu ifade etmiştir. "Mutlak iyi"nin ise ölümden sonraki hayatta ulaşılabilir olduğunu, dolayısıyla mutlak iyiye felsefe ile değil dini görüşlerin rehberliğiyle ulaşılabilirliğini ifade etmiştir. Bacon, bu iki görüşten birini diğerinden üstün tutma veya birini diğeri için ölçme aracı olarak belirleme düşüncesi taşımadan görüşlerini ifade etmeyi bir prensip olarak kabul ettiği görülmektedir (Akarsu, 1970).

Felsefe ile dini inançları birbirinden ayrı tutuyor olması Bacon'un dini inançlar ile ahlak arasında herhangi bir bağ bulunmadığı kanısına varmasını sağlamıştır. Felsefenin temel ilgi alanlarından olan "bilgi"nin ahlak anlayışında önemli yer tuttuğunu, doğa üzerinde egemen olabilmenin yolunun da bilgi sahibi olmaktan geçtiğini belirtmiştir (Şekerci, 2014).

"İyi" kavramını Bacon'un "yararlı" olarak yorumladığı görülmektedir. Bireysel veya toplumsal iyilik de iyilik anlayışına yüklenen iki ahlaki ekrerdir. Toplulukların iyiliğinin bireylerin iyiliğinden daha önce geldiği, dolayısıyla gerçek erdem topluma yararlı olan eylemler olarak ifade ettiği görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle; toplulukların iyiliğine hizmet eden eylemler ahlaksal eylemlerin kaynağı olarak görülmektedir (Laertios, 2007).

2.1.1.6. Thomas Hobbes'un Ahlak Anlayışı

Thomas Hobbes 1588-1679 yılları arasında yaşamış ve Aristoteles felsefesi eğitimi almış önemli bir düşünürdür. Ünlü eseri Leviathan, Batı Dünyası'nın siyaset felsefesine yol haritası olmuştur. Bazı fikirleri bakımından Francis Bacon'dan etkilendiği bilinen bir düşünürdür. Benimsediği ahlak anlayışında ahlakın kilise kuralları ve metafizik algılarla temellendirilmesine karşı çıkmaktadır (Zabunoğlu, 1957).

Hobbes; insanların bir arada yaşama isteklerinden, ihtiyaçlarından kaynaklanan toplum yaşamının gerektirdiği kurullarla doğal bir yasa geliştiğini ifade eder. Bu yasanın da insanlara kendilerini her türlü zarardan korunmak için gereken bilgileri öğreten akıl yasası olduğunu söylemektedir. Akıl yasası kavramı Hobbes'un Ahlak ile ilgili boyutunda çok önemli bir yer tutar. Birçok düşüncenin de kaynağı olduğu görülmektedir. Hobbes, yararlı olduğunu düşünmediği tüm görüşleri ahlak anlayışı kapsamında reddeder. "İyi" ve "kötü" algılarının çok çeşitli görüşlerle yorumlandığını ifade ederken tek değişmezliğin insanlarda var olan barış isteği olduğunu belirtir. Bu barış isteğinin de sıkça bahsettiği doğal yasaya değerini ve anlamını yüklediğini ifade eder. İnsan aklının, kendisine barıştan başka bir amaç koyamayacağını ifade eder ve barışa da ancak doğal yasa aracılığıyla ulaşılabileceğini belirtir (Akarsu, 1970).

Hobbes'un ahlak anlayışında ciddi bir yer tutan "barış" kavramı bireylerin fert olarak tek başlarına elde edebilecekleri veya kazanabilecekleri bir sonuç değildir. Barışa erişmek bireylerin aynı amaçlarla bir araya gelmeleri ve kendi istençleri ile diğer bireylerin istençlerinin birbirlerine bağlı kılınmasıyla mümkündür. Bu işi de yapabilecek, üstesinden gelebilecek olanın devlet olduğunu ifade etmektedir. Devlet içerisinde kişilere haklar noktasında öznel kararlar verme hakkını tanımaz. Bu karar verme hakkının yasa koyucu yani egemenlik sahibine ait olduğunu belirtir. Dolayısıyla barışın sağlanması ve korunması Hobbes için doğal yasanın hem ilk hem de en üstün emri olma niteliği taşımaktadır. Hobbes'un insan için ifade ettiği düşünceleri; insanın bencil ve bu bencilliği içerisinde yalnızlaşmış bir varlık olarak gördüğünden kaynaklı olarak; genel görüşleri içerisinde ahlaki olma durumunun pek yüksek bir yere koyulmadığı görülebilir. Ahlaksal olanın barış ortamında ve güvenilir şekilde yaşayabilme amacına hizmet eden bir araçtan farklı olmadığını ifade ederek ahlak ile ilgili düşüncelerini belirtir (Akarsu, 1970).

2.1.1.7. John Locke'un Ahlak Anlayışı

John Locke 1632-1704 yılları arasında yaşamış olan klasik İngiliz Liberalizminin düşüncesinin oluşmasında öncülük eden, aynı zamanda da meşruti demokrasi anlayışını fikirlerini tutarlı şekilde bir araya getiren önemli bir düşündürüdür. Fikir bakımından Thomas Hobbes ile bağlılık içerisindedir. Ahlak konusundaki görüşlerini “İnsan Anları Üzerine Bir Deneme” adlı eserinde belirttiği bilinmektedir. Bu eseri bilgi kavramı ve kaynağı, sınırları ve kesinliği, kanılar, sanılar ve inançların temelleri ile ilgili açıklamalarının yapıldığı bir çalışmadır. John Locke adı geçen eserinde insanların doğuştan düşünce sahibi olmadıkları düşüncesini savunmaktadır. Dolayısıyla en yüksek ahlak kavramlarının ve kurallarının doğuştan insanda var olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır (Odabaş, 2018).

Benzeri şekilde bir görüşü Thomas Hobbes da ifade etmektedir. Ahlak kurallarının işlediğini ispatlamak için kanıtlar olması gerektiğini belirten Locke; ahlaka aykırı olduğu düşünülen bir davranışın, örneğin; yalan söylemenin neden doğru olmadığını sorulması halinde, bazı insanların dini inançlarının gereği olduğunu söyleyecekken, Thomas Hobbes gibi düşünürlerin toplumların isteği olduğunu savunabileceğini, farklı bir insanın iyi bir davranış olmadığı için yanlış olduğunu, bir başkasının da namus ve şeref gibi kavramlarla açıklamalarını yapabileceğini belirtmektedir. İşte John Locke'a göre farklı farklı kanıtlar sunulmuş ahlaksal olanın tespit edilmeye çalışılması bunun doğuştan gelmediğine yönelik bir delildir (Akarsu, 1970).

John Locke, insanların bir araya gelerek topluluklar oluşturması sebebiyle belli ilkeleri benimseyerek kabul edilmesi gerektiğini belirtir. O'na göre; “Ahlaki iyi” veya “ahlaki kötü” kavramları bireylerin özgür iradeleri sonucunda tanımlayabilecekleri kavramlar değil, kanunlarla tutarlı olması veya olmaması hali olarak yorumlanır. Bu durumda da kanunlara uyulursa ödül, uyulmazsa ceza ile karşılaşılır. Ödül karşılığında hissedilen duygu haz iken ceza karşılığında hissedilen duygu ise acı olduğuna göre, John Locke ahlakın haz ve acıya dayandığını, yani; eylemlerin sonuçlarının eylemlerin ahlaksal olmasını belirlemede önemli olduğunu ifade eder (Odabaş, 2018).

John Locke ahlaksal anlayışlara kaynak olan yasaları da üç gruba ayırır. Birincisi tanrısal yasa, ikincisi devletin yasası yani toplumsal yasa, üçüncüsü ise kamuoyu yasalarıdır. Bu yasaların karşılıklarında da insan eylemleri olarak tanrısal yasalara karşılık; ödev ve günah, devletin yasalarına karşılık; suçsuzluk ve suç, kamuoyu yasalarına karşılık ise erdem ve erdemsizlik eylemleri gözleneceğini belirtmektedir. John Locke tanrısal yasa ile devlet yasaları arasında bir denge oluşturmak ister, tanrısal yasanın da doğal yasanın da ahlaki anlamda bilgi kaynağı olduğunu ifade eder. Ancak tüm yasaların bir çıkış kaynağı olmalı görüşündedir. Bu kaynağı doğa yasası olarak ifade etmektedir. Bunun da aslında Tanrı'nın istediği bir düzen olduğunu söyler. Dolayısıyla kaynak bakımından düşünüldüğünde bazı eylemler zorunlu olarak mutluluk yaratırken bazı eylemler zorunlu olarak mutsuzluk yaratacaktır. John Locke'a göre deneyler sonucu elde edilen bulgular ile Yaratıcı'nın koyduğu kurallar sonucu yani vahiy yoluyla oluşan düzen aynı noktaya ulaşmaktadır (Akarsu, 1970).

John Locke'un ahlaksal olanın belirlenmesinde haz ve acı gibi eylem sonuçlarını göz önüne aldığı düşünülürse; ahlak anlayışıyla eudaimonism ve utilitarism ile de bağ kurduğunu söylemek mümkündür. Tüm yasaların koyulmasında temel amaç mutlaka muhataplarının iyiliğidir. Bu durum Tanrısal olanlarda da toplumsal ya da törel olanlarda da böyledir. John Locke'a ait ahlaki görüşlerde her ne kadar sistematik bir halde özellikle bir arada sunulmuş görüşler olmamasına rağmen bilgi öğretisi veya çeşitli felsefe dallarıyla bağlantılı şekilde incelenerek ahlak anlayışına ait bilgilerin detaylı bir şekilde elde edildiği bilinmektedir (Copleston, 2007).

2.1.1.8. İmmanuel Kant'ın Ahlak Anlayışı

İmmanuel Kant'ın (1724-1804) ahlak anlayışında “iyi”, “ödev”, “özgürlük” ve “yasa” kavramları merkezdedir. İyi kavramının iki ana türü vardır. Birincisi; değerli olanı etkilediği için iyi olma durumudur, bu durum herhangi bir amaca ulaşmada araç olarak kullanım sağlar, dolayısıyla faydalı olma durumu ile ilgilidir. Değerli olması kendi içinden değil faydalı oluşundandır. İkincisi ise; kendi başına değerli olma durumudur. İyiliği ve değerliliği kendinden, özünden kaynaklıdır (Copleston, 2007).

Eylemlerin iyiliği ise nasıl görüldüğünde veya sonucunda değil eylemin altında yatan düşüncededir. Dolayısıyla ahlaksal iyi, duyular üstüdür ancak ve ancak akılla anlaşılır. Niyet ile tespit edilir, değerli olup olmadığı tartışılır (Özgözü, 2020).

Kant'ın ahlak anlayışında yer verdiği diğer bir kavram ise ödev bilincidir. Kant; eylemlerin ahlaki değerlerini doğrudan doğruya ödev bilinci kavramına dayandırır. Eylemlerin gerçekleşme sebebinin, ödev oluşundan kaynaklı olması, farklı bir eğilim olmaması durumunda eylemin ahlaki açıdan değerli olduğu söylenebilir. Ödev anlayışından uzak bir eylem ahlaki olmaktan uzaktır (Yüksel, 2015). Ödev kavramı da yasaya duyulan saygının gereğidir. Ödev-yasa ilişkisinde bir zorunluluk söz konusudur. Ancak bu zorunluluk fiziki veya doğa kaynaklı değil tamamen akla dayalı bir gerekliliktir. Yasaya duyulan saygı, içerisinde korku ve gerilim gibi duyuları barındırmaz. Her ne kadar insanda doğa ve duygu kaynaklı eğilimler bulunsun da yasalar karşısında saygıya öncelik tanınması ahlaki olan davranıştır (Akarsu, 1970).

Kant; “iyi” ve “ödev” ilişkisini insan davranışları üzerinden ikiye ayırır. Bunlardan birincisi ödevde aykırı olanlar, ikincisi ise ödevde uygun olanlardır. Ödevde uygun olanlar da kendi içinde ikiye ayrılır. Bunlar “eğilimden çıkan” ve “ödevden çıkan” olarak kategorize edilir. Kant'a göre; ödevde aykırı olan davranışlar faydalı bile olsalar-görünseler de eylemin altında yatan gerçek niyet bilinmeyeceği için iyilik tanımında yer vermek yerine bu davranışları bir kenara koymayı tercih ediyor. Kant, ödevde uygun olan davranışlardan eğilimden kaynaklı olanlardan bahsederken doğal eğilim olarak “sevgi” kavramı üzerinde durur. Hiçbir insanın başka bir insanı emirle sevmeyeceğini, dolayısıyla sevginin bir ödev olamayacağını ifade eder. Ancak insanın herhangi bir yakınına duyduğu “sevgi” duygusu yakınının duyuşsal bir ihtiyacına cevap verdiğinden, onlara karşı ödevlerin yerine getirilmesi anlamına gelir. Sonuç olarak; böyle bir sevgi ahlaksaldır (Akarsu, 1970).

Ödev kavramı ile ilgili olarak yapılan açıklamalar neticesinde ödevin istence emir verilenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla istenç kavramı ahlaksal bir zorunluluğu yerine getirmektedir (Kant, 2023).

Pratik Aklın Eleştirisi adlı eserinde Kant; eylemleri yasadan gelenler ve yasaya uygun olanlar olarak ikiye ayırır. Eylemin belirleyicisi herhangi bir duygu veya eğilim olması durumunda o eylem yasaya uygun olabilir fakat eylemin ahlaki bir eylem olması için yeterli olmaz. Herhangi bir eylemin ahlaki değeri olması için ahlak yasasının

bireyin istencini belirlemiş olması, yani eylemin yasa için yapılmış olması gerekmektedir. Kantçı görüşe göre; evrensel mantık yasaları nasıl bireyin düşünmesini zorunlu kılıyorsa, eylemleri de zorunlu hale getiren evrensel akıl yasası bulunur (Özgözü, 2020). Bahsedilen bu evrensel ahlak yasasının da evrensel mantık yasalarında olduğu gibi keşfedilebilir olduğu ifade edilmiştir. Mantıksız bir dünyanın varlığının söz konusu olmaması gibi etikten yoksun bir dünyanın da varlığından söz edilemeyeceği ifade edilmektedir. Bu sebeple iyiyle kötünün ayrımı etik dünyanın bir şartı olarak görülüp, kurallar çerçevesinde yapılan eylemlerin iyi veya doğru, kurallara uymayana eylemlerin ise kötü veya yanlış olduğu ifade edilmektedir (Heller, 2006).

İmmanuel Kant'ın ahlak felsefesinde önemli olan bir diğer kavram "özgürlük" kavramıdır. Özgürlüğü "kendi kendisinin yasası" yani özerklikten başka bir şey olmadığı şeklinde tanımlar. İstence sahip olan her akıllı varlığın eylemlerini gerçekleştirebilmek için mecburen özgür olacağını ifade eder (Copleston, 2007).

Kant'a göre; insan kendisini akıllı varlıklara verilmiş olan duyular dünyası içerisinde değil ancak düşünerek erişilir olan dünya yani akılla kavranan dünya içerisinde görerek kendini özgür ifade edebilir. Duyular dünyasında yer alarak doğa yasalarına bağlı olan insan, akılla kavranan dünya içerisinde yer alarak da doğadan bağımsız akılla temellendirilen yasalara bağlı olmuş olur. Özgürlük ahlaki yargılamaların da bir koşuludur. Çünkü insanlar istençleri bakımından özgür olduklarını düşünürler. Buradan çıkarılacak sonuç; özgürlük kavramı salt akılla elde ediliyorsa deney olayı değil düşünce olayıdır. Özgür istenç; özerk ve akıl yasasına bağlı bir istençle aynı anlama gelerek ahlaklılık ilkesinin bileşenlerinden birini işaret etmektedir (Özgözü, 2020).

Kant'ın ahlak anlayışında mutluluk konusu da tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ahlaki bilincin tercihi öncelikle iyiyi istemektir. İnsanın eğilimi mutluluğa ters düşen bir yöne meylettğinde geri çekilirler. Buradan çıkarılabilecek sonuç mutluluğun bir başka eğilimden, yönelimden etkilenebileceğidir. Oysa ki; "iyi" salt değerlidir. Başka herhangi bir şey ile bağlantılı değildir. Dolayısıyla insanın ahlaki varlık olması mutluluk fikrini kendisine rehber veya hedef yapmayan aklın yönetimi ile mümkündür (Akarsu, 1970).

Kant ahlak yasasının temellendirilmesini akla bağlıyordu. Bu durumda mutluluğun da aklın onayladığı bir temele sahip olması gerektiğini düşünüyordu.

İnsanın ahlaklı olması halinin verdiği doyunluğu mutluluğun gerçek kaynağı olarak tanımlamaktaydı. Ahlaklı olma halinin 6zg6r istence dayanması gerekliliğinden yola çıkararak ahlak-6zg6rl6k-mutluluk uyumunu kurduğu g6r6lmektedir. Salt Aklın Eleştirisi adlı serinde “*insan olarak ne yapılmalıdır?*” sorusuna cevaben; “*mutlu olmaya layık olacak şekilde hareket et*” cevabını vererek mutluluğa layık olmayı ahlaklı olmaya bağladığı g6r6l6r. Ancak Pratik Aklın Eleştirisi adlı eserinde de ahlaklı olma halinin mutluluğa katkı sağlayacağı, etki edeceği ancak erdem ile mutluluk arasında da zorunlu bir bağ bulunmadığını ifade eder (Kant, 2023).

2.1.1.9. John Stuart Mill'in Ahlak Anlayışı

John Stuart Mill (1806-1873) yılları arasında yaşamış olan ekonomist ve devlet adamıdır. 19. Y6zyılın 6nemli d6ř6n6rlerinden biridir. Sosyoloji, din, mantık, ekonomi, felsefe, edebiyat gibi çok çeşitli alanlarda otuz ciltten fazla eserler bırakan 6nemli bir d6ř6n6r ve yazardır. Ahlak anlayışlarıyla ilgili olarak yaşadığı d6nemden g6n6m6ze kadar aktarılan ve kabul g6ren faydacılık anlayışının çok 6nemli bir temsilcisidir. Faydacılık anlayışı; 18. Y6zyıl sonlarında ortaya atılan, 19. Y6zyıl başlarında da sistemleştirilen etik teorilerden biridir. Bu teorenin kurucusu Jeremy Bentham olsa da Bentham'ın 6ęrencisi olan John Stuart Mill bu teoriyle b6y6k bir 6ne kavuşmuştur. Bu teoride temel d6ř6nce fayda ilkesidir. Fayda ilkesi ile ahlak anlayışını bir araya getiren d6ř6nceye g6re bir eylemin ahlaki açıdan doğru olması fayda sağlıyor olmasına yani faydacılık ilkesine uymasına bağlıdır. Eylem bireye fayda sağlıyorsa ahlaki açıdan doğru, herhangi bir fayda sağlamıyorsa ahlaki açıdan yanlış olduğu g6r6ř6 savunulur (Aydın, 2018).

Faydacılık ilkesi ilişkilerinde iktisadi olan varlıkları-değerleri 6n plana çıkarmış gibi g6r6nen yaygın ahlak ve siyaset 6ęretilerinden birisidir. Faydacılık 6ęretisiyle adı birlikte anılan d6ř6n6r her ne kadar John Stuart Mill olsa da Mill de Faydacılık 6ęretisinin kurucusu olan Jeremy Bentham adlı d6ř6n6rden etkilenerek d6ř6ncelerini şekillendirmiş ve geliştirmiştir. John Stuart Mill, 19. Y6zyılda yaşamış ve hiçbir zaman okul eğitimi almamıştir. Eğitimini babası James Mill'in planladığı ve takip ettiği çeşitli kayaklarda ifade edilmektedir. 19. Y6zyıl başlarında babası James Mill d6nemin b6y6k d6ř6n6rlerinden olan Jeremy Bentham ile tanışmış ve uzun yıllar devam eden

dostlukları olmuştur. John Stuart Mill de babasının kurduğu dostluk sayesinde Bentham fikir ve öğretilerini anlama ve takip etme imkânına sahip olmuştur (Akarsu, 1970).

John Stuart Mill; genç yaşlarında kendisi gibi düşünce dünyasına meraklı gençlerle birlikte adına “Faydacı Cemiyeti” dedikleri Benthamcı bir grup oluşturmuşlardır. Grup, bir süre toplantılarına devam ettikten sonra son vermişlerdir. John Stuart Mill zamanla Benthamcı öğretilerle bazı hususlarda farklı düşündüğünü ifade etmiş ve bu sebeple faydacılığın farklı bir versiyonunu geliştirmiştir. Mill’e göre; Bentham öğretileri kişilerarası ilişkilerden çok kurumsal ve kamusal ahlak üzerine geliştirilmiştir. Bu sebeple Bentham Felsefesi’nin en iyi yaptığı işin fayda ilkesinin detaylı hukuksal analizini ve açıklamalarını yapmak olduğunu, bu sebeple de uygulamalı etik alanındaki eksikliklerinin olduğunu ifade eder (Murteza, 2017)

Bentham kendi eserlerinde faydacılık öğretisini en yüksek mutluluk ve fayda ilkesi olarak ifade etmekteydi. Ahlaki değerlendirmelerin ise ancak söz konusu eylemlerin çoğunluk tarafından yapılmış olması halinde açığa çıkacak sonuçlar üzerinden yapılabileceğini ifade etmiştir. Bahsedilen eylemin oluşmasına sebep olan farklı düşünsel durumlar ve bu durumların nitelikleriyle ilgili herhangi bir ifadenin olmayışı Mill’in bu konuda farklı düşünmesine sebep olmuştur. Mill’e göre bahsedilen değerlendirmenin yapılabilmesi için insan doğasının işleyişi ve zihinsel dünyasına dair daha detaylı bir anlayış ve kavrayış gerektirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Mill; Benthamcı Faydacılıkta “Uygun Olan”ın aslında faydalı olanla aynı şey değil zararlı olanın bir çeşidi olduğunu ifade eder ve bu haliyle faydacılığın çıkarıcılıkla ilgili olduğunu vurgular (Murteza, 2017).

John Stuart Mill öğretilerini açıkladığı “Faydacılık” adlı eserinde haz ve acı kavramları üzerinde durmuştur. Bu kavramların da en yüksek mutluluk ilkesiyle ilişkilerini ortaya koyar. Haz kavramının niteliksel farklılıklarının olabileceğini ifade ederek de Benthamcı görüşten ayrılır. Eserinin aynı bölümünde Faydacılık öğretisinin çıkarıcılıkla karıştırılmasına sebep olan bir durumu da açıklamıştır. Bentham’ın da en yüksek mutluluk ilkesi aracılığıyla açıklamaya çalıştığı bu durumu Mill “Uygun Olan” öğretisiyle açıklamaya çalışır. Mill’e göre faydacılık eylem ve faaliyetlerin şahsi çıkarına veya geçici amaçlara değil en üst düzey amaçlara yani en yüksek mutluluğa götürmeye uygun olması anlayışıdır. En yüksek düzeyde mutluluk ilkesi Mill’in faydacı öğretilerinde ahlakın temeli olarak kabul edilir. Yani bir eylemin doğruluğu onun

mutluluğa katkı sağlama eğiliminde olması oranındadır. Mutluluk kavramından kastedilen de haz duygusu ve acının yokluk halidir. Bu durumda mutsuzluk da acının varlığı ve haz duygusunun yokluğunu ifade eder. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin herhangi bir eylemden elde edebilecekleri fayda yalnızca mutluluğu elde etmek olmayabilir, mutsuzluğun engellenmesi veya hafifletilmesi de fayda elde etmek olarak yorumlanabilecektir (Özgözü, 2020).

Faydacı öğretide yasa koyucular için de açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Faydanın toplumsal düzenlemelerde ve yasalarda her bir bireyin mutluluğunu veya çıkarını toplumun genelinin mutluluğu veya çıkarı ile mümkün olduğunca uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilir. Her bireyin mutluluğu kendi için iyidir ancak herkesin mutluluğu da genelin toplamı için iyiyi teşkil eder. Bu sayede davranışa amaç olarak karşılaşılan mutluluk sonunda bir ahlak kriteri olarak ifade edilebilir (Copleston, 2007).

Faydacılık öğretilerine eleştiride bulunan bir takım muhalifler bu tip ölçütlerin toplumlar için fazla yüksek seviyede olduğu ve ulaşılmasının zorluğu konusuna değinirler. Bazı durumlarda da birbirleriyle çatışan fayda durumları söz konusu olabilmektedir. Böyle durumlarda fayda ilkesi çatışan faydaların karşılıklı olarak değerlendirilmesi gerektiğini, hangisi daha baskın geliyorsa onun tercih edilmesi gerektiğini ifade eder. Bu şekilde bir devamlılık fayda ilkesinin doğal sonucu olarak; insan zihninin ilerlemeci yapısı sayesinde sınırsız bir ilerleme ve gelişmeye olanak tanır (Akarsu, 1970).

Fayda ilkesinin ihlali halinde bazı ahlak sistemlerinin sahip olduğu yaptırımların aslında bu öğretilerde de bulunduğu ifade edilebilir. Bu yaptırımlar dışsal veya içsel olarak nitelendirilebilir. Dışsal yaptırımlar aynı ortamları paylaşan veya birlikte toplum olma özelliğine sahip bireylerin hemcinslerine veya inandıkları yaratıcılarına kendilerini beğendirme çabası veya umudu, bunun yanında beğenilmeme durumu söz konusu olması halinde duyulan endişe veya korkular bireyi kendi iradesi dışında başka iradelere uymaya yönlendirilebilir. Bu gibi yönlendirmeler dışsal yaptırımlar olarak ifade edilebilmektedir. İçsel yaptırımlara gelince; bireyde oluşan bir his olduğu söylenebilir, bu öyle bir histir ki ciddi meselelerde bu histen kaçılması mümkün olmayabilir. Bu his bazı yardımcı koşullar ve ödev sorumluluğu ile birleşince vicdanı oluşturmaktadır (Murteza, 2017).

2.1.1.10. Bertrand Russell'ın Ahlak Anlayışı

Bertrand Russel (1872-1970) yılları arasında yaşamış, matematikten mantığa, eğitimden bilime, evlilikten politikaya, ahlaktan din ve dil konularına varana kadar birçok konuda yazılar yazmış, eserler bırakmış bir yirminci yüzyıl filozofudur. Politika konusunda tutumunun sosyalizmden yana olduğunu ifade eder. Bu ifadesini de kendisinin komünist olmamakla kalmayıp komünizme de karşı olduğu söylemleriyle destekler. Dünya barışını sağlamak adına vahşi savaşlar yapılmasını doğru bulmadığını ifade eder. Din konusundaki tutumunu agnostik olarak tanımlar. Russell agnostisizmi açıklarken; herhangi bir dine inanan birey bir yaratıcının var olduğunu, herhangi bir ateistin ise yaratıcının var olmadığını iddia ettiğini söyler. Agnostikler ise sonuca bağlanamayacak bir metafizik konuda görüş bildirmezler. Bu bağlamda Russell'ın sosyalizminin dinle kavgalı olmadığı söylenebilir. Ayrıca Russell peygamberleri ve din kurucuları birer ahlak kuramcısı olarak görmektedir (Elmalı, 2021).

Russell'a göre; kabul görmüş çeşitli fikirlere karşı gelen veya kendi yorumunu geliştiren bireyler hem düşünsel alanda hem de ahlaki alandaki ilerleme ve gelişmelerin ilham kaynağı olmuşlardır. İnsanlığa acı yaşatan veya acı hissi veren olguların özünde de düzeltilmesi gerektiği halde karşı çıkılmadığı için uygulamada devam etmekte olan düşünceler bulunmaktadır. Bu sebeple yanlış uygulamalar ve düşünceler değişmeye muhtaçtır. Bu da yeni bir ahlak anlayışına olan ihtiyaç demektir (Özgözü, 2020).

Russell'ın ahlak ilkelerinin temelinde iyi olana ulaşma düşüncesi bulunduğu görülmektedir. Ahlak felsefesini oluşturma aşamasında temele aldığı yöntemlerden birinin ise bireyin iç dünyasındaki uyumu ile yaşadığı toplum arasındaki uyumun sağlanması olduğu söylenebilir (Elmalı, 2021). Ahlak kuralları hakkında ise üç grupta toplanabileceğini ancak bu grupların keskin çizgilerle ayrılamayacağını ifade etmiştir. Kural gruplarından ilki toplumun tepkisini almamak için kabul edilmesi ve uygulanması gerekenler, ikincisi; açıktan karşı gelinemeyecek olan kurallar, üçüncüsü ise; uygulanması halinde bireyi mükemmelliğe ulaştıracak olan öğütler olarak ifade edilir (Russell, 1939).

Bertrand Russell içinde yaşadığı toplumun inançlarından biri olan insanın doğuştan kötü olması fikrine karşı çıkmış, insanın doğuştan ne iyi ne de kötü olduğunu savunmuştur. Bu düşüncesine ilave olarak da insanın başka bir insanın hizmetkârı veya

kölesi olamayacağını ancak özgürlüklerinin de sınırsız olamayacağını ifade etmiştir. Ahlak eğitimi ile ilgili de çok önemli bir kural koymaktadır; Russell'a göre; insanın tavsiye ettiği bir eylemi kendisinin de yapması etkililik açısından bir zorunluluktur (Akarsu, 1970).

Russell, iktidar sahiplerine itaati toplumsal düzensizliği önlemesi ve düzenin sürdürülmesi bakımından faydalı bulduğu ancak geçmişten kalma kötü alışkanlıkların aktarılmasına sebep olması bakımından da zararlarının olduğu düşüncelerine sahiptir (Russell, 2016).

Russell'ın ahlak anlayışında kısaca ifade etmek gerekirse mutluluğa ulaşma amacı bulunur. İlk çağ ahlak anlayışından farklı olarak Russell mutluluğa ulaşmanın vazgeçerek değil iyiliğe ulaşmak için mücadele ederek olacağı görüşünü savunur (Elmalı, 2021).

Russell'ın ahlak anlayışı üç dönemde ele alınabilir. Bu dönemlerden birincisi sezgici ahlak anlayışı olarak adlandırılır. Bu dönemdeki iyi-kötüler, doğru-yanlışlar günlük hayattaki objeler gibi tanımlanmıştır. Bir davranışın iyiliği veya kötülüğü üzerine anlaşmaya varamayan iki insandan birinin iyi, diğerinin ise doğal olarak kötü olacağı anlayışı vardır. Zamanla Russell bu yaklaşımın doğru olmadığı yönünde düşünceler geliştirmiş, sonuç olarak da Subjektivizm olarak adlandırdığı ikinci dönem başlamıştır. Bu dönemde Russell duygu temelli bir ahlak anlayışı benimsediği görülmektedir. Üçüncü dönem olarak da objektif ahlak geliştirme yoluna girmiştir. Ahlak terimleri olarak ifade edilebilen kavramları tanımlama çabasına girmiştir. İyinin, doğrunun tanımları yapılmaya çalışılmış ve toplumsal ahlak prensipleri oluşturulabileceği fikirleri baskın gelmiştir. Yine bu dönemde Russell tüm toplumları ilgilendirilen evrensel sorunlara yönelmeye başlamıştır. Ahlak anlayışının da bilimde olduğu gibi zaman ve ortam sınırlamalarından arınması gerektiği anlayışına sahip olmuştur. Böyle bir anlayışı gerçekleştirmek yani evrensel ahlak kurallarının olduğu bir toplum anlayışı oluşturmak da çok zordu. Bu sebeple sosyalizmin yönetim gücüyle ahlak kurallarının kanun haline getirilebileceği fikrine gerçekçi ve uygulanabilir olarak inandığı görülmektedir (Elmalı, 2021).

Russell; geleneksel ahlak anlayışlarına da karşı çıkmıştır. Geleneksel ahlak anlayışlarının teoloji kaynaklı olduğunu ifade ederek mesafeli durmuştur. Yaşadığı dönemde 1. ve 2. Dünya savaşlarını gören Russell, geleneksel ahlak anlayışları etkili

olsaydı iki dünya savaşı yaşanmazdı düşüncesinden hareketle düşüncelerini uç noktalara taşımıştır. Russell'ın geleneksel ahlaka karşıtlığı kuralsız bir toplum anlamına gelmemektedir. Aksine Russell toplumları yozlaştırdığını düşündüğü, karşı çıkılmaz ve zararlı geleneksel ahlak anlayışlarına karşı olduğunu ifade etmekteydi. Bu açıdan bakıldığında Russell'ın tüm ahlak kurallarına karşı olan bir immoralist ya da amoralist olarak değerlendirilemeyeceğini göstermektedir (Elmalı, 2021).

Russell ahlaki açıdan bazı kavramların tanımlarının herhangi bir nesne tanımlar gibi yapılamayacağı kanaatindedir. Örneğin “iyi” kavramı var oluşundan ötürü memnun olunan, “kötü” kavramı ise var oluşundan hoşnut olunmayan veya acı duyulan olgu veya nesnelere. Dolayısıyla iyilik veya kötülük kişilerin algılama biçimiyle doğrudan ilgilidir. Herhangi bir birey açısından haz kaynağı olan bir durum iyi olarak yorumlanabileceken başka bir birey tarafından aynı durum acı verici olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla herhangi bir şeye iyi denildiğinde yalnızca kişinin kendisiyle olan ilişkisi tanımlanıyor demektir (Russell, 2016).

Russell mutluluğun kaynaklarıyla ve nasıl mutlu olunabileceğiyle ilgili de görüşlerini belirtmiştir. Russell'a göre mutluluk eşya ve insana içten ilgi duymakla mümkündür. İnsanlara duyulacak olan ilginin karşılık beklemeyen türden olması gerekir. Çünkü Russell'a göre karşılık bekleyerek duyulan ilgi ancak mutsuzluğa sebep olur. İşinde başarılı olmak, sağlıklı olmak, kimseye muhtaç olmayacak kadar varlığa sahip olmak ve insanlarla iyi ilişkilerinin olması da bireyleri mutlu eden unsurlardandır. Russell bu unsurların yanı sıra aile kurumunun da insanın mutluluğuna katkı sağlayan önemli bir ortam olduğunu ifade eder. Anne ve babasının sevgisinde emin olmak bir çocuk için mutluluk kaynağıyken evlat sevgisi tatma duygusu da anne ve babayı mutlu eden önemli unsurlardandır. Russell'a göre sayılan bu mutluluk kaynağı unsurlar daha çok fiziksel faktörlere bağlıdır. İnsanın içe dönmesinin onu mutsuz edeceğini ifade eder (Özgözü, 2020).

Buraya kadar ifade edilen ahlak anlayışları bahsedilen düşünürlerin yaşadığı dönemde veya sonrasında uzun yıllar etkisi devam eden düşünce yapılarından oluşmaktaydı. Ahlak ve ahlak anlayışları denilince şüphesiz felsefi açıdan açıklama yapmak kaçınılmazdır. Ancak ahlak kavramına ışık tutan tek bilim dalı felsefe değildir. Gelişim kuramcıları da ahlak kavramı ve ahlak anlayışlarına gelişimsel açıdan yaklaşmış ve ahlaki anlayışın oluşumunda ve gelişiminde biyolojik ve çevresel

faktörlere vurgu yapmışlardır. Bu sebeple ahlak kavramı; ahlaki gelişim kuramları çerçevesinde de ele alınacaktır.

2.1.2. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlak kavramı bireyler ile toplumlar arasında yazılı olmayan ama uyulması gerekliliği çoğunluk tarafından kabullenilmiş bir düzen olduğu için insanların da doğduğu günden ölene dek devam ettiği bilinen eğitim sürecinde mutlaka ahlak kavramıyla tanıştığı, anlamlandırıldığı, kabul veya reddettiği dönemler bulunabilmektedir. Senemoğlu (1997) bu süreci, toplumda var olan değerleri olduğu gibi, şartsız bir uyma davranışı olarak değil, topluma uyumunun sağlanması adına ortak değerler sistemi meydana getirmek şeklinde ifade etmiştir.

Gelişim kuramcılarına göre ahlak tanımlaması yapılırken “duygusal öge”, “tanıma ögesi” ve “davranışsal öge” olarak üç temel bileşenin bulunduğu öne sürülmektedir. Bu bağlamda psikoanalitik kuramcılar ahlak gelişimi açısından duygusal ögeler üzerinde dururlarken, bilişsel gelişim kuramcıları ise ahlak gelişiminde bilişsel süreçler üzerinde durmuşlardır. Sosyal öğrenme kuramcılarının ise ahlaki gelişim üzerinde sosyal iletişim ve gözlemlene süreçlerinin etkilerine vurgu yaptıkları görülmektedir (Güngör, 2004).

Ahlaki gelişim kuramları, insanların gelişimsel açıdan ahlak ve gelişim süreçleriyle tanışmasını konu edinmektedir. Bu bağlamda gelişimsel ahlak, psikanalitik ve bilişsel kuramlar olmak üzere iki aşamada incelenecektir.

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram’a Göre Ahlaki Gelişim

Psikanalitik Kuram denilince ilk akla gelen isim şüphesiz Sigmund Freud’dur. Freud'a göre ahlak ve kişilik gelişimi doğumdan sonra ilk altı yıl içerisinde büyük oranda tamamlanmakta, altı yıldan sonraki dönemlerde ise önemli sayılabilecek gelişmeler olmadığını öne sürmektedir (Güngör, 2004).

Freud'un ahlaki gelişim sürecini duygusal bir süreç olarak ele aldığı görülmektedir. Bu duygusal, güdüsel süreçte de “id”, “ego” ve “süperego” kavramlarına yer vermiştir. Kişiliğin temel sistemini “id” olarak adlandırmış ve bir insanda doğduğu andan itibaren taşıdığı güdüler toplamı olarak tanımlamıştır. İd’in taleplerine doyum araması sonucu hangi taleplerin karşılanıp hangi taleplerinin karşılanamayacağı ise “ego” tarafından belirlenir. “Ego” gerçeklik ilkesine göre hareket eder ve kişilik denilen yapının yürütme organı olduğu ifade edilebilir. İnsanda en son gelişen sistem ise “süperego”dur. Süperego aile tarafından aktarılan, ödül-ceza ile pekiştirilen veya kaçınılmaya çalışılan, toplumsal ve geleneksel değerlerin insanda yer bulan temsilcisidir. Kişiliğin ahlaksal yönüdür. Aile, toplum, gelenekler gibi dışsal faktörlerin etkisinde gelişiyor olması, süperego ile ahlaki ilişkilendirme noktasında önemli bir kaynak olmaktadır. Toplumun hoş görüp teşvik ettiği, toplumsal kabul veya dışlanmaya sebep olabilecek davranışlar sonucunda pekiştirilme arzusu gibi duygular süper egonun ahlak ilişkisi ile çalışmasını sağlar (Çam vd, 2012).

Süperego tamamen toplum önünde davranışlar sergilemeyebilir. “Bilinçaltı” ve “bilinçli” olmak üzere iki farklı yönü vardır. Bilinçaltı bölümü çoğunlukla bireyin çocuk yaşta henüz bilinç oluşmadan önce öğrenilen yasaklardan oluşur. Anne, babanın onaylamadığı veya onaylamayacağı düşünülen davranış ve düşünceler ise süper egonun alt sistemlerinden birisi olan “vicdan” a yerleştirilir. Bir diğer alt sistemi olan “ideal benlik” ise çocuğun öğrendiklerinin de etkisiyle nasıl bir insan olmak istediğine yönelik düşünceleridir (Geçtan, 1998).

Psikanalitik kuram temelinde yapılan araştırmalara göre; çocukların iki yaşından önce iyi kavramından önce kötüyü öğrendiklerini ifade etmektedirler. Süperego ise altı ile on bir yaşları arasında gelişimine devam eder. Çocuğun içsel kontrol mekanizması haline gelir. Daha önceki yaşlarda anne babanın denetiminde olan çocuk yavaş yavaş ailenin kısıtlamalarıyla benzer şekilde kişisel kısıtlamalarına riayet etmeye başlar. Bu sayede süperego adeta bir ahlak hakemi gibi toplumun temsilciliği görevini üstlenir (Güngör, 2004).

2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramları'na Göre Ahlaki Gelişim

Bilişsel gelişim üzerine çalışmalar yapan kuramcılar (J. Piaget, L. Kohlberg), ahlaki düşüncenin gelişim sürecini çocukta doğru-yanlış seçiminde kullandığı çeşitli edimler temelinde incelerler. Bilişsel gelişim sayesinde çocuğun kişiler arası ilişkileri, kuralları, yasaları, toplumsal deneyimleri daha güçlü şekilde anlamlandırıldığı düşüncesine sahiptirler. Bu anlamlandırma süreci sayesinde çocuk kendisini değişmeyen bir ahlak çizgisinde bulur. Çocuğa ait bilişsel yapı, ahlak anlayışının sınırlarını belirleyerek ahlak anlayışının daha olgun hale gelmesini sağlar (Shaffer, 1999).

Ahlaki gelişim üzerine en kapsamlı çalışmaların Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'e ait olduğu bilinmektedir. Kohlberg ve Piaget ahlaki gelişimin bireyin kalıtım sonucu sahip oldukları genetik yapısı, zihinsel yapı ve çevre etkileşiminin ürünü olduğunu ifade etmektedirler (Thomas, 1996). Bu başlık altında Jean Piaget, Lawrence Kohlberg ve Kohlberg'in kuramına yaptığı eleştirileriyle tanınan Carol Gilligan'ın ahlaki gelişim kapsamındaki görüşleri incelenmiştir.

2.1.2.2.1. Jean Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim

“Çocukta Ahlaki Yargının Gelişimi” isimli çalışmasıyla çocuklarda ahlaki gelişimi inceleyen Piaget, İsviçreli bir psikologdur. Kuramının temelinde ahlak gelişimini açıklarken, ahlaki yargıların bilişsel temellerinin olduğu düşüncesinden yola çıkmıştır. Bu kapsamda çocuklarda var olan doğru-yanlış yargıları ve anlayışları üzerinde çalışmalar yapmıştır. Çalışmaları sonucunda bilişsel gelişim ışığında ahlaki gelişmeleri iki aşamada ele almıştır (Günçe, 1971).

1. Ahlaki Gerçekçilik Aşaması (Başkasının Kurallarına Uyma)

Piaget'e göre çocuklar 5-10 yaş aralığında kurallara karşı güçlü bir saygı duygusuna sahiptirler. Çocuklar; kuralların anne, baba, polis, asker gibi otoriteler tarafından konulduğuna inanırlar. Dolayısıyla kurallar değiştirilemez hükmündedir. Piaget'nin tanımıyla bu durum “heteronom” olarak adlandırılır. Heteronom terimi başkalarının koyduğu kurallara itaat etmek anlamına gelir ve 4-8 yaşları arasındaki

çocuklarda görülür. Ahlaki bir konu söz konusu olduğunda doğru ve yanlış olarak iki seçeneğin olduğunu ve doğru seçeneğin kurallara riayet etmek olduğunu düşünürler (Çam vd. 2012).

2. Ahlaki Özerklik Aşaması (Görecelik)

Piaget çocuklarda 10-11 yaş aralığının özerk ahlak anlayışı aşamasına denk geldiği açıklamasını yapar. Özerk ahlak aşamasında çocuk kendi kurallarını koymaya başlar. Başkaları tarafından konulan kuralların ise gerektiğinde çiğnenebileceği düşüncesindedir. Bu durumu ise “otonom” terimi ile tanımlamıştır. Anne-baba artık mutlak otorite olarak görülmez. Piaget heteronom ahlaktan otonom ahlaka geçişin bilişsel gelişim ve çevre etkisiyle gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ayrıca çocukların akran gruplarına karşı duyarlı oldukları oranda özerkliğe daha hızlı geçiş yapabileceğini, çünkü çocuklarda akranların uyuşan ahlak anlayışları daha fazla kabul görme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir (Güngör, 2004).

2.1.2.2.2. Lawrence Kohlberg’e Göre Ahlaki Gelişim

Lawrence Kohlberg “Ahlaki Gelişim” isimli çalışmasıyla bu alanda sesini duyurmaya başlamıştır. Kohlberg’in bu alana yönelik en önemli katkısı ise ahlak gelişimini Piaget’in ortaya koyduğu bilişsel gelişim aşamaları üzerine inşa etmesidir. Ahlaki gelişimin bilişsel yeterlilikteki ikilemlere dayandığını ve bilişsel gelişimde olduğu gibi bir aşamadan diğerine geçen değişmez diziler şeklinde olduğunu ifade etmiştir (Çam vd, 2012).

Kohlberg, ilkeler temelinde bir ahlak yargısı yapısını incelerken, çocuklardan daha çok ergen ve yetişkin gruplara yoğunlaşmıştır. Ahlak gelişiminde de gerekli koşullardan birinin deneyim olduğunu ifade eder.

Kohlberg ahlaki yaklaşımının niteliklerini şu şekilde ifade etmektedir (Senemoğlu, 1997);

- Ahlaki gelişim, sıralı bir şekilde evrelerin birbirlerini izlemesi sonucunda gerçekleşir. Yani ikinci evrede ahlaki gelişim özellikleri sergileyen bir birey, üçüncü ve dördüncü evre özelliklerine sahip olmadan dördüncü evreye geçemez.

- Ahlaki gelişim herhangi bir evrede son bulabilir. Kohlberg, cezaevlerinde bulunan mahkûmların çoğunlukla ikinci evreden üçüncü evreye geçemediğini, birçok yetişkin bireyin de çoğunlukla dördüncü evrede ahlaki gelişimini tamamladığını ifade etmiştir.
- Bireyler zaman zaman ahlak yargıları bakımından bir alt veya bir üst evre özelliklerini sergileyebilirler.
- Bireyler, ahlak yargıları bakımından ait oldukları evrenin bir üst evre düşüncesine yöneltilebilirler. Ancak bir alt evre düşüncesine yöneltilemezler.
- Bireylerin ahlak yargıları yaşlarına göre gelişim göstermek zorunda değildir. Bazı genç yaştaki bireyler yetişkinlerden daha üst bir evrenin özelliklerine sahip olabilir.
- Ahlaki gelişim açısından bilişsel yeterlilik bir ön şarttır. Ancak tek başına yeterli değildir.
- Bireyin toplumu anlaması ve karşılıklı saygı geliştirmesi empati yoluyla mümkündür.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre; farklı düşünce yapıları aracılığıyla bireyin gelişiminde değişmeyen bir sıralama oluşur. Kültürel ve çevresel faktörler bu sıralamayı hızlandırabilirler ancak değiştiremezler (Güngör, 2004).

Kohlberg ahlaki gelişim süreçlerini 3 düzeye ve her bir düzeyi de kendi içerisinde 2 aşamaya ayırmıştır (Jorgensen, 2006).

1. Gelenek Öncesi Düzey

Aşama 1: Ceza ve boyun eğme: Bu aşamada çocuk, davranışlarının doğruluk veya yanlışlığına fiziksel sonuçlarına bakarak karar verir. Davranışın cezalandırılması yanlışlığına, cezalandırılmaması ise doğruluğuna karar verilme sebebidir. Yetişkinler güç bakımından üstün oldukları için çocuklar onların dediğine itaat eder.

Aşama 2: Bireyselcilik, Amaca Yönelik Değiş Tokuş: Bu aşamada çocuk ceza göreceğini düşündüğü davranışlardan uzaklaşmaya, ödül göreceğini düşündüğü davranışlara da yaklaşmaya meyillidir. Bir uygulama iyi sonuçlanırsa doğru, kötü sonuçlanırsa yanlıştır. Sözler ve anlaşmalar bu aşamada önem kazanmaktadır.

2. Geleneksel Düzey

Aşama 3: Kişiler Arası Uyum: Bu aşamada iyi çocuk, iyi arkadaş, iyi vatandaş olarak görülme, diğer insanların beklentilerine uygun davranma söz konusudur.

Aşama 4: Toplumsal sistem ve vicdan: Bu aşamada toplumun geniş bir kesimi tarafından ahlaki olarak ifade edilen eylemleri ahlaki görme davranışı vardır.

3. Gelenek Ötesi Düzey

Aşama 5: Toplumsal Sözleşme, Yararlılık, Bireysel Haklar: Bu aşamada bireyler değerlerin göreceli olduğunun, lüzumu halinde değiştirilebileceğinin farkındadır. Mevcut kurallar, toplumsal düzeni korumak için korunmalıdır.

Aşama 6: Evrensel Ahlak İlkeleri: Yetişkin bireyler, doğru olanların seçiminde, seçtikleri ahlak ilkelerini geliştirir ve izlerler. Bu ahlaki ilkeler ise bütünleştirilmiş, özenle düzenlenmiş bir değerler sisteminin parçasıdır.

2.1.2.2.3. Carol Gilligan'a Göre Ahlaki Gelişim

Carol Gilligan; Piaget ve Kohlberg'in görüşlerinden etkilenerek geliştirdiği kuramında Kohlberg'in kuramı ile ilgili eleştirilerde bulunmuştur. Gelişim kuramlarının erkekler üzerinde yaptığı çalışmaları genellemelerine karşı çıkmış, ahlaki gelişimin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını çalışmalarıyla göstermiştir (Austrian, 2008).

Gilligan'ın "Ses ve Sessizlik Arasında (Between Voice and Silence)" ve "Farklı Bir Sesle (In a Different Voice)" isimli eserlerinde kadınların ve erkeklerin ahlak yargılarında bazı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda ürettiği iki farklı modelden birincisinde; "Bakım Ahlakı" olarak adlandırılan ve insanların ihtiyaçlarına göre; sorumluluk, koruma ve bakım üzerine odaklanan modeldir. İkinci model ise "Adalet Ahlakı" olarak adlandırılan ve eşitlik, adalet, bireysel haklar gibi etik ilkeleri temele alan modeldir. Gilligan'ın yaptığı araştırmalarla bilişsel ahlak gelişim kuramlarına farklı bir bakış sunmakla birlikte; bu iki modelin zaman zaman hem kadınlarda hem de erkeklerde kullanıldığına rastlandığını ifade etmiştir (Jorgensen, 2006). Ancak; Bakım Ahlakı'nın çoğunlukla kadınlara, Adalet Ahlakı'nın ise çoğunlukla erkeklere özgü olduğunu ifade etmiştir. Çünkü; kadınların ahlaki bir konuda karar vermesi gerektiğinde başkalarının korunması ve bakımını,

erkeklerden daha fazla önemsedikleri, erkeklerin ahlaki bir konuda karar vermesi gerektiğinde ise eşitlik, adalet gibi ilkeleri kadınlardan daha fazla önemsedikleri ifade edilmiştir. (Gilligan, 2003).

Gilligan; Kohlberg'in kuramına yönelik yaptığı eleştirilerinde kadınların ve erkeklerin ahlak yargılarındaki farklılıklardan dolayı ahlaki gelişim evrelerinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bunun gerekçelerinden birisi de çalışmaları kapsamında yaptığı görüşmeleri erkek katılımcılarla yapmış olmasıdır. Bu sebeple sonuçların hem erkeklere hem de kadınlara genellenemeyeceği erkekler örneklemeine ait olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra; ahlak yargıları ölçülürken bakım ahlakını değil çoğunlukla adalet temelli ahlak yargılarını ölçtüğünü de belirtmiştir (Friedman vd., 1987).

Kadın ve erkeklerdeki ahlak yargılarının farklılaşmasının temellerinin çocukluk dönemindeki aileye bağlanma ve ebeveyn ilişkilerinde yattığı düşüncesi ifade eden Gilligan; kız çocuklarının yetiştirilmesi esnasında daha çok anneye bağlanan, erkek çocuklarının yetiştirilmesinde ise kız çocuklarına kıyasla anneden daha bağımsız yetiştirilme tarzının etkili olduğunu belirtmektedir. Yani birçok toplumda kız çocuklarının yetiştirilme tarzı olarak bağlanma ve bağlılık önem kazanırken, erkek çocukların yetiştirilmesinde bağımsızlık daha fazla önem kazanmaktadır. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelişmeye başlayan bu yargıların da kadın ve erkek yetişkinlerin ahlak yargıları ve yönelimleri arasında çok kuvvetli bir bağ olduğu savunulmaktadır (Çam vd., 2012).

Çalışmaları sonucunda Gilligan; Kohlberg'in kuramında üçüncü aşamadan (kişiler arası uyum) sonra toplum beklentilerine göre cinsiyet temelli farklılıkların oluşacağını, kızların onay görme beklentisi içerisinde olacaklarını ve bu beklenti karşılanamadığı için üçüncü aşamayı aşamayacaklarını, bu sebeple de kuramın evrensel olamayacağını ifade etmiştir (Gilligan, 2003).

Gilligan'ın ahlak gelişimi ile ilgili olarak adalet temelli olması sebebiyle Kohlberg'i eleştirse de farklı araştırmacıların da Gilligan'ın görüşlerine yönelik eleştirileri olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları; Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı'nı çok fazla basitleştirmiş olduğu (Puka, 1991), Gilligan'ın ifade ettiği ahlaki gelişim düşüncelerine ulaşırken yapılan çalışmaların yetersiz olduğu (Walker, 1989) ve alanyazında ahlaki yargılar temelinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaların olduğuna ilişkin çok az kanıtın bulunması (Steinberg, 2007) şeklindedir.

2.1.2.3. Toplumsal Öğrenme Kuramı'na Göre Ahlaki Gelişim

Toplumsal öğrenme kuramcılarına göre ahlaki gelişim sürekli devam eden derece derece birikimli şekilde ilerleyen ani değişimlerin olmadığı bir toplumsallaşma sürecidir (Onur,1997).

Bandura ve Mischell toplumsal öğrenme kuramının temsilcilerindedir. Onlar'a göre bireyin iteleyici bir öge ile karşılaşması durumunda davranışsal olarak ne yapacağı merak konusu olmuştur Bu kuramcılar tüm toplumsal davranışlarda olduğu gibi ahlaki davranışlarında pekiştireçler ve cezalar ile gözleme dayalı olarak kazanılacağı öğrenileceği düşüncesindedirler pekiştirilen ve kabul gören davranışların ise zamanla içselleştirilerek bir ilke haline geldiğini ifade ederler (Staub, 1975).

Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da ahlaki gelişimin en önemli kaynağının kültürel normlar ve değerler olduğu ifade edilir (Güngör, 2004). Özellikle bebeklik çağından başlayarak samimi ve kabullenici tavırlar sergileyen anne babalar Çocuklarının iyi davranışlarını vererek mantıklı açıklamalarla destekleyerek 4-5 yaşlarına kadar içselleştirilmiş bir vicdan oluşmasına katkı sağlayacaklardır (Schaffer, 1999).

Bu yaklaşımda değerler bireyin içinde yetiştiği kültüre bağlıdır. Ahlakın temeli ve kaynağı ise anne babadır. Anne-babadan örnek alınan ve içselleştirilen değerler çocukta ahlaki anlayışın oluşmasını sağlar. Disiplin anlayışı da çocuk da kontrol mekanizmasının oluşumunda etkilidir. Bir davranışla ilgili olarak hoş görülme veya hoş görünmeme, onaylanma veya onaylanmama gerekçesinin açıklanarak yetiştirilen çocukların kendi kendilerine davranışlarının daha kolay içselleştirerek sonuçları hakkında daha sağlıklı kestirimde buldukları ifade edilir (Onur,1997).

Toplumsal anlamda olumlu davranışlarda bulunmak da, geçmişte içselleştirilmiş yaklaşımların birer sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumlu davranış eğer toplum tarafından pekiştirilmesine yardımcı olunarak beğeni görürse bireyin yeni olumlu davranışlarla devam etme olasılığı yüksektir (Staub, 1975).

Sieber'e (1972) göre de ilk yaşlardan itibaren, bir yetişkin ile sağlıklı bir duygusal bağ kurmamış olan bireylerin toplumsal değerleri içselleştirmesinin çok mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Bazı ödüllü pekiştirmelerin yanı sıra ailelerin çocuk davranışlarında değişiklik oluşturmak için başvurduğu diğer bir yol ise cezadır. Desteklenebilecek olumlu davranışları yeterince tanımayan aileler, olumlu davranışları övmek yerine olumsuz davranışları cezalandırmayı tercih edebilmektedirler. Ancak anne-babaların saldırgan ve cezalandırıcı davranışlarının çocukta ahlaki davranış geliştirmeye katkı sağlamadığı gibi daha saldırgan olmasına sebep olduğu bilinmektedir. Ceza etkisinin ahlak anlayışı oluşturup oluşturmaması ile ilgili yapılmış olan çeşitli araştırmalar çocuklara fiziksel güç kullanarak cezalandırmanın çocuklarda vicdan gelişimi ve olumlu davranış sergileme anlayışını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Dayak yiyen bir çocuk, yaptığı hatanın bedelini dayak yiyerek ödediğini düşünür. Davranışın yanlışlığı yerine dayak atan kişi daha çok dikkatini çeker ve onu suçlar. Böylece saldırgan bir birey olarak kendisi de hataları dayakla cezalandırma yolunu seçer (Gump ve Baker, 2000).

Sonuç olarak Bandura, Mischell ve Werten gibi toplumsal öğrenme kuramcıları ahlaki davranışların toplum içerisinde taklit ve model alma yoluyla öğrenilebileceğini ifade ederler. Çocuklar davranışları arasından doğru olanları da yanlış olanlara da yetişkinlerin sonuçta gösterdikleri ödül ve ceza tepkisiyle anlarlar (Sieber, 1972).

2.2. Karar Kavramı ve Karar Verme Süreci

2.2.1. Karar ve Karar Verme

İnsanlık tarihinin başladığı günden bu yana insanlar sürekli olarak çeşitli konularda seçim yapmak durumunda kalmışlardır. Bu durumlar kimi zaman seçim yapmak durumunda olan bireyin yalnızca kendisini ilgilendirmekte iken kimi zaman ise bir grubu ilgilendirebilmektedir. İnsanlar tarihin ilk dönemlerinden bu yana birçok ihtiyacından dolayı bir arada yaşamak zorundadır. Bu zorunluluk; insanlar arasında bir iş bölümü ve sorumluluk dağılımını beraberinde getirmiştir. İş bölümleri sonucunda her bireyin sorumluluğu da doğal olarak birbirinden farklılaşmış olmaktadır. Böyle bir ortamda yönetim mekanizmasının olmaması düşünülemez. Yönetim mekanizmasının olması da insanların birbirlerinden farklı farklı sorumluluk taşımalarına sebep olmaktadır. Kimi insanlar yalnızca işi ile ilgili sorumluluk taşırken kimi insanlar ise

hiyerarşi içerisinde yönetsel bir sorumluluk taşımaktadır. Yönetimin olduğu her yerde mutlaka amaçlara uygun seçimler yapılmak durumunda kalınmaktadır. Çünkü yönetim kavramı kapsamında karar, planlama yapma, organize etme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme aşamaları bulunmaktadır (Semerci, 2000). Görüldüğü üzere “karar” yönetim açısından hayati öneme sahip bir kavramdır (Kaya, 1991).

“Karar” kavramı; aralarında seçim yapılması zorunlu olan hallerde seçeneklerden birini tercih etme durumu veya bu tercihin sonucu olarak ifade edilmektedir (TDK, 2005). Budak (2000)’a göre; “karar” iki veya daha fazla seçimlik durum arasından amaca uygun olanın tercih edilmesidir. Alver (2003)’e göre ise karar bir sanat, bilim ve tekniktir. “Karar Verme” kavramı ise; amaca ulaşmak için elde bulunan seçeneklerden uygun olanının seçilmesine yönelik davranış biçimidir (TDK, 2005). Kuzgun ve Bacanlı (2005)’ya göre karar verme; herhangi bir sebeple oluşan bir ihtiyacın karşılanması için alternatifler arasından imkânlar ölçüsünde, koşullara uygun ve amaca hizmet eder bir seçeneğin seçimi eylemi olarak tanımlanmaktadır. Budak (2000)’a göre karar verme; karşılaşılan bir problemin farkında olarak problem ile ilgili bilgiler toplama, çözüme ilişkin seçenekleri belirleme ve seçenekler içinden uygun olanın seçilmesi eylemidir. Dağlı (2004)’ya göre karar verme bir sorunun çözümü için olası yolların tespit edilerek içlerinden uygun olanının tercih edilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Mintzberg vd. (1976)’ne göre karar verme, eyleme geçme hareketinin bir habercisidir. Çoban ve Hamamcı (2006)’ya göre karar verme eyleminin ortaya çıkabilmesi için bazı koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu koşullar;

1. Karar verme ihtiyacı oluşturan bir seçim yapma sorununun var olması ve bu sorunun hissedilmesi.
2. Soruna çözüm olması muhtemel birden fazla seçeneğin olması.
3. Bireyin herhangi bir seçeneğe yönelme özgürlüğüne sahip olması olarak ifade edilmektedir.

Tüm karar verme eylemleri, kendine özgü bileşenler, nitelikler ve kavramlar barındırırlar. Bu bileşenler ve kavramlar genel olarak karar verici, hedefler ve ölçütler, alternatif seçenekler, çevresel faktörler, çeşitli olasılıklar, sonuçlar ve karar şeklinde ifade edilebilmektedir (Güngör ve Özcan, 2022).

Yönetim açısından karar verme eylemi hakkında Herbert A. Simon'un görüşlerinin alanyazında önemli düzeyde kabul gördüğü görülmektedir. Simon (1968)'a göre karar verme eyleminin yönetimin en önemli parçasını oluşturduğu düşüncesi hâkimdir. Çünkü Simon, verilecek olan her bir kararın yönetim amaçlarına hizmet eder nitelikte bir davranış seçiminden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu sebeple de; karar verme eyleminin nitelikleriyle örgütün başarısının belirlendiğini, dolayısıyla yönetim kavramı ile karar verme kavramlarının eş anlamlı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.

2.2.2. Karar Verme Süreci

Karar; kavramsal olarak bir sonuçtur. Zaman içerisinde birçok faktörden etkilenir, birçok aşamadan geçerek uygulanabilir bir konuma erişir. Bu bakımdan; problem durumunun veya sorunun fark edilmesi, seçeneklerin belirlenerek uygun seçeneğin seçimi ve seçimlerin eyleme dönüştürülerek sonuçların değerlendirilmesi şeklinde zaman akışı ifade edilebilir. Bu sebeple karar verme en önemli sayılabilecek bir yönetici sorumluluğudur. Kararlar eyleme dönüşene kadar yalnızca bir niyetten ibarettir (Hoy ve Miskel, 2010). Her karar üzerinde uzun zaman harcanabilir özellikle olamayacağı için bazı durumlarda ani olarak da gerçekleşebilmektedir. Böyle bir durum da hızlı karar verme olarak tanımlanabilir. Karar vericilerin ani durumlar söz konusu olduğunda hızlı karar verebilme özelliklerinin var olması da bir bakıma olumlu bir niteliktir. Bu sebeple karar verme eylemi tüm yönetim süreçlerinin de eğitim yönetiminin de en önemli unsurudur. Bir sorunun çözümü için verilmiş her karar başka bir sorunun doğmasına sebep olabilir. Bu sayede karşılaşılan yeni sorunlarla da nasıl başa çıkılacağına yönelik öğrenmeyi temele alan bir süreç gerçekleşir. Bu yönüyle de karar verme süreci diyalektik bir süreçtir (Blau ve Scott, 2003).

Karar verme modellerinden en çok kabul gören ve okullarda da sıklıkla kullanıldığı ifade edilen geleneksel model; kararların tümüyle rasyonel olduğu varsayımıyla karar verme sürecini tanımlar. Bahsedilen karar verme süreci bazı aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar (Hoy ve Miskel, 2010);

- Problemin tanımlanması
- Amaçların ve hedeflerin oluşturulması

- Olası seçeneklerin incelenmesi
- Olası seçeneklerin sonuçlarının değerlendirilmesi
- Amaçlar ve hedefler açısından tüm seçeneklerin değerlendirilmesi
- En uygun seçeneğin tespit edilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

Karar verme süreciyle ilgili olarak her ne kadar rasyonellik varsayımı yaygın bir anlayış olsa da her yönüyle rasyonel bir karar vermek her zaman mümkün olmayabilir. Çünkü rasyonel kararlar genellikle çok karmaşıktır. Bu karmaşıklığın en önemli sebeplerinden biri olası seçeneklerin çok sayıda olmasıdır. Dikkate alınamayacak sayıda seçenek olduğunda tüm alternatiflerin değerlendirilmesi mümkün olamayabilmektedir. Ayrıca gelecekle ilgili tahminlerin ve değerlendirmelerin de zor olması rasyonel karar vermeyi karmaşık hale getiren diğer bir sebep olarak ifade edilmektedir (Simon, 1968).

Karar verme süreçleri hakkında çok farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden biri de farklı yaklaşımları bünyesinde barındıran Fandt'a (2004) ait karar verme süreci yaklaşımıdır. Bu yaklaşım şu şekilde ifade edilebilir;

1. Problemin ve Şansın tanımlanması: Burada ifade edilen Problem kavramı; hedeflenen performans düzeyinin düşük olması durumunda açığa çıkan bir durum iken, şans kavramı; gerekli olan performans düzeyine erişilebilmesi için gerekli olan kaynaklara ulaşabilme durumu olarak ifade edilmektedir. Karar vericiler için bir problem veya şansın var olması gerekmektedir (Lewis vd., 2004). Karar verme sürecinde ilk iş problemin veya şansın açık bir şekilde tüm detaylarıyla tanımlanmasıdır. Bu aşamada gerekli bilgiye ulaşamaması durumunda karar verici hoşuna gitmeyecek veya amacına hizmet etmeyecek bir sonuç ile karşı karşıya kalabilmektedir (Kıral, 2015).

2. Amacın belirlenmesi: Amaç kavramı; ulaşılmak istenen durumun ifadesidir. Karar vericiler belirledikleri amaçlar doğrultusunda karar verme sürecine yön verecekleri için diğer aşamaların belirlenen amaca bağlı olduğu söylenebilir. Amaçlar, uzun dönemli ve kısa dönemli olarak iki gruba ayrılabilirler. Uzun dönemli amaçlarda stratejik düşünerek karar vermek esas iken kısa dönemli amaçlarda taktiksel düşünerek karar vermek önem kazanmaktadır. Amaçlar, açık, seçik, anlaşılabilir, ölçülebilir, esnek, arzulanılan sonuca yönlendiren, motivasyon sağlayıcı gibi özelliklere sahip

olmalıdır. Bu gibi özelliklere sahip olan amaçlar karar vericilerin etkin kararlar alabilmelerine olanak sağlayacaktır (Can, 2005).

3. Seçeneklerin ve Alternatiflerin belirlenmesi: Karar sürecinin bu aşamasında seçenekler incelenmektedir. Seçeneklerin incelenmesi, karar verme eylemi olarak tanımlanmamalıdır. Kararın daha doğru olması için karar vericinin işini kolaylaştıran bir aşamadır. Seçeneklerin mümkün olduğunca fazla sayıda olması da karar vericinin işini kolaylaştırması açısından önemlidir. Elde olan seçenekler üzerinde değerlendirme yapılacak olmasından dolayı karar vericilerin konu ile ilgili bilgisi ve tecrübesi de önem kazanmaktadır. Seçeneklerin sayıca çoğalması karar vericiler açısından karar verme sürecini uzatacak olması da bu aşamanın göz ardı edilmemesi gereken bir yönüdür (Podsakof, 2000).

4. Seçeneklerin ve alternatiflerin değerlendirilmesi: Bu aşamada ise elde var olan seçenekler detaylı bir şekilde incelenir, analiz edilir. Karar vericiye doğru karar konusunda yardımcı olan önemli bir aşamadır. Seçenekler bazı durumlar açısından değerlendirilerek seçime hazırlanmalıdır. Bu durumlar; uygulanabilirlik, arzu edilebilirlik, tahmin edilen kaynak miktarı, başarılı olma olasılığı, farklı grupların ya da kişilerin beklentilerine uygunluk, muhtemel sonuçlar olarak ifade edilebilir (Podsakof, 2000).

5. Karar verilmesi: Bu aşama artık kararın verileceği aşamadır. Karar vericiler, alternatifler arasından amaçlarına en uygun olanı seçmek durumundadırlar. Uygun olan alternatifin seçimi “karar” olarak adlandırılmaktadır. Uygun olanın seçimi görüldüğü kadar kolay bir eylem olmayabilir. Diğer seçeneklerin olası sonuçları hakkında öngöründe bulunabilmek, kuvvetli bir muhakeme gücüne sahip olmak doğru karar üzerinde etkilidir (Ergun, 2004).

6. Kararın Uygulanması: Bu aşamada karar vericiler tarafından alınan kararlar uygulamaya koyulur. Karar verme sürecinde en çok zaman alan aşamadır. Çünkü bir kararın uygulanması esnasında gerekli olan süre, öncesindeki aşamalarda kullanılan sürelerden muhtemelen daha fazla olacaktır. Uygulama esnasında planlananın dışında sorunlarla karşılaşılabilir. Çeşitli önlemler alarak uygulamaya yeniden geçilmesi gerekebilir. Uygulama esnasında bu ve bunun gibi birçok sorun ile karşılaşılabilir. Bu yönüyle kararın uygulanması süreci karar verme ile kararın değerlendirilmesi ve gözlenmesi aşamaları arasında bir köprü niteliği taşımaktadır (Lewis vd., 2003). Kararın

uygulanması aşamasında uygulayıcıların kim olduğu ve gerekli kaynakların yeter düzeyde olması da bu aşamanın amaca hizmet etme seviyesinin belirlenmesinde önem kazanmaktadır.

7. *Kararın değerlendirilmesi ve gözlenmesi*: Bir karar, uygulama aşamasını tamamlamış olsa bile değerlendirilmediği sürece tamamlanmış sayılmaz. Kararın olumlu veya olumsuz dönütlerini gözlemek ve dönütlerin olumlu olması halinde kararın doğru ve kullanılabilir olduğunu söylemek gerekir. Eğer dönütler olumsuz ise karar vericinin gerekli düzenlemelerle yeniden doğru sonuca ulaşmaya yönelik aşamaları kullanması gerekmektedir (Kıral, 2015).

2.2.3. Karar Sınıfları

Karar kavramı özellikleri bakımından çok çeşitli etkenlerden etkilenebilirler. Karar verme aşamalarında oluşabilecek farklılıklar, kararı veren bireyler, karar verilmesi gereken durumun ani veya analiz edilme imkânına sahip olunması gibi birçok etken bu bağlamda değerlendirilebilmektedir. Karar kavramını yönetim anlayışının temeli olarak kabul eden Simon (1968) da kararları “programlanmış kararlar” ve “programlanmamış kararlar” olmak üzere iki kategori olarak sınıflandırmıştır.

Simon (1968)’a göre; programlanmamış kararlar genellikle üst düzey yöneticiler tarafından verilen kararlardan oluşmaktadır. Çünkü üst düzey yönetici pozisyonundaki bireylerin alışlagelmişin dışında bir durumla karşılaşabilme ihtimali, standart prosedürleri uygulamakla görevli çalışanlardan daha yüksektir. Bu tip kararlar genellikle daha önce karşılaşılmamış kararlardan oluşmaktadır. İlk kez karşılaşıyor olması ise karar vericilerin sezgilerini, öngörülerini, soğukkanlılığını, cesaret ve tahmin becerilerini oldukça iyi kullanabiliyor olma gerekliliğine sahip olunmasını zorunlu kılmaktadır. Programlanmamış kararlarda karar vericilerin benzer durumlarda yaşanmış örneklerden faydalanamıyor olmaları sebebiyle izleyebilecekleri standart bir yol bulma ihtimalleri çok düşüktür. Bu sebeple o an sahip olunan sezgiler ve geçmişte yaşanmış tecrübeler öngörüde bulunmak ve doğru karar vermek adına önem arz etmektedir. Bu sebeple de programlanmamış kararlar yüksek risk içermektedir.

Programlanmış kararlar ise tekrar eder özelliğe sahip, alışılmış kararlardır (Koontz, 1986). Sıklıkla karşılaşılan durumlar söz konusudur ve açık seçik bir yol haritasına sahiptirler. Çünkü sık tekrarlanıyor olmaları daha önceden netlik kazanan kuralları beraberinde getirmektedir. Bu tip kararlarda çalışma ortamı ile ilgili bir standartlık vardır. Birçok eylem alışkanlıklar ve gelenekler rehberliğinde gerçekleştirilir (Ergun, 2004). Karar vericilerin farklı bir yol aramalarına gerek yoktur. Daha önceden belirlenmiş ve kullanılmakta olan yollar kullanılır. Bu sebeple kararlar üzerinde çok fazla düşünülmesine ve sorgulanmasına gerek duyulmaz. Geçmiş tecrübelerin de standart yolu gösteriyor olması karar vericiler açısından önemli derecede zaman avantajı sağlamaktadır (Kıral, 2015).

2.2.4. Karar Verme Biçemleri

Karar verme biçemi; bireylerin bilgiyi algılama ve yorumlamasının yansıması, yani kişiye özgü algılanma durumudur (Kıral, 2015). Karar verici pozisyonunda bulunan bireyler farklı özellikleri ve karakterlerinin etkisiyle problem durumlarına yaklaşırlar. Birçok karar verme biçemi ifade edilmesine rağmen alanyazında sık karşılaşılan karar verme biçemlerinin “belirsizliğe karşı tolerans” ve “değer yönelimi” şeklinde iki boyutta ele alındığı görülmektedir (Kinicki ve Williams, 2003).

“Belirsizliğe karşı tolerans” boyutunda bireylerin daha önceden tanımıyor oldukları bir durumu kabul etme düzeyleri olmakla birlikte “değer yönelimi” boyutu ise bireylerin karar verirken görev odaklı ve teknik boyut odaklı yönelime sahip veya toplum ve birey odaklı yönelime sahip olunması durumudur. Belirsizliğe karşı tolerans; kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Birçok insanın planlı ve düzenli bir yaşantısı olduğu düşünüldüğünde belirsizlik durumuna karşı psikolojik rahatsızlık veya stres, kaygı gibi duygular hissetmesi muhtemeldir (Kinicki ve Williams, 2003). Değer yöneliminde ise birey için neyin önemli olduğu önem ifade etmektedir. Karar verme durumuyla karşı karşıya kalındığında istenen durumu seçmesi veya seçmemesi mümkün olabilmektedir. Belirsizliğe karşı tolerans ve değer yöneliminde dört çeşit biçem tanımlanmaktadır. Bu biçemler “kuralsal”, “analitiksel”, “davranışsal” ve “kavramsal” karar verme biçemleridir (Zeleny, 1982).

Kuralsal Karar Verme Biçemi: Belirsizliğe karşı düşük toleransa sahip bireylerin kullandığı bir karar verme biçimidir. Bu karar verme biçimini kullanan bireyler genellikle sorun çözme noktasında başarılı, pratik zekâya sahip ve sistemli çalışan bireylerdir. Karar verme durumunda işleriyle ilgili çeşitli endişeler taşırlar. Gerçeklerle hareket etmeyi tercih ederler, otokratik özellikler sergiler ve kuralcı yapıları vardır.

Analitiksel Karar Verme Biçemi: Belirsizliğe karşı yüksek toleransa sahip bireylerin kullandığı bir karar verme biçimidir. Karşılaşılan durumları derinlemesine analiz etmeyi tercih ederler. Bu sebeple bu kişilerin karar verme süreçleri biraz daha fazla sürmekte ancak belirsizliğe karşı daha sağlıklı bir sonuca ulaşma eğilimindedirler.

Davranışsal Karar Verme Biçemi: İnsan odaklı bir karar verme biçimidir. Bu karar verme biçimini kullanan bireyler sosyal özellikte olup, karşılaşılan durumlarla ilgili paydaşlarla istişareye önem verirler. Özgün fikirlere önem verirler ve destek olurlar. Sözlü iletişime yazılı iletişimden daha fazla önem veren bireylerdir ve çatışma ortamından hoşlanmazlar.

Kavramsal Karar Verme Biçemi: Belirsizliğe karşı toleransları yüksek olan bireylerdir. Bu karar verme biçimini benimseyen bireyler için çalışanlar işin kendisinden daha önemlidir. Sorunlara daha geniş bir yelpazeden bakma yeteneğine sahiptirler. Bu sebeple ilerleyen dönemlerde karşılaşılabildiği muhtemel sorunları göz ardı etmez ve önlem alabilirler. Sezgilerine güvenerek hareket edebilirler. Risk almaktan çekinmezler ve özgün fikirlere değer verirler.

Karar vericiler bu dört karar verme biçiminden yalnızca bir tanesini kullanacak olurlarsa olaylara bütüncül bakmalarına engel olabileceği ifade edilmektedir. Bu biçimler birer seçenek niteliği taşımamakla birlikte karar vericilerin yatkın oldukları içsel bir yaklaşımı ifade etmektedir (Kıral, 2015).

2.2.5. Karar Verme Modelleri

İnsanlar çoğu zaman farkında olarak ya da olmayarak kararlarının etkili olması adına farklı karar verme modelleri kullanabilmektedir. Bu çalışmaları yapan araştırmacılar bireylerin ne şekilde karar verdikleri hususunda bazı modeller geliştirmişlerdir. Bu modellerden en yaygın olanları şu şekilde ifade edilmektedir;

2.2.5.1. Ussal (Rasyonel) Karar Verme Modeli:

Klasik model olarak da bilinen bu modelin temelini; (1) amaçların belirlenmesi, (2) bütün seçeneklerin gözden geçirilmesi, incelenmesi ve (3) ideal olanın seçilmesi aşamaları oluşturmaktadır. Ussal karar verme yaklaşımı karar vericilerin ne şekilde karar vermeleri gerektiğini söylemekte ve emredici bir dil kullanmaktadır. Bu modelin varsayımları ise şu şekilde sıralanabilir (Robbins, 2003);

- Kararsızlığa yer yoktur. Bir konuda karar vermek gerekiyorsa tam bilgiye ihtiyaç vardır. Tercih edilen seçeneklerin peşinden gelen sonuçlar hata içermemelidir.
- Analizler mantık çerçevesinde ve kişisel duygulardan arınmış olmalıdır. Önyargı ve belirsizlik içermeyen mantıklı alternatifler değerlendirmelere alınmalıdır.
- Bir karar verildiyse o karar en iyi olanıdır. Verilen bu kararın insanların üst düzey faydasına olduğu düşünülerek verildiğine inanılır.

Yukarıdaki varsayımlar bağlamında ussal (rasyonel) karar verme modelinin merkezinde karar verici pozisyonunda bulunan bireylerin mantığı yer almaktadır. Bu modelin hem basit hem de kararsızlık durumu ile iç içe çalışmamayı tercih eden karar vericilere yol gösterici olduğu ifade edilmektedir (Lewis vd., 2003).

2.2.5.2. Usdışı (Rasyonel Olmayan) Karar Verme Modelleri:

Bu modeli benimseyen karar vericiler karar verme eyleminin zor olduğu fikrine sahiptirler. Karar vericilerin çoğunlukla belirsiz bir ortamda karar verme işini yaptıkları düşüncesinden dolayı karar vermenin güçleştiği düşünülmektedir (Kinicki ve Williams, 2003). Bazı araştırmacılar bu model kapsamında değerlendirdikleri ve bazı özellikleri bakımından birbirlerinden ayrıldığı düşünülen modeller için bir sınıflandırma yapmışlardır (Hoy ve Tarter, 2004).

2.2.5.2.1. Küçük Adımlar Modeli:

Bu modelde küçük adımlar olarak nitelendirilen kararlar ile yavaş yavaş sorunun çözümü amaçlanır. Küçük adımlar sayesinde bazı durumlarda aşama aşama çözüme yaklaşılırken bazı durumlarda da uzun vadeli sorunların çözümü engellenmiş olabilmektedir (Kinicki ve Williams, 2003). Etik karar verme kaygısı taşıyan karar vericiler açısından küçük adımlar modeli sıklıkla tercih edilebilmektedir. Sebebi ise bir sorunun altında yatan nedenin değer çatışmaları olabileceği düşüncesidir. Değer çatışmaları temelinde bir önlem alınamamış olma durumunda verilecek küçük kararlarla görece daha büyük kararlar içerisinde yer alabilecek değer çatışmalarının önüne geçilebilecektir. Sorunların çok karmaşık bir yapıda olduğu ve bütüncül yaklaşımın zor olduğu durumlarda küçük adımlar modeli tercih edilebilmektedir.

2.2.5.2.2. Koalisyon Modeli:

Bu modelde amaçlara ulaşmak için kurulmuş resmi olmayan işbirlikleri vardır. Slogan olarak “haydi çözüm bulalım” söylemi kullanılır (Kinicki ve Williams, 2003). Oluşturulan resmi olmayan gruplarda sorunların çözümüne ilişkin istişareler yapılır. Ancak modelin olumsuz yönü olarak oluşturulan gruplardaki bireylerin diğer bireyleri etki altına alarak kişisel veya kendi biriminin menfaatlerini ön plana çıkaracak eylemlerde bulunulabilmesinden bahsedilebilmektedir (Bateman ve Snell, 2002).

2.2.5.2.3. Tatmin Edici Model veya Kısıtlayıcı Rasyonellik:

Simon (1968)’e göre; birçok karar verici çeşitli sebeplerden dolayı zaman zaman mantıklı ve gerçekçi karar veremediklerini ifade etmiştir. Bu karar verememe durumu kısıtlı rasyonellik olarak da isimlendirilebilmektedir. Bahsedilen kısıtlılık durumu kimi zaman para ve fiziksel imkânlar olarak ifade edilebilirken kimi zaman da vakit ve ya bilgi eksikliği gibi etkenler olabilmektedir. Birçok karar verici bahsedilen kısıtlayıcılar sebebiyle daha az yorucu olan alternatif seçeneklere yönelmektedirler. Bu modelde karar vericilerin karşlarına çıkacak ilk tatmin edici alternatifi aradıkları ifade edilir.

Yani tatmin duygusu karar vericiler için önemli bir kriterdir. Bu model akar mekanizmasını hızlandırıyor gibi görünebilir ancak ani karar verilmesi gereken durumlarda etik kriterler göz ardı edilebileceği için karar vericilerin zor durumda kalmasına sebep olabilmektedir.

2.2.5.2.4. Çöp Tenekesi Modeli:

Bazı problemlerin çok karmaşık ve anlaşılabilir yapıda olmasından dolayı klasik karar verme yöntemleriyle çözülmesi mümkün olamamaktadır. Bu sebeple karmaşık sorunlarla ilgili karar verebilmek için çözüm arayışı içerisine girilmiştir. Bu amaçla Cohen ve diğerleri (1972) “çöp tenekesi” modelini ortaya atmışlardır. Bu model bütün örgütün düşünüldüğü ve yöneticiler tarafından karar verme süreçlerinde sık kullanılan bir modeldir. Sloganı “*bana her şey uyar*”dır (Kinicki ve Williams, 2003). Belirsizliğin yüksek düzeyde olduğu durumlarda karar almaya yardımcı olur. Sorunlarla karşılaşmadan önce kararların alınmasına dayalı bir modeldir. Yönetici bu model kapsamında rastgele bir karar verebilir. Sonuçlar; sorun ve çözümlerin tesadüfi olarak elde edilen ilişkisiyle oluşur. Bu modelde rastgele verilen bir karar aşamalarında kararın etik yönünün göz ardı edilme olasılığı bulunmaktadır (Kıral, 2015).

2.2.5.2.5. Sezgisel Model:

Sezgisel model; karar vericilerin deneyimleriyle hareket ettiği bir modeldir. Sezgilerle hareket etmek her ne kadar mantıksız gibi görünse de karar vericilerin geçmişte benzer durumlarda karşılaştıkları yaşantılara dayalı tecrübeler temelinde olduğu için mantıksal bir dayanağı olduğu düşünülür. Benzer bir durumla karşılaşmak karar vericilere yeniden analiz yapma gereksiniminden kurtardığı için hızlı karar almaya yardımcı olabilmektedir (Kinicki ve Williams, 2003). Bazı araştırmacılara göre ise; sezgilerle hareket etmek tecrübelerin bilinçsiz ve acele bir şekilde uyarlanmasına dayalı bir modeldir. Karar vericilerin sahip oldukları değerler de verilen kararlara öznel bir yaklaşım içerisinde sonuca ulaşmalarını sağlamaktadır. Bu durum etik açıdan tartışmaya açık bir konu olarak modelin olumsuz bir yönünü ifade etmektedir (Robbins, 2003).

2.2.5.2.6. Cavanagh Modeli:

Bu model; Cavanagh, ve diğerkleri (1981) tarafından faydacılık, adalet ve deontoloji teorileri temelinde geliştirilmiş etik karar vermeye dayalı bir modeldir. Alınan kararların sonuçları öncelikle etik açıdan değerlendirilmektedir. Amaca veya örgütsel fayda anlayışına aykırı bir durum olması durumunda karardan vazgeçilmekte, böyle bir durum söz konusu değilse karar kabul edilmektedir. Mümkün olan en fazla sayıda bireyin memnuniyeti amaçlanırken kişisel haklara saygı duyulması da ve buna uygun kararlar verilmesi esastır (Bektaş ve Köseoğlu, 2007).

2.2.5.2.7. Hunt ve Vitell Modeli:

Bu model Hunt ve Vitell (2006) tarafından geliştirilen ve karar vermede sürece odaklanan bir modeldir. Problem durumunda, kişisel özellikler, değer sistemleri, kültür, inanç, din, örgütsel yapı gibi birçok değişkenin göz önüne alınarak karar verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu modelin bir özelliği de ahlak felsefesi bünyesinde ele alınan teleolojik ve deontolojik yaklaşımlara yer verilmiş olmasıdır. Bireylerin karşı karşıya kaldıkları durumları teleolojik ve deontolojik açıdan değerlendirdikten sonra eyleme karar verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kıral, 2015).

Karar verme modelleriyle ilgili olarak ifade edilen hem rasyonel modeller hem de rasyonel olmayan modeller açısından karar verici açısından bir modelin diğer modellerden daha iyi olup olmaması gibi bir durumun doğru olmadığı ifade edilmektedir. En doğru model karar vericinin içerisinde bulunduğu durum göz önüne alındığında mevcut duruma en iyi şekilde uyanın tercihidir (Hoy ve Miskel, 2010)

2.2.6. Karar Verme Stratejileri ve Stilleri

“Karar verme stratejileri” ve “karar verme stilleri” kavramları ile ilgili olarak kuramsal görüşlerde birbirinden farklı stratejiler ve stiller bulunmaktadır. Bu kuramsal görüşlere göre karar verme temelinde strateji; bireyin bir karar verme durumunda

kalması halinde uygulamada sergileyeceği davranışları seçmesi olarak tanımlanırken, stil ise karar verme durumunda kalan bireyin genel yaklaşımını ifade eden kişisel tarzı olarak ifade edilmektedir. Karar verme stratejileri ile karar verme stilleri tıpatıp aynı kavramlar olmasa da kuramsal çalışmalarda çoğunlukla eş anlamlı olarak ele alındığı ve iç içe geçmiş kavramlar şeklinde yorumlandıkları görülmektedir (Ersever, 1996). Bu bağlamda araştırma kapsamında “karar verme stratejileri” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

Bireylerin karar verme durumunda kaldıklarında birbirlerinden farklı karar verme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Birbirinden farklı durumlarda, birbirinden farklı sebeplerden kaynaklanan veya durumlar benzerlik gösterse de öznelere farklılaştığı, çeşitli faktörlerin göz önüne alınmasını gerektirecek karar verme süreçlerinin sonunda kimi karar vericiler daha önceden planlanan bir stratejiyi benimserken, kimi karar vericiler ise karar verme durumunda kaldığı anda anlık bir strateji geliştirebilmektedirler. Karar vericiler tek bir stratejiyle hareket edebildikleri gibi bazı stratejileri bütünlük olarak da kullanabilmektedirler (Ersever, 1996).

Kuramsal çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların sıklıkla kullandığı dört temel karar verme stratejisinin bulunduğu görülmektedir. Bunlar; Mantıklı Karar Verme Stratejisi, Bağımsız Karar Verme Stratejisi, İçtepisel/Sezgisel Karar Verme Stratejisi ve Kararsız Karar Stratejisi olarak ifade edilmektedir (Ersever, 1996).

1. Mantıklı Karar Verme Stratejisi: Karar verme durumunda olan karar vericilerin rasyonel ve akılcı düşünerek, gerekli bilgileri toplayarak, her seçenek ve alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alarak yaptığı değerlendirmeler sonucunda en uygun seçeneğe yönelmesidir.

2. Bağımsız Karar Verme Stratejisi: Karar vericilerin amaçlar ve hedefler doğrultusunda başka bireylerin veya olayların etkisinde kalmadan, kendi başına uygun olan seçeneğe yönelmesidir.

3. İçtepisel / Sezgisel Karar Verme Stratejisi: Karar verme durumunda olan karar vericilerin olası seçenekler hakkında yeterince bilgi toplamadan, üzerinde yeteri kadar düşünmeden, duygularını ve sezgilerini de kullanarak ani ve tepkisel şekilde bir seçeneğe yönelmesidir.

4. Kararsız Karar Stratejisi: Karar vericilerin bir karar alma durumunda çekingen, tereddütlü ve istikrarsız şekilde bir seçeneğe yönelmesidir.

Alanyazında karar verme stili çok farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Örneğin; bireylerin karar vermesi gereken bir sorun karşısında çözüme ilişkin tercih ettiği kişisel tarzıdır (Taşdelen, 2002). Başka bir tanımda ise bireylerin karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaları halinde benimsedikleri yaklaşım veya uyguladıkları eylemler olarak ifade edilmektedir (Izgar ve Yılmaz, 2007). Scott ve Bruce (1995) ise karar verme stillerini, bir konuda karar verilmesi gerektiğinde karar vericilerin alışkanlık haline gelmiş, daha önceden öğrenilmiş olan yanıtları olarak ifade etmiştir.

Karar verme süreçlerinde her birey farklı stil kullanabilmektedir. Bu stiller bireylerin kişisel özellikleriyle de yakından ilişkilidir. Bunun sebebi ise bireylerin karar verme sürecinde bilgi toplarken, bilgiyi yorumlarken, analiz ederken kendi bilişsel stratejilerini kullanıyor olmalarıdır. Dolayısıyla karar verme stillerinin oluşumunda kişilik özellikleri ve sosyo-kültürel etkenler belirleyici olmaktadır (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Scott ve Bruce (1995) gibi bazı araştırmacılar ise bu yaklaşımın aksine karar vermede çevre etkisinden ziyade karar verme davranışında yer alan bireysel farklılıklar üzerine çalışmışlar ve bu bağlamda birbirinden farklı noktalara dikkat çeken beş karar verme stili belirlemiştir. Bu stiller;

1. Rasyonel Karar Verme Stili: Karar verme davranışına yapısal ve mantıksal olarak bakılan bir karar verme stilidir.

2. Sezgisel Karar Verme Stili: Karar verme davranışında duygular ve sezgiler soyut kavramların temele alındığı bir karar verme stilidir.

3. Kaçınma Karar Verme Stili: Karar verme davranışının ertelenmesinin ve o sorumluluktan kaçınmanın yaygın olduğu bir karar verme stilidir.

4. Kendiliğinden-Anlık Karar Verme Stili: Karar verme davranışının sergilenmesi aşamasına giden süreçte çok fazla üzerinde düşünüp analiz etmeden hızlı ve ani şekilde karar verme stilidir.

5. Bağımlı Karar Verme Stili: Karar verme davranışını gerçekleştirebilmek için başka kişilerden yönlendirme ve telkinlerin beklenmesinin sık yaşandığı bir karar verme stilidir.

Karar verme stillerine mesleki gelişim ve planlama çalışmalarıyla katkıda bulunan Dinklage (1967) ise sekiz farklı karar verme stili olduğunu ifade etmiştir (Akt. Nas, 2010). Bu stiller;

1. İçtepesel Karar Verme Stili: Önüne koyulan ilk seçeneği kabul eden karar verme stilidir.

2. Kadercı Karar Verme Stili: Çevresel olayların ve koşulların etkisiyle karar vermeyi benimseyen karar verme stilidir.

3. Uygucu Karar Verme Stili: Karar verme durumunda kalan bireyin kendi yerine başkasının karar vermesini isteyenlerin benimsediği karar verme stilidir.

4. Erteleyici Karar Verme Stili: Karar verme durumunda kaldığında sürekli ertelemeyi tercih edenlerin benimsediği karar verme stilidir.

5. Bocalayıcı Karar Verme Stili: Karar verme aşamasında bilgi toplama ve düşünme eylemlerine çok fazla zaman harcayanların benimsediği karar verme stilidir.

6. Planlı Karar Verme Stili: Karar verme durumunda akılcı bir yaklaşımla hem bilişsel hem de duyuşsal olarak dengeli bir seçim yapanların benimsediği karar verme stilidir.

7. Sezgisel Karar Verme Stili: Karar verme durumunda kaldığında duyguları rehberliğinde karar verenlerin benimsediği karar verme stilidir.

8. Tutuk Karar Verme Stili: Karar verme durumunda kaldığında bir türlü harekete geçemeyen ancak taşıdığı sorumluluğun farkında olanların benimsediği karar verme stilidir.

Harren (1979) ise karar verme stillerini 3 grupta ifade etmiştir. Bunlar; “rasyonel karar verme stili”, “sezgisel karar verme stili” ve “bağımlı stil” olarak tanımlanmıştır.

1. Rasyonel Karar Verme Stili: Daha önceden verilen kararların etkilerini yeni kararlar üzerinde algılayarak karar verebilme stilidir. Bu bağlamda geçmiş deneyimlerin kazanılması ve bilgi sahibi olunması zaman alan bir durumdur. Bu stili benimseyen karar vericiler, gelecek kararlar için öngördüğü önlemleri almak adına hazırlıklarını yapmayı tercih eder. Vereceği kararların sorumluluğunun da farkındadır.

2. Sezgisel Karar Verme Stili: Verilecek kararlar hakkında mantıksal değerlendirmeler neredeyse hiç yapılmaz. Karar anındaki duygusal faktörler ve içtepisellik bu stili benimseyenlerin başvurduğu bir yoldur. Amaçlara yönelik hissedilen doğrular hızlı bir şekilde yerine getirilir. Karar vericiler verilen kararın sorumluluğunu üstlenmekten çekinmezler.

3. Bağımlı Karar Verme Stili: Bu karar verme stilini benimseyenler karar verirken çoğunlukla başkalarının istek ve beklentilerinin etkisi altında kalırlar. Sosyal olarak onaylanma ihtiyacı duyan bu karar vericiler karar verirken seçeneklerinin kısıtlı olduğu düşüncesiyle hareket ederler. Verdikleri kararların olumsuz sonuçlarından sorumluluğu yönlendiren kişilere atarak kaçınmaya çalışırlar.

Kuzgun ve Bacanlı (2005)'ya göre; her bireye etkili kararların nasıl verilebileceği öğretilmeli, süreçler tanıtılmalı, bu süreçlerin arka planında yer alan kültür, politika, ekonomi, inançlar, duygular gibi faktörler tanıtılarak kararların en doğru şekilde verilebilmesi sağlanmalıdır. Özellikle hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı 21. Yüzyılda her birey bu süreçlere güncel şekilde hâkim olmalı ve en doğru kararı verebilmelidir.

Hoy ve Miskel (2010)'in Karar stratejileri üzerine ifade ettikleri görüşleri özetlendiğinde; uygun olan karar stratejisinin seçiminin mevcut bilgiler, durumun karmaşıklığı, zamanın ve kararın önemine bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; uygun olan karar stratejisinin seçimi için üç soruya cevap alınması gerekmektedir. Bu sorular;

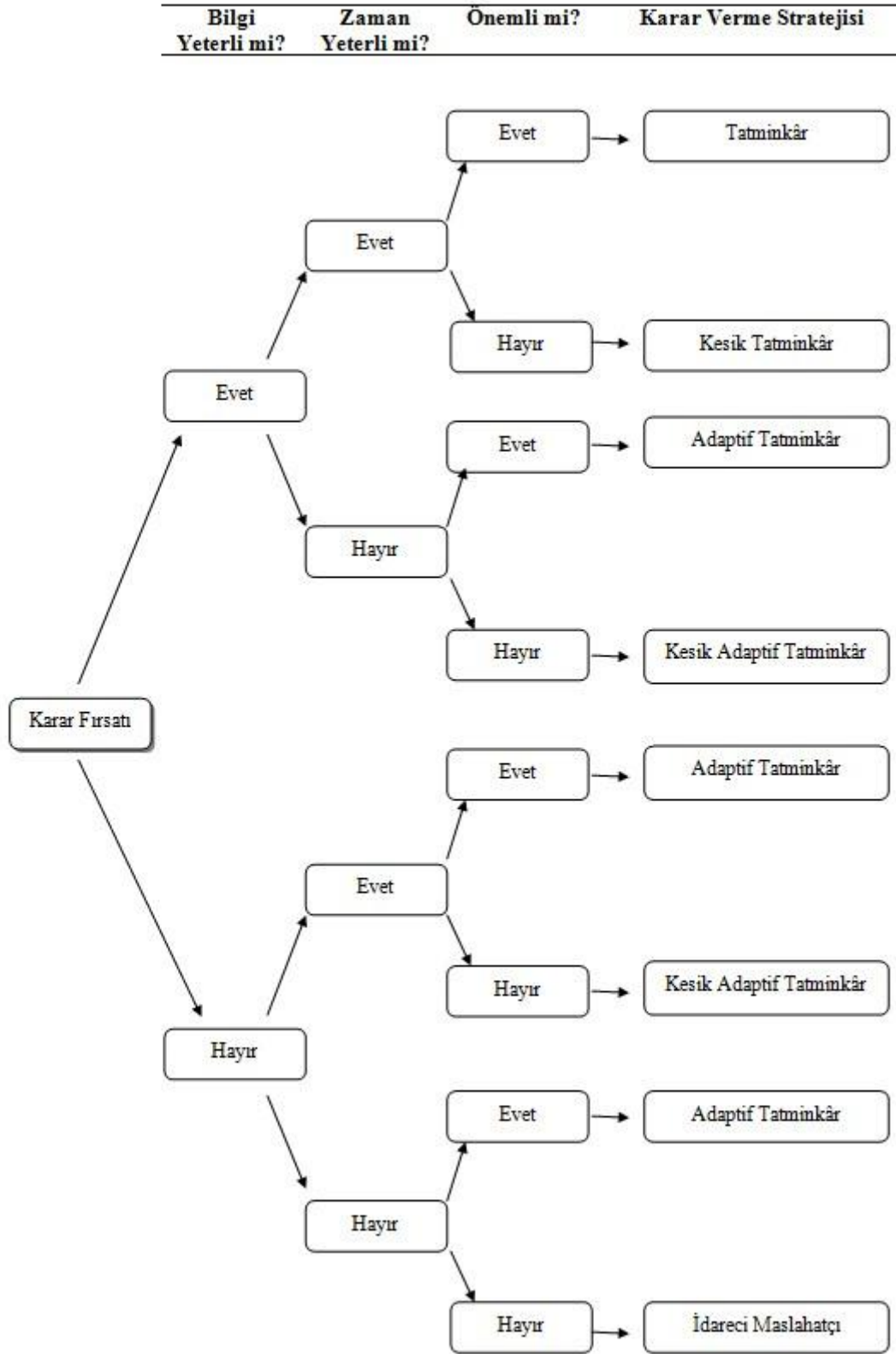
1. Sonucu tatmin edici düzeyde tanımlayabilecek yeterli bilgi var mı?
2. Detaylı bir araştırma yapmak için yeterli zaman var mı?
3. Kararın önem düzeyi nedir?

Bu üç sorudan elde edilen cevaplara göre; sonucu tatmin edici düzeyde tanımlayabilecek yeteri kadar bilgi varsa tatmin edici karar stratejilerinin uygun bir

seçenek olduğu görülmüştür. Ancak zaman ve kararın önem düzeyine göre tatmin edici strateji uyarlanabilmektedir. Yeterli bilginin olmadığı durumlarda uyarlanabilir tatmin edici karar stratejisi tercih edilmektedir.

Aşağıdaki şekilde Hoy ve Miskel (2010)'e ait sekiz karar stratejisi ve farklı durumlara göre gelişim şekli verilmiştir.





Şekil 1: Durumsallık Ağacı: Basitleştirilmiş Karar Verme Stratejisi ile Durum etkileşmesi Modeli

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şengün (2008)'ün “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin psikolojik, biyolojik ve sosyal etkenlerin hem nitelik hem de nicelik bakımından ahlaki olgunluk düzeyini etkilediği ifade etmiştir. Ayrıca ahlaki olgunluk düzeyine etki eden diğer değişkenlerin de cinsiyet, anne-baba ve anne-baba eğitim durumları, gelir düzeyi, akademik durum olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Onat (2011)'in “Genç Yetişkinlerin Ahlaki Kimliklerinin İncelenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında ahlaki kimlik ve etmenleri üzerine bir inceleme yapmış ve genç yetişkinlerin algılanan ahlaki kimliklerinin eğitim, kültür, yaşanılan şehir, inanç, toplum, arkadaşlar, toplumdaki diğer bireyler, üniversite ve yürürlükteki yasalardan etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Gül (2018), “Okul Yönetiminde Etik, Ahlak ve Nefs Kavramlarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında alanyazın taraması temelinde okul yönetimlerinde etik, ahlak ve nefis kavramlarının kritiğini yapmayı amaçladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticiliği atamalarında liyakatin önemine değinilmiş ve yönetim süreçlerinin etkin bir biçimde kullanılması, yönetim anlayışında nefsin isteklerinin göz ardı edilerek ahlaki davranışların öncelenmesi gerektiği hususlarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Atar ve Şener'in (2021) “Çalışma Hayatında Ahlak ve Etik Üzerine Bibliyometrik Bir Çözümleme” başlıklı çalışmalarında lisansüstü tezlerde çalışma ahlaki kavramı ile bu kavram etrafında yer bulan başka kavramların bibliyometrik olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; ahlak kavramının doğru ile yanlış ve iyi ile kötü kavramlarına ait ilkeler olarak tanımlandığı, etik kavramının ise bireylerin davranışlarına odaklanarak hangi davranışların iyi veya kötü, hangi davranışların ise doğru veya yanlış olduğunun açığa çıkarılması şeklinde tanımlandığı görülmüştür. 1996-2019 yılları arasında yazılmış olan 163 tez çalışması

incelendiği ifade edilmiştir. Tezlerin savunuldukları yıl, anahtar kelimeleri, anabilim dalları, danışmanlarının unvanları, araştırmalarında kullanılan yöntemler, kullanılan analiz yöntemleri gibi çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeler yapıldığı belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında lisansüstü tezler bağlamında genel bir harita oluşturulduğu ve sonuç olarak da Türkiye’de etik ve ahlak bağlamında yapılan çalışmaların çeşitli alanlara yayıldığı, yapılan çalışmaların da 2016-2019 yılları arasında arttığı ifade edilmiştir. Araştırma bulgularının diğer bir sonucu da ahlak ve etik kavramlarının birbirine karıştırıldığı ve doğru şekilde anlaşılmadığı yönündedir.

Özdemir ve Karakaya’nın (2021) “Yöneticilerin Etik Karar Verme Durumları Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışmalarında üniversitede görev yapmakta olan yönetici düzeyindeki personellerin çeşitli değişkenler açısından karar verme durumlarının değişkenlik gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yönetici olarak görev yapmakta olan personelin cinsiyet değişkenine göre karar verme algılarının anlamlı farklılık göstermediği ancak medeni durum değişkenine göre evli ve bekâr katılımcılar arasında etik karar verme iş birliği alt boyutunda evli katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde mezun olanlar arasında etik karar verme alt boyutlarından sevgi ve adalet alt boyutları açısından lisans mezunları lehine anlamlı farklılık görüldüğü de bulgular arasındadır.

Kuzgun (1992), yaptığı araştırmasında karar verme durumunda kalan bireylerin kullandığı stratejiler ile ilgili bir çalışma yapmış ve “Karar Stratejileri Ölçeği”ni geliştirmiştir. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya katılan kadın katılımcıların mantıklı ve kararsız karar verme alt boyutlarında aldıkları puanların erkek katılımcılardan, bağımsız ve içtepesel karar verme alt boyutunda erkek katılımcıların aldıkları puanların kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaş değişkeni açısından 16-18 yaş grubundaki katılımcılarla 25-40 yaş grubundaki katılımcılar arasında karar verme stratejileri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Meslek grupları açısından; hukukçu, subay, doktor ve tiyatrocu katılımcıların karar stratejileri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş, incelenen tüm meslek gruplarında en fazla mantılı karar stratejilerinin, daha sonra da sırasıyla bağımlı ve içtepesel karar verme stratejilerinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taşdelen (2002) “Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri” başlıklı araştırmasında; katılımcıların karar verme stilleri ile psiko-sosyal kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Araştırma konusu öğretmen adaylarıyla ilgili olması sebebiyle üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerden kendisi ile alakalı olarak karar vermesi gereken, problemlerle başa çıkması gereken bölümlerde öğrenim gören katılımcıların rasyonel karar verme stili ile, sosyoekonomik düzey algısını verdiği kararlarda göz önüne alan katılımcıların bağımlı karar verme stili ile, çevresindeki insanlar tarafından yapılan değerlendirmeleri önemseyen katılımcıların kaçınma karar verme stili ve yetenek ve zeka bakımından, problemlerin üstesinden gelme düzeyleri bakımından kendilerini algılama düzeyleri yüksek olan katılımcıların ise kendiliğinden-anlık karar verme stili ile aralarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sezgisel karar verme stilin herhangi bir değişkenle, cinsiyet değişkeninin ise herhangi bir karar verme stili ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ifade edilmiştir.

Deniz (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında; problem çözme becerileri ile öz saygı puanları arasında karar verme açısından olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ancak problem çözme becerileri ile dikkatli, kaçınan, panik ve erteleyici karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bacanlı ve Sürücü (2006) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiş, kız öğrencilerinin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcıların kullandıkları karar verme stillerinin, sınav kaygıları ve öğeleri olan duyusallık ile kuruntunun önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Dilmaç ve Bozgeyikli'nin (2009) “Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stillерinin İncelenmesi” başlıklı çalışması Selçuk Üniversitesi eğitim, teknik eğitim ve mesleki eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 600 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olup, öğretmen

adaylarının görüşlerine göre öznel iyi oluş kavramı ile karar verme stilleri arasında farklı değişkenler temelinde ilişki olup olmadığını araştırmak amaçlanan bir çalışmadır. Gerekli analizler yapılarak bulgular başlığı altında öznel iyi olma kavramı ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ifade edilmiştir. Bu anlamlılık; karar verme stillerinin alt boyutlarından olan, sezgisel veya rasyonel karar vermenin artması durumunun öznel iyi oluş algısını yükselttiği, kendiliğinden-anlık veya kaçınan karar alt boyutlarındaki yükselmenin de öznel iyi oluş algısını düşürdüğü yönündedir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ise erkek katılımcıların kendiliğinden-anlık karar verme düzeylerinin kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu, bu bulgunun yanı sıra kadın katılımcıların iyi oluş algılarının erkek katılımcıların iyi oluş algılarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu da ifade edilmiştir.

Izgar ve Altınok'un (2013) "Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri" adlı araştırması 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde okul yöneticilerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 238 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerini ölçmek amacıyla "Karar Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bağımsız karar verme stratejisi puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Okul türü bağımsız değişkenine göre okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinde anlamlı farklılık görülmezken, öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre mantıklı karar verme alt boyutunda lisansüstü düzeyde mezun okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık tespit edildiği görülmüştür.

Bilgiç (2015)'in "Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında; cinsiyet bağımsız değişkeni açısından kararsız karar ve mantıklı karar stratejileri alt boyutlarında bilişsel esneklik düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar olduğu, bağımlı karar ve içtepisel karar stratejileri alt boyutlarında ise anlamlı farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin daha çok mantıklı karar verme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunu yanı sıra; bilişsel esneklik düzeyleri yükseldikçe bağımlı karar, içtepisel karar ve kararsız karar stratejileri puanları azalırken mantıklı karar stratejileri puanlarının arttığı belirtilmiştir.

Şirin ve Güner'in (2018) "İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örnekleme oluşturan katılımcıların karar verme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, yaş ve unvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar stratejileri ölçeğinden elde edilen puanlarının cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve unvan değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre 30-40 yaş aralığındaki katılımcılar ile 41 yaş ve üzerinde olan katılımcılar arasında karar stratejilerinden kararsızlık alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edildiği, 30-40 yaş arasındaki katılımcıların diğer gruplara kıyasla en yüksek kararsızlık düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Kıdem değişkenine göre ise kararsızlık alt boyutu ile içtepesel alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Deniz ve Korkmaz (2022)'in "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillерinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında birinci derecede sorumlu okul yöneticilerinin öz saygı düzeylerinin karar verme açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Dikkatli karar verme stilini benimseyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin problem çözme becerilerinin de olduğu ancak erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stillerine sahip katılımcıların ise problem çözme becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Leij vd (2023) tarafından yapılan "Lise Biyoloji Öğrencilerinin Ahlaki Tartışma ve Karar Verme Süreçlerinde Değerleri Kullanmaları" başlıklı çalışmalarında; öğrencilerin değer kullanımlarının konuya göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ahlaki karar vermede kullanılan değerlerin öğrenci ile ahlaki nesne (konu) arasındaki ilişkiyi geliştirmeyi amaçlayan uygulamaların etkilerinin sınırlı olduğunu, beklenen düzeyde olmadığını göstermiştir.

Han vd (2019) tarafından yapılan "Yetişkin Döneminde Ahlaki Kimlik ve Politik Amaç Arasındaki Bağlantılar" başlıklı çalışmada; katılımcıların ifade ettikleri

ahlaki kimliklerinin siyasi amaçlarının sürdürülmesi ve oluşturulmasıyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Paris (2019) tarafından yapılan “Ahlaki Güzellik ve Eğitim” başlıklı çalışmada; ahlaki erdemlerin güzel karakter özellikleri olarak tanımlanırken, ahlaki kusurların çirkin karakter özellikleri olarak tanımlandığı görülmektedir. Ahlaki güzellik ve ahlaki çirkinlik kavramlarının alanyazına dâhil edilmesinin erdemini sürdürülebilirliğine katkı sağlayacağı ve bireyleri erdeme götüren geleneksel yolların desteklenmiş olacağı ifade edilmektedir.

Boltanski ve Thévenot (2007) tarafından yapılan “Ahlaki Beklentilerin Gerçekliği: Yerleşik Yargı Sosyolojisi” başlıklı çalışmalarında; eleştiri ve gerekçelendirme süreçlerinde kullanılan ahlaki olarak değerlendirilebilen birçok değerlendirme biçimini açıklayarak, bu değerlendirme biçimlerinin toplumda bir dizi ortak ihtiyaçları karşıladığı ve açıkladığı gerekçesiyle görece olmaktan çıkarak genel kurallardan olduğu ifade edilir. Bu ahlaki değerlerin açıklanması özellikle adalet kavramı temelinde açıklanarak toplumların geneli ile ilgili olduğu için ahlaki değerlerin görece olamayacağı ifade edilir.

Al-Disi ve Rawadieh (2019) tarafından yapılan “Ürdün Üniversitesindeki Eğitim Bilimleri Yüksek Okulu Öğretmen Adaylarının Meslek Etiği Eğitiminin Ahlaki Yargısının Ölçülmesi” başlıklı çalışmalarında; öğretmen adaylarının hâkim olan ahlaki yargı düzeylerinin Kohlberg’in Kuramı açısından ikinci düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Sun (2011) tarafından yapılan “Etik Karar Verme ve Etik Yanıt Verme: Vaka Çalışması Yoluyla Çeşitli Yaklaşımların Analizi ve Eleştirisi” başlıklı çalışmada eğitim yönetiminde etik karar verme ve yanıt verme konusundaki çeşitli yaklaşımların güçlü yanlarını ve sınırlılıkları incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; etik karar verme ile ilgili hiçbir yaklaşımın okul yöneticilerine etik karar verme ve bu kararlara göre tutarlı bir şekilde hareket etmede rehberlik etmediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Mehta ve diğerleri (2010) tarafından yapılan “Karar Verme Sürecine Öğretmen Katılımı: Hint Yüksek Öğretiminde Gerçeklik ve Yansımalar Durumsal Faktörler” başlıklı çalışmada Hint yüksek öğretim kurumlarında öğretmenlerin karar verme durumlarıyla ilgili gerçek durumlar ve arzulanan durumlar arasındaki ilişki

incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin gerçek ve arzulanan katılımının kurumsal kararlarda en yüksek düzeyde ve teknik kararlarda en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Değişkenlerden yaş, unvan, öğretmenlik deneyimi ve mevcut kurumdaki hizmet süresinin üniversite öğretmenlerinin karara katılımı ile anlamlı bir şekilde ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Elmelegy (2014) tarafından yapılan “Okul Tabanlı Yönetim: Mısır Genel Ortaöğretim Okullarında Karar Verme Kalitesine Bir Yaklaşım” başlıklı çalışmada okul temelli yönetimin Mısır genel ortaöğretim okullarında karar verme kalitesine nasıl katkıda bulunabileceğini ve kaliteli karar vermenin gerekliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, okul temelli yönetimin öğretmenlerin ve çalışanların karar alma sürecine katılımını kolaylaştırabileceğini gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca okul temelli yönetimin, öğretmenlerin yetkilendirilmesi, yetki devri ve ortak karar almayı teşvik ederek karar verme kalitesini artırabileceği yargısına ulaşıldığı görülmektedir.

Klein (2005) tarafından yapılan “Bir Karar Destek Sisteminin Karmaşık Eğitim Kararlarına Katkısı” başlıklı çalışmada problemlerin karmaşıklığının sezgisel karar verme ve bilgisayar destekli karar verme üzerlerindeki etkisinin incelendiği ifade edilmektedir. Uygulamanın yapıldığı katılımcı grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun eğitimle ilgili ikilemlerle karşılaştıklarında sezgisel karar verme stratejisini seçtiği ifade edilmiştir. Elde edilen diğer bulgular ışığında karmaşık karar verme durumunda bilişsel süreçlerin etkin hale geldiği ve bilgisayar destekli karar verme stratejilerinin okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Wadesango (2011) tarafından yapılan “Okullarda Karar Verme Sürecine Öğretmen Katılımı Stratejileri: Zimbabve'deki Gweru Bölgesi Ortaokullarına İlişkin Bir Vaka Çalışması” başlıklı çalışmada 20 öğretmen ve 5 okul müdürü katılımcı olarak araştırmaya katılmış, beş okulda karar verme sürecine öğretmen katılımı stratejileri incelenmiştir. Araştırma nitel formda yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; çoğu durumda okul müdürlerinin tek taraflı kararlar aldığı ve bunların uygulanması noktasında öğretmenlere dayatıldığı ve okullardaki kritik karar verme süreçlerinde öğretmenlerin yetkilendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Hill ve Rolleston (2018) tarafından yapılan “Eğitim Çıktılarını İyileştirmede Okul Temelli Karar Vermenin Etkinliği: Sistematik Bir İnceleme” başlıklı

çalışmalarında okul temelli karar vermenin eğitim çıktıları üzerindeki etkililiğine ilişkin 17 bireysel müdahaleyi değerlendiren 35 nicel ve nitel çalışmadan elde edilen kanıtları sistematik olarak arayarak sentezlediği görülmektedir. Karar verme eylemini paydaşlarla paylaşmanın okulu bırakma, ders tekrarı ve öğretmen devamlılığı üzerinde faydalı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir. Okul temelli karar alma eylemlerinin, ebeveynlerin okul personeline göre düşük statüye sahip olduğu, genel olarak düşük eğitim düzeyine sahip topluluklarda daha az etkili olduğu ve yüksek derecede dezavantajlı topluluklarda başarılı olma ihtimalinin düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde doğrudan ahlak konusu üzerinde çalışılan veya doğrudan karar stratejileri konusu üzerinde çalışılan çeşitli araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Ancak ahlak kavramı ile karar verme stratejileri arasında bir ilişkinin varlığının ve ilişki düzeyinin okul yöneticileri ve öğretmenler örnekleminde sorgulanması üzerine çalışmalara rastlanmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya yarayacak önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile karar verme stratejilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma modelinin belirlenmesi aşamasında en önemli etkenlerden biri sosyal paradigmadır. Sosyal paradigmlar; bilimsel çalışmalarda eylemlerin nasıl yapılacağı hususunda araştırmacıya yol gösteren değerler ve inançlar kümesidir (Killam, 2013). Bu bağlamda araştırmanın nitel aşamasına ait paradigmanın yorumlayıcı paradigmaya, nicel aşamasına ait paradigmanın ise işlevsel paradigmaya dayandığı ifade edilebilmektedir. Nitel aşamada yorumlayıcı paradigma uygulanmasının sebebi; yorumlayıcı paradigmların nominalist, gönüllü ve anti pozitivist olma eğilimi taşıyor olmasından kaynaklanmaktadır (Burrell ve Morgan, 1979). İşlevsel paradigma uygulanması ise sosyal dünyanın somut yapılardan meydana geldiğini, dolayısıyla görece olarak değişmez olduğunu savunan bir paradigma olmasından kaynaklanmaktadır (Günbayı, 2018).

Bilimsel araştırmalarda araştırma modelinin belirlenmesi aşamasında bir diğer önemli ölçüt araştırmanın amacıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Çünkü araştırma modeli, araştırmanın amaçlarına uygun şekilde belirlenmek durumundadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı da göz önüne alınarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntemli araştırmaların tercih edilmelerinin en önemli sebebi;

hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerine ait güçlü yanların bir arada kullanılabilmesidir. Sosyal bilimlerde karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı durumlarda nitel veya nicel verilerin tek başına kullanılması, problemlerin karmaşıklığından ötürü yeterli bulunmayabilmektedir. Bu gibi durumlarda nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Keşfedici karma desen; öncelikle nitel veriler toplanarak çözümlendiği, ardından ulaşılan sonuçlar ışığında nicel verilerin oluşturulduğu ve uygulandığı bir karma araştırma desendir (Creswell ve Clark, 2018).

Araştırmanın nitel verilere ilişkin alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla yapılan ilk aşamasında açık uçlu anket sorularına dayalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde yazılı, basılı veya elektronik belgelerin incelenmesi, değerlendirilmesi, konu ile ilgili bakış açısı geliştirmek ve verilerin yorumlanması için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008). Katılımcıların açık uçlu anket sorularına kendi ifadeleriyle verdikleri cevaplar serbest kompozisyon yazımı şeklinde toplanmıştır. Elde edilen görüşlerden kodlara, kodlardan alt temalara ve alt temalardan da temaya ulaşarak (Saldana, 2019) verilerin derinlemesine analiz edilmesi sağlanmıştır.

Keşfedici sıralı karma desenin benimsendiği araştırmaların ikinci aşaması nicel verilerin elde edilmesi, analizi ve yorumlanması sürecidir. Bu sebeple araştırmanın nicel verilerine ilişkin 1. ve 3. alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla betimsel tarama yöntemi, 2., 4. ve 5. alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla ise nedensel karşılaştırma modeli benimsenmiştir. Betimsel tarama modellerinde amaç; bir olgunun veya durumun özelliklerini net bir şekilde resmetmek, tanımlamak veya tasvir etmektir. Eğitim alanında tutum, inanç, demografik özellikler ve bir konu hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Nedensel karşılaştırma yöntemi ise incelenen değişkenlerin alt grupları arasında farklılıkların tespiti ve karşılaştırılmasının yapılabilmesini sağladığı için tercih edilmiştir (Sözbilir, 2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ve benimsedikleri karar verme stratejilerinin cinsiyet, yaş ve sendika üyelik durumu değişkenlerine göre tespitleri; araştırmacı tarafından geliştirilen, 5'li likert tipte hazırlanan "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği" ve Kuzgun

(1992) tarafından 4'lü likert tipte geliştirilen “Karar Stratejileri Ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; katılımcılardan açık uçlu anket sorularıyla elde edilen verilere ait çalışma grubunu tanımlamak amacıyla “*Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubu*” başlığı altında, likert tipte ölçek formlarıyla elde edilen verilere ait çalışma grubunu tanımlamak amacıyla ise “*Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubu*” olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

3.2.1. Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubu

Araştırmada açık uçlu anket formlarıyla görüşleri alınan katılımcılar, Sivas ilinden maksimum çeşitliliğe dikkat edilerek belirlenen, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplamda 29 okul yöneticisi ve öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleminin tercih edilme sebebi katılımcıların bağımsız değişkenler bakımından herhangi bir değişkende yoğunlaşmasının önüne geçmek, çeşitliliği sağlamaktır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1:
Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplandığı Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenlere İlişkin Dağılımı

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)		
Cinsiyet	Kadın	12	41,30		
	Erkek	17	58,70		
Yaş	21-30	4	13,79		
	31-40	11	37,93		
	41-50	9	31,03		
	51-65	5	17,24		
Öğrenim Düzeyi	Lisans	22	75,86		
	Yüksek Lisans	6	20,68		
	Doktora	1	3,44		
Yöneticilik Görevi	Var	Yöneticilikte	1-5	4	13,79
		Geçen Hizmet Süresi	6-10	3	10,34
			11-15	2	6,90
			16-20	1	3,44
	Yok		19	65,52	
	Sendika Üyelik Durumu*	Evet	EBS	12	41,38
TES			7	24,13	
ES			3	10,34	
E.iŞ			2	6,90	
Diğer			2	8,57	
Hayır		3	10,34		

* EBS : Eğitimciler Birliği Sendikası,

TES : Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası,

ES : Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası,

E.İŞ : Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası

Araştırmaya açık uçlu anket formlarıyla özgün görüşlerini belirterek katılan katılımcılar cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek dağılımına bakıldığında; 12'sinin (%41,30) kadın, 17'sinin (%58,70) ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni seçenekleri açısından dağılımına bakıldığında; 4 katılımcının 21-30 yaş grubunda (%13,79), 11 katılımcının 31-40 yaş grubunda (%37,93), 9 katılımcının 41-50 yaş grubunda (%31,03), 5 katılımcının ise 51-65 yaş aralığında (%17,24) bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; 22 katılımcının (%75,86) lisans mezunu, 6 katılımcının (%20,68) yüksek lisans ve 1 katılımcının ise (%3,4) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Yöneticilik görevi değişkenine göre; 4 katılımcının (%13,79) yöneticilikte 1-5 yıl aralığında, 3 katılımcının (%10,34) yöneticilikte 6-10 yıl aralığında, 2 katılımcının (%6,90) yöneticilikte 11-15 yıl aralığında ve 1 katılımcının (%3,44) yöneticilikte 16-20 yıl aralığında görev süresine sahip oldukları, 19 katılımcının (%65,52) ise okul yöneticiliği görevlerinin bulunmadığı görülmüştür. Son olarak sendika üyelik durumu değişkenine göre 12 katılımcının

(%41,38) Eğitimciler Birliği Sendikası (EBS) üyesi, 7 katılımcının (%24,13) Türk Eğitim Sen (TES) üyesi, 3 katılımcının (%10,34) Eğitim Sen (ES) üyesi, 2 katılımcının (%8,57) Eğitim İş (E.İş) üyesi oldukları, 2 katılımcının (%8,57) diğer sendikalardan birine oldukları ve 3 katılımcının (%10,34) ise herhangi bir sendikaya üye olmadıkları görülmüştür.

3.2.2. Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubu

Araştırmaya; likert tipte hazırlanmış olan “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği” ve “Karar Stratejileri Ölçeği”ni görüşlerine uygun şekilde dolduran katılımcılar; Sivas ilinden maksimum çeşitliliğe dikkat edilerek belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplamda 309 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2:
Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplandığı Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenlere İlişkin Dağılımı

		Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		Erkek	168	54,4
		Kadın	141	45,6
Yaş		21-30	38	12,3
		31-40	120	38,8
		41-50	83	26,9
		51-65	68	22,0
		EBS	117	37,9
Sendika Üyelik Durumu*	Evet	TES	79	25,6
		ES	20	6,5
		E.İŞ	19	6,1
		Diğer	19	6,1
		Hayır	55	17,8

* EBS : Eğitimciler Birliği Sendikası,

TES : Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası,

ES : Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası,

E.İş : Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası

Araştırmaya, ölçeklere verdiği yanıtlarla katılan katılımcılar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; 168'inin (%54,4) erkek, 141'inin (%45,6) ise kadın olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre incelendiğinde; 38 katılımcının 21-30 yaş grubunda (%12,3), 120 katılımcının 31-40 yaş grubunda (%38,8), 83 katılımcının 41-50 yaş grubunda (%26,9) ve 68 katılımcının ise 51-65 yaş aralığında (%22,0) bulunduğu görülmektedir. Son olarak sendika üyelik durumu değişkenine göre 117 katılımcının (%37,9) Eğitimciler Birliği Sendikası (EBS) üyesi, 79 katılımcının (%25,6) Türk Eğitim Sen (TES) üyesi, 20 katılımcının (%6,5) Eğitim Sen (ES) üyesi, 19 katılımcının (%6,1) Eğitim İş (E.İş) üyesi oldukları, 19 katılımcının (%6,1) diğer sendikalardan birine üye oldukları ve 55 katılımcının (%17,8) ise herhangi bir sendikaya üye olmadıkları görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler; araştırma kapsamında yanıt aranan nitel verilere ilişkin alt problemlerin çözümü için oluşturulan açık uçlu anket sorularının yer aldığı anket formları ile nicel verilere ilişkin alt problemlerin çözümü için kullanılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ile Karar Stratejileri Ölçeği olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

3.3.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Kullanılan Veri Toplama Aracı

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırmanın verileri; kişisel bilgi formunun da içerisinde yer aldığı, ahlak anlayışları ile karar verme stratejilerini belirlemeye yönelik açık uçlu anket sorularının yer aldığı bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Açık uçlu anket soruları oluşturulurken ilk aşamada; alanyazın taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. İkinci aşamada yedi adet ahlak anlayışlarını belirlemeye yönelik, yedi adet de karar stratejilerini belirlemeye yönelik denemelik maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan denemelik maddeler; ikisi Eğitim Yönetimi

Anabilim Dalı öğretim üyesi, biri Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim üyesi, biri ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı öğretim üyesi olmak üzere toplam dört uzman görüşü alınarak teker teker incelenmiştir. Elde edilen dönütler ışığında; amaca ve kuramsal yapıya uygunluk, anlaşılabilirlik ve sadelik açısından yeniden gözden geçirilerek ahlak anlayışlarını belirlemeye yönelik yedi madde üç maddeye, karar stratejilerini belirlemeye yönelik yedi madde ise dört maddeye indirilmiştir. Açık uçlu anket soruları oluşturulmasının üçüncü aşamasında; hazırlanan görüşme formu biri okul öncesi, üçü ilkokul, üçü ortaokul ve ikisi de lisede görev yapmakta olan toplam dokuz öğretmene sunularak anlaşılabilirlik bakımından tartışılmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütlere göre gerekli görülen düzenlemeler yapılarak üç bölümden (kişisel bilgi formu, ahlak anlayışlarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorular ve karar verme stratejilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular) ve yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Veriler serbest yazım kompozisyon yoluyla toplanmıştır.

Açık uçlu anket soruları uygulanan okul yöneticileri ve öğretmenler bu çalışmaya özgü olarak kodlanmıştır. Kod oluşturulurken en soldaki sayı kaç numaralı form olduğunu ifade etmektedir. Sırasıyla; cinsiyet değişkenine göre; kadınlar “K”, erkekler “E” ile kodlanmıştır. Yaş değişkenine göre 21-30 yaş grubu “1”, 31-40 yaş grubu “2”, 41-50 yaş grubu “3”, 51-65 yaş grubu ise “4” ile kodlanmıştır. Eğitim Durumu değişkenine göre ön lisans mezunları “1”, lisans mezunları “2”, yüksek lisans mezunları “3” ve doktora mezunları “4” olarak kodlanmıştır. Yöneticilik görevi değişkenine göre yöneticilik görevi olanlar “Y”, öğretmenler ise “Ö” olarak kodlanmıştır. Örneğin 5^{K23Ö} kodu; 5 nolu görüşmeci, cinsiyeti kadın, 31-40 yaş grubunda, yüksek lisans mezunu, öğretmen anlamına gelmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı; araştırılan olgunun yanlılıktan uzak bir gözlemlenmesiyle ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Geçerlik kavramı kendi içerisinde de dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki başlıkta ele alınabilir. Dış geçerlik; verilerin analiziyle elde edilen sonuçların benzer ortam veya gruplara aktarılabilirliği, iç geçerlikse sonuçlara ulaşana dek takip edilen sürecin üzerinde çalışılan olgu veya olayın gerçekliğini açığa çıkarmadaki yeterliliğidir.

Bu araştırmanın niteliğini artırmak amacıyla bazı strateji ve yöntemler kullanılmıştır. Bu bağlamda iç geçerliğin sağlanması adına uzun süreli etkileşim,

derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) stratejileri arasından uzman incelemesi ve katılımcı teyidi kullanılmıştır. Uzman incelemesinde uzman; araştırmanın yöntemi, veri toplama aşaması, verilerin analizi ve bulgular gibi her sürece tarafsız ve eleştirel bir gözle bakarak dönütler ve öneriler verir. Katılımcı teyidinde ise ulaşılan sonuçların katılımcılarla paylaşılarak teyit edilmesi, dolayısıyla araştırmacının öznel bir bakış açısıyla değerlendirme yaparak verilerden yanlış sonuçlar çıkarması engellenmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Denemelik görüşme sorularının dört öğretim üyesinin (ikisi eğitim yönetimi, biri eğitim programları, biri rehberlik ve psikolojik danışma anabilim dalları öğretim üyeleri) görüşlerine sunulması, gelen dönütlere göre denemelik görüşme sorularının düzenlenmesi, düzenlenen soruların tekrar anlaşılabilirliğinin gözden geçirilmesi için dokuz öğretmene sunulması işlemleri iç geçerliğin sağlanması adına yapılan uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileridir.

Dış geçerliğin sağlanması içinse; ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinin (Erlandson ve diğerleri, 1993) her ikisi de kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme elde edilen işlenmemiş haldeki verinin ortaya çıkan kod, kategori ve temalara göre düzenlenmiş halinin araştırmacının yorumu katılmadan, verinin aslına sadık kalınarak aktarılması işlemidir. Amaçlı örneklemede ise araştırmadaki veri kaynaklarının değişkenlik gösteren farklılıkları yansıtacak şekilde katılımcı seçiminde karşılaşılabilecek durumdaki her türlü çeşitliliği ve farklılığı yansıtacak şekilde seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla elde edilen veriler görüşlerden kodlara, kodlara alt temalara, alt temalardan da temalara ulaşılacak şekilde düzenlenmiş, bu şekilde yorumsuz detaylı betimleme yapılmıştır. Katılımcıların evreni genelleyecek özelliklere sahip olması amacıyla da amaçlı örnekleme işlemi yapılmıştır. Bu işlemler açık uçlu anket formları aracılığıyla elde edilen verilerin dış geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada güvenilirlik kavramı ise araştırmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliği anlamına gelmektedir. İç güvenilirlik; farklı araştırmacıların aynı verileri kullanması durumunda benzer sonuçlara ulaşması, dış güvenilirlik ise benzer ortamlarda araştırma sonuçlarının benzer şekilde elde edilebilmesi durumuyla ilgilidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Açık uçlu anket sorularıyla veri toplanan bir araştırmada iç güvenilirlik tutarlılık, dış güvenilirlik ise teyit edilebilirlik şeklinde ifade edilebilir (Erlandson vd., 1993). Bu tip araştırmalarda iç güvenilirliği sağlanması açısından çeşitli stratejiler

kullanılabilmektedir. Bu stratejiler; verilerin doğrudan betimsel yaklaşımla ifade edilmesi, araştırmaya başka araştırmacının dâhil edilmesi, gözleme dayalı veri elde edilmişse görüşmelerle de teyit edilmesi, veri analizinde farklı bir araştırmacıya analiz sonuçlarının teyit edilmesi ve detaylı bir şekilde oluşturulan kuramsal çerçeveye bağlı şekilde veri analizi yapılması şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, bahsedilen stratejilerden verilerin doğrudan betimsel yaklaşımla ifade edilmesi ve veri analizinde farklı bir araştırmacıya analiz sonuçlarının teyit edilmesi stratejileri kullanılarak iç güvenilirliğin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla katılımcılardan elde edilen görüşler eğitim yönetimi alanında doktora eğitimine devam etmekte olan farklı bir kişiye inceletilerek kod, alt tema ve tema oluşturması istenmiştir. Oluşan kod, alt tema ve temaların araştırmacının oluşturduğu kod, alt tema ve temalarla %84 oranında benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç ise araştırmanın nitel aşamasının iç güvenilirliği kapsamında onaylanabilirlik stratejisi bakımından önem arz etmektedir. Kodlamalara ilişkin her iki sonuç da bir Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyesi ile paylaşılmış, analiz sonuçlarının öznellikten uzaklaşması sağlanmıştır.

Açık uçlu anket sorularıyla veri toplanan bir araştırmada dış güvenilirliğin sağlanması için kullanılabilecek çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler; araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu netleştirmesi, veri kaynaklarının netleştirilmesi, araştırma esnasındaki süreçlerin ve sosyal ortamların netleştirilmesi, veri analizinde kullanılan varsayımların ve kuramsal çerçevenin netleştirilmesi, veri toplama - veri analizi hakkında detaylı açıklama yapılması şeklinde ifade edilebilir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmacının araştırmanın hangi aşamasına, ne şekilde katkı sağladığı, hangi işlemleri yaptığının adım adım ifade edilmesi, araştırmacının konumunu net bir şekilde ifade ettiğini göstermektedir. Veri toplama araçlarının geliştirilme aşamalarının net bir şekilde açıklanması veri kaynaklarının netleştirilmesi stratejisi kapsamında yapılmış bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Detaylı literatür taraması yapılarak gerekli kuramsal alt yapıya hakim olunması da veri analizinde kullanılan varsayımların ve kuramsal çerçevenin netleştirilmesini ifade ettiği için dış güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir.

3.3.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacı ile okul yöneticileri ve öğretmenlere kişisel bilgi formu, beşli likert tipte hazırlanmış “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Ahlak Anlayışları Ölçeği” ve dördümlü likert tipte hazırlanmış “Karar Stratejileri Ölçeği”nden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. 515 okul yöneticisi ve öğretmene uygulanan veri toplama aracını toplam 329 (%64) okul yöneticisi ve öğretmen doldurmuş, doldurulan ölçek formlarından 20’sinin eksik doldurulduğu tespit edildiği için 309 (% 60) ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.2.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği

3.3.2.1.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği’nin Denemelik Maddelerinin Oluşturulması

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği’nin 42 maddelik denemelik formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu amaçla literatür taraması yapılmış, ahlak kavramı, ahlak anlayışlarının felsefi temelleri, ahlaki gelişim kuramları ve daha önce geliştirilmiş bu konuyla ilişkili olduğu düşünülen ölçekler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonunda Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant, Farabi, Bacon, Hobbes, Locke, Russell ve Mill’in ahlak ilkelerinin denemelik maddelerin oluşturulması aşamasında göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağı görülmüştür. Araştırma kapsamında; açık uçlu anket maddeleri aracılığıyla toplanmış olan veriler de göz önüne alınarak ölçek maddelerinin anlaşılır ve güncel ifadeler şeklinde yazılmasına özen gösterilmiştir. 42 maddeden oluşan denemelik maddeler hazırlandıktan sonra Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı mensubu iki öğretim üyesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı mensubu bir öğretim üyesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı mensubu bir öğretim üyesi ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarından birinde görev yapmakta olan bir Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni’nin görüşlerine başvurulmuştur. Elde Edilen görüşler ışığında hem kuramsal açıdan hem de dilbilgisi ve anlam bakımından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Gerekli düzenlemelerden sonra bir ortaokulda görev yapmakta olan 17 kişilik bir öğretmen grubuna denemelik maddelerin olduğu form verilerek anlaşılabilirlik bakımından tartışılmış, gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2.1.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik Çalışmaları

Denemelik maddelerin yazım ve kontrol işlemi tamamlandıktan sonra 42 maddeden oluşan ve maddelerin tamamı olumlu madde olarak yazılan taslak form oluşturulmuştur. 42 maddelik taslak ölçek formu 1 anaokulu, 2 ilkokul, 5 ortaokulu ve 1 lisede görev yapan toplam 119 okul yöneticisi ve öğretmene uygulanmış, ön uygulama ile elde edilen veriler işleme tâbi tutulmuş ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30 değerinin altında olan 14 madde; md1 (*Okul yöneticilerine sorun getirmeyen öğretmenin iyi öğretmen olduğunu düşünüyorum*), md3 (*Yönetici ve öğretmen atamalarında uygulanan mülakatların ahlaki olmadığını düşünüyorum*), md6 (*Okul yöneticisi olabilmek için mülakatların varlığının temsil yeteneğini ölçtüğünden gerekli olduğunu düşünüyorum*), md7 (*Eğitim / okul yönetiminde astların üstlerinin emirlerini “sorgusuzsualsiz” yerine getirmesi gerektiğini düşünüyorum*), md8 (*İyi bir okul yöneticisinin mevzuatı koşulsuz uygulaması gerektiğini düşünüyorum*), md9 (*Yönetici ve öğretmen atamalarında yöneten iradenin / karar verici makamların bazı kayırmalar yapmalarının haklı görülebileceğini düşünüyorum*), md10 (*Okul yöneticilerinin çeşitli kaygılarla okullarında yapılmayan iş ve işlemleri üst makamlara yapılmış gibi göstermelerinin haklı bir düşünce olduğunu düşünüyorum*), md12 (*Okul yöneticilerinin ders yükümlülüğü olmadığı günlerde mesai saatlerine dikkat etmesi gerektiğini düşünmüyorum*), md13 (*Okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirdikleri sürece mesai saatlerine dikkat etmemelerinin herhangi bir sakıncası olmadığını düşünüyorum*), md14 (*Öğretmenlerin derslerine birkaç dakika bile olsa geç kalmalarının ahlaki olmadığını düşünüyorum*), md35 (*Herhangi bir dini inanca sahip olmayan birinin ahlaki davranışlara sahip olacağını düşünmüyorum*), md36 (*Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sendikal eylem kararıyla mevzuatta belirtilen kılık-kıyafet hükümlerine uymamasının özgürlükleri özendirdiği için ahlaki bir davranış olduğunu düşünüyorum*), md37 (*Öğretmenlerin sınıflarında özgür ortamlar oluşturulmaması gerektiğini düşünüyorum*), md42 (*Okulda uyulması gereken öğrenci-öğretmen-yönetici davranış*

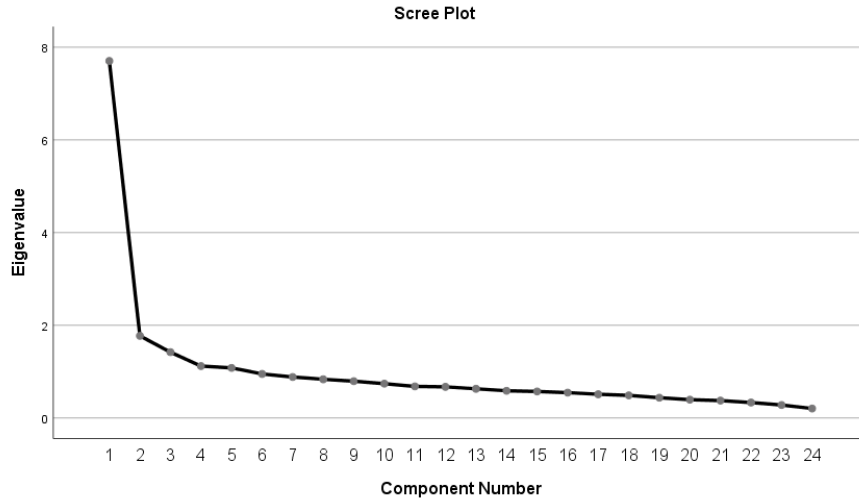
kurallarının en ince ayrıntısına kadar merkezi yönetimlerce belirlenerek uygulama birliği olması gerektiğini düşünüyorum), teker teker analizler tekrarlanarak ölçekten çıkarılmış ve ön uygulamanın son aşamasında aday ölçeğin güvenirlik düzeyi .920 olarak hesaplanmıştır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne Ait Açımlayıcı Faktör Analizi

Verilerin uygunluğunu test etmek amacıyla faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplamda 260 okul yöneticisi ve öğretmenden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi değişkenleri azaltma ve açığa çıkan faktörleri isimlendirmeden öte, faktör analiziyle açığa çıkan faktörlerin, araştırma konusunun bağlı bulunduğu kuramsal yapı ile benzer olup olmadığını açığa çıkarır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi için verilerin uygunluğu Barlett Sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testlerine bakılmıştır. KMO değeri .60 değeri üzerinde, Barlett Spricity testi ise anlamlı olduğunda verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bulunan faktörleri yorumlamak amacıyla dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda madde yük değerlerinin .30 ve üzerinde olması şartı aranmıştır. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması halinde veri matrisinin uygun olduğu ifade edilmektedir. Bu bilgilere dayanarak verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Ahlak Ölçeği” için (Kaiser Meyer Olkin = .904 , Bartlett's Test of Sphericity= 2195,912 p=.000) olarak belirlenmiştir. Veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur. “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Ahlak Ölçeği” için faktör sayısı, araştırmacı tarafından Scree test diyagramı esas alınarak belirlenmiştir. Scree test diyagramında 3 faktörden sonra eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda ilerlediği görülmüştür. Bu nedenle alt boyut sayısının 3 olmasına karar verilmiştir.

Faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %19,172'sini, ikinci faktör %14,500'ünü ve üçüncü faktör ise %11,723'ünü açıklamaktadır. Üç faktörün toplam

varyansın %45,395'ini açıkladığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e göre (2012) açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir.



Şekil 2: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Diyagramı

Bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.30”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Büyüköztürk, 2010). Scree Plot diyagramı ve toplam varyansa göre 3 boyutlu olarak yeniden değerlendirilen ölçekte, faktör yük değeri .30’un altında ve binişik olan 4. Madde (“Okul yöneticisinin öğrenci-veli-çevre sosyo kültürel beklentilerini göz önüne alarak durumsal bir yaklaşımla yerine-zamanına ve kişiye göre ders ve görev dağıtımını yapmasının hak ihlali olmadığını düşünüyorum”), 19. Madde (“Okul yönetimi sürecinde öğretmenlerin fikirlerinin de alınarak karara dâhil edilmelerinin olası öğretmen – okul yöneticisi çatışmalarını engelleyeceğini düşünüyorum”), 24. Madde (“Öğretmenlerin kişilik özellikleriyle örnek bireyler olmasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum”) ve 39. Madde (“Okul yöneticilerinin mevzuatta açıkça belli olmayan hususlarda inisiyatif alırken öğretmen yararını gözetmeleri gerektiğini düşünüyorum”) çıkarılmış ve yeniden yapılan işlemler sonucunda maddelerin faktör yük dağılımları aşağıda Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3:
Okul Yöneticisi ve Öğretmen Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Madde	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
2	Okul yöneticilerinin ders dağılımlarında, ders programı yapımında öğretmenler arasında adil olduğu oranda ahlaki olduğunu düşünüyorum.	,513		
5	Öğretmenlerin etkin dinleme becerisine sahip olmasının öğrencilerine karşı adil davranmasını sağlayacağını düşünüyorum.	,673		
11	Sınav puanına itiraz eden öğrencimin itirazından rahatsız olmadığım gibi sınav sonucunu yeniden kontrol etmek de zoruma gitmez.	,530		
23	Okul yöneticisinin kişiliğiyle güvenilir kişi olduğunu göstermesinin lider kabul edilebilmesi için önemli olduğunu düşünüyorum.	,526		
25	Öğretmenlerin öğrencilerine karşı kırıncı davranmamasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	,488		
26	Öğrencilerimin kalbini kırdığımda vicdanen rahatsız olurum.	,649		
27	Herhangi bir mesai arkadaşım hakkında kendisinin bulunmadığı bir ortamda eleştirel şekilde konuşulmasının ahlaki olmadığını düşünüyorum.	,542		
28	Verilen bir söze uymanın ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	,691		
29	Öğrencilere doğa ve hayvan sevgisi kazandırılmasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	,591		
32	Öğrencilerimin davranışlarını değerlendirirken aile yapısını ve yetişme ortamını göz önünde bulundururum.	,520		
33	Çalışma arkadaşlarımla ve öğrencilerimin farklı inançlara sahip olabileceğini düşünerek söylemlerime dikkat ederim.	,587		
40	Okul yönetiminde belirlenen çeşitli kurallar öğretmenlere veya öğrencilere fayda sağlamıyorsa değiştirilmesinin ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	,447		
15	Öğretmenlerin ders programlarının istekleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.		,553	
16	Okul yöneticilerinin öncelikli amacının mutlu okul ortamları oluşturmak olması gerektiğini düşünüyorum.		,741	
17	Öğretmenlerin mutsuz olduğu okullarda diğer çalışanların da mutsuz-huzursuz olacağını düşünüyorum.		,714	
18	Bir okulda paydaşlarını mutlu eden uygulamaların doğru uygulamalar olduğunu düşünüyorum.		,670	
20	Okul yöneticilerinin bütün yasal düzenlemelere rağmen çalışanlarının memnuniyetini öncelemesi/gözetmesi gerektiğini düşünüyorum.		,631	
21	Mesai arkadaşlarımla özel günlerinde yanlarında olmaya gayret gösteririm.		,514	
22	Öğrencilerin bir derse mutlu bir şekilde geliyor olması öğretmenin işini iyi yaptığının göstergesi olduğunu düşünüyorum.		,632	
30	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin içinde buldukları toplumun örf, adet ve geleneklerini göz önünde bulundurarak görev yapmaları gerektiğini düşünüyorum.			,635
31	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin içinde bulunduğu toplumun inanç değerlerini göz önünde bulundurarak görev yapmaları gerektiğini düşünüyorum.			,707
34	Dini inancım ahlak anlayışım üzerinde etkilidir.			,521
38	Bir öğretmenin okuldaki giyim-kuşamını sınırlayıcı bazı kurallar bulunmasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.			,632
41	Ahlaki olarak tanımlanan bir davranışın bütün toplumlarda hoş karşılanan bir davranış olacağını düşünüyorum.			,627

3.3.2.1.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .920 bulunmuştur. Geliştirilen veri toplama aracının güvenirlilik katsayısı .700'in (Büyüköztürk, 2010) üzerinde bir değere sahip olduğu için ölçeğin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri aşağıda Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4:
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Maddeler	Cronbach Alpha Katsayısı
Kişisel Haklar-Erdem	2,5,11,23,25,26,27,28,29,32,33,40	.854
Mutluluk	15,16,17,18,20,21,22	.802
Toplumsal Değerler-İnanç	30,31,34,38,41	.688

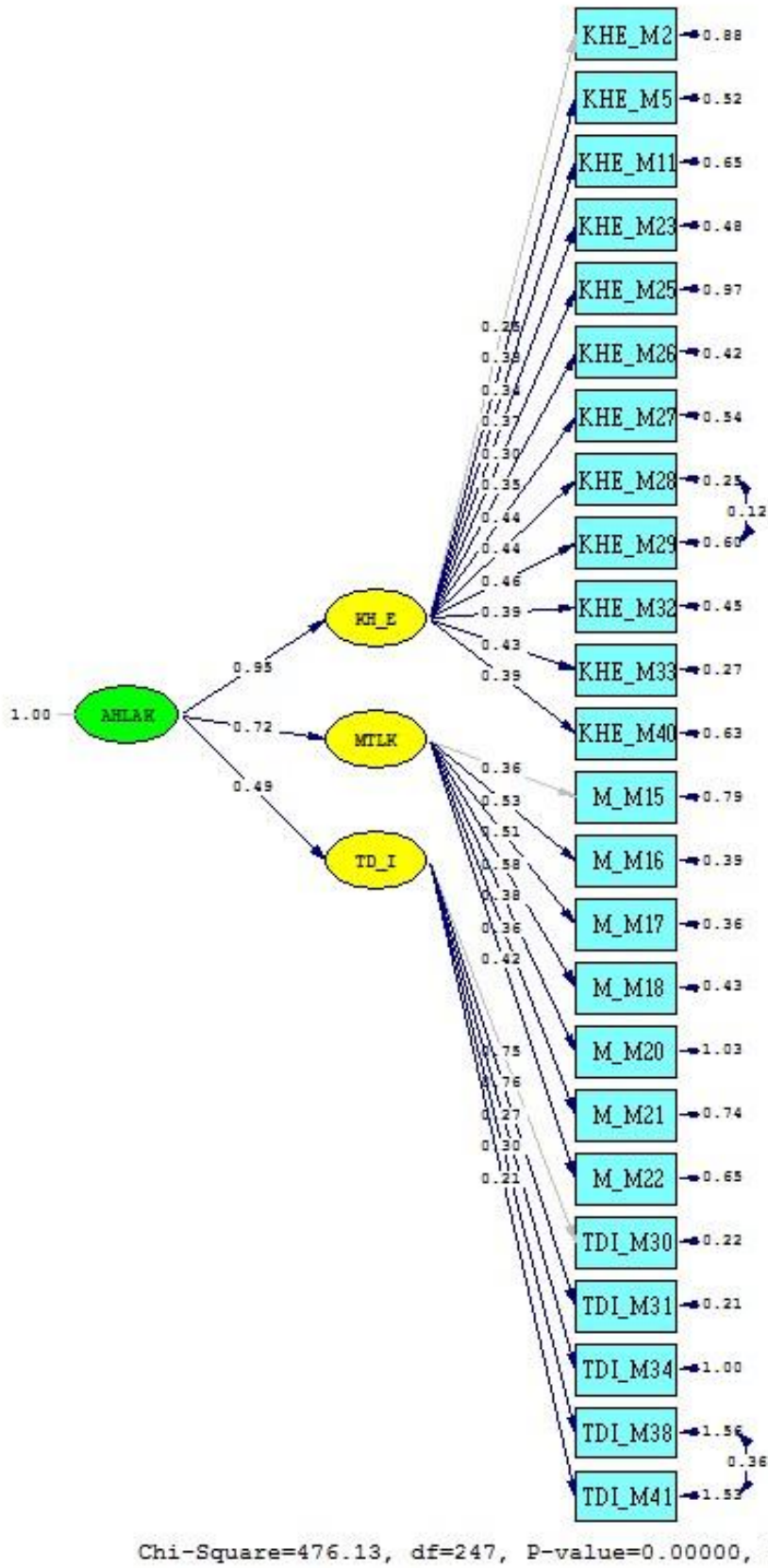
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinin diğer aşaması olan doğrulayıcı faktör analizi için ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 394 okul yöneticisi ve öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği” için faktör analizi tamamlandıktan sonra, DFA'da temel bileşenler tekniği kullanılmıştır. Öncelikli olarak 3 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. 28. ve 29. maddeleri ile 38. ve 41. maddeler arasında yapılan modifikasyonlar sonucunda ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), normlaşmış uyum indeksi (NFI), normlaşmamış uyum indeksi (NNFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare ($469.31/248=1.89$) anlamlı olduğu, $RMSEA=.048$, $CFI=.96$,

NFI=.90 , NNFI=.95 değerleri modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Analizler sonucunda ölçek geliştirme işlemi tamamlanmıştır. Ölçeğin üç boyut ve toplam 24 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının adlandırılma işlemi aynı boyutta toplanan maddelere bakılarak yapılmıştır.





Şekil 3: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Tablo 5:
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değerler
χ^2/sd	$0 < \chi^2/sd < 2$	$2 < \chi^2/sd < 5$	1.92
RMSEA	$0,01 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0.049
RMR	$0,01 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 \leq RMR \leq 0,08$	0.054
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,0$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$	0.91
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,0$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0.95
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,0$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0.90
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,0$	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$	0.95
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,0$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0.89

(Meydan ve Şeşen 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Yılmaz ve Çelik, 2009)

Kurulan modelin uygunluğunun değerlendirilmesinde Ki Kare (χ^2) Uyum İyilik Testi, RMSEA, RMR, GFI, CFI, NFI, NNFI ve AGFI değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, Ki kare (χ^2) Uyum İyilik Testi sonucunun 1,92 ($P= 0.0$) anlamlı olduğu, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerinin 0,049 olduğu ve $0,01 \leq RMSEA \leq 0,05$ aralığında mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş RMR 0,054 olduğu; Normal Fit Index (NFI) değerinin 0.90 olduğu görülmüştür. Non Normed Fit Index (NNFI) değerinin 0,95 olduğu ve $0,95 \leq NNFI \leq 1,00$ aralığında değer mükemmel uyumda olduğu görülmüştür. Comparative Fit Index (CFI) değerinin 0,95 olduğu ve $0,95 \leq CFI \leq 1,00$ aralığında mükemmel uyum değerinde olduğu görülmüştür. Goodness of Fit Index (GFI) değerinin 0,91 olduğu ve $0,90 \leq GFI \leq 1,00$ aralığında mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) değerinin 0.89 olduğu ve $0,85 \leq AGFI \leq 0,90$ aralığında kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ölçeğin 24 maddeden oluştuğu görülmektedir. 5'li likert tipte oluşturulan ölçekte “Hiç Katılmıyorum”-1, “Az Katılıyorum”-2, “Orta Derecede Katılıyorum”-3, “Çoğunlukla Katılıyorum”-4 ve “Kesinlikle Katılıyorum”-5 seçenekleri sunulmuştur.

Alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde, birinci faktör “Kişisel Haklar-Erdem” adı altında toplanmakta ve $m_2, m_5, m_{11}, m_{23}, m_{25}, m_{26}, m_{27}, m_{28}, m_{29}, m_{32}, m_{33}, m_{40}$ maddelerini içermektedir. İkinci faktör “Mutluluk” adı altında toplanmakta ve $m_{15}, m_{16}, m_{17}, m_{18}, m_{20}, m_{21}, m_{22}$ maddelerini içermektedir. Üçüncü faktör ise

“Toplumsal Değerler-İnanç” adı altında toplanmakta ve *m30, m31, m34, m38, m41* maddelerini içermektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puan en az 24, en fazla 120’dir. “Kişisel Haklar ve Erdem” alt boyutundan alınabilecek toplam puan en az 12, en fazla 60, “Mutluluk” alt boyutundan alınabilecek toplam puan en az 7, en fazla 35 ve “Toplumsal Değerler-İnanç” alt boyutundan alınabilecek toplam puan ise en az 5, en fazla 25’tir.

“Kişisel Haklar ve Erdem” alt boyutundan alınan puanlar arttıkça katılımcının “ahlak” algısının kişisel hakların korunumu ve erdemli davranışların varlığı şeklinde oluştuğu anlamına gelmektedir. “Mutluluk” alt boyutundan alınan puanlar arttıkça katılımcının “ahlak” algısının mutluluk sağlayan davranışlarla paralellik gösterdiği yorumu yapılabilmektedir. “Toplumsal Değerler-İnanç” alt boyutundan alınan puanlar arttıkça katılımcının “ahlak” algısının içerisinde yaşadığı toplumdaki değerlerle, inanç yargılarıyla paralellik gösterdiği anlamına geldiği yorumu yapılabilmektedir.

3.3.2.2. Karar Stratejileri Ölçeği

Araştırmada karar verme stratejilerini belirlemek amacıyla Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen, likert tipli ve 40 maddeden oluşan “Karar Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu alt boyutlar; “Mantıklı”, “İçtepesel”, “Bağımsız” ve “Kararsız” olarak tespit edilmiştir. Ölçek 4’lü likert tipte olduğu için alınabilecek toplam puan en düşük 40 ve en yüksek 160’tır.

Ölçeğin 2, 3, 6, 9, 27, 29, 33, 34, 38 ve 40. maddelerinin “Mantıklı Karar Stratejisi” alt boyutuna ait olduğu ifade edilmiştir. Mantıklı Karar Stratejisinde bir karar verilirken kararın olumsuz ve olumlu yanları değerlendirilir. “Mantıklı Karar Stratejisi” alt boyutundaki 10 maddeden alınabilecek toplam puan en düşük 10 ve en yüksek 40’tır. Bu boyuttan alınan toplam puanların yüksekliği katılımcının karar verirken mantığıyla hareket ettiği şeklinde yorumlanabilir.

1, 11, 15, 17, 18, 21, 26, 28, 32 ve 35. maddelerinin İçtepesel / Sezgisel Karar Stratejisi alt boyutuna ait olduğu ifade edilmiştir. İçtepesel / Sezgisel Karar Stratejisinde bir karar verilirken kişi sezgileriyle ve beğenileriyle hareket ederek kararını verir. “İçtepesel / Sezgisel Karar Stratejisi” alt boyutundaki 10 maddeden alınabilecek toplam

puan en düşük 10 ve en yüksek 40'tır. Bu boyuttan alınan toplam puanların yüksekliği katılımcının karar verirken sezgileriyle, duygularıyla hareket ettiği şeklinde yorumlanabilir.

4, 10, 12, 14, 19, 22, 25, 30, 31 ve 37. maddelerinin Bağımsız Karar Stratejisi alt boyutuna ait olduğu ifade edilmiştir. Bağımsız Karar Stratejisinde bir karar verilirken bireyin farklı kişiler veya etkenlerden ziyade bireysel düşüncesi önemlidir. “Bağımsız Karar Stratejisi” alt boyutundaki 10 maddeden alınabilecek toplam puan en düşük 10 ve en yüksek 40'tır. Bu boyuttan alınan toplam puanların yüksekliği katılımcının karar verirken farklı kişilerin düşüncelerinden ziyade kendi düşünceleriyle karar veriyor olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5, 7, 8, 13, 16, 20, 23, 24, 36 ve 39. maddelerinin Kararsız Karar Stratejisi alt boyutuna ait olduğu ifade edilmiştir. Kararsız Karar Stratejisinde bir karar verilirken sık sık karar değiştirme ve pişmanlık duyma durumu söz konusu olmaktadır. “Kararsız Karar Stratejisi” alt boyutundaki 10 maddeden alınabilecek toplam puan en düşük 10 ve en yüksek 40'tır. Bu boyuttan alınan toplam puanların yüksekliği katılımcının karar verirken yoğun şekilde ikilemde kaldığı, kararsızlık yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

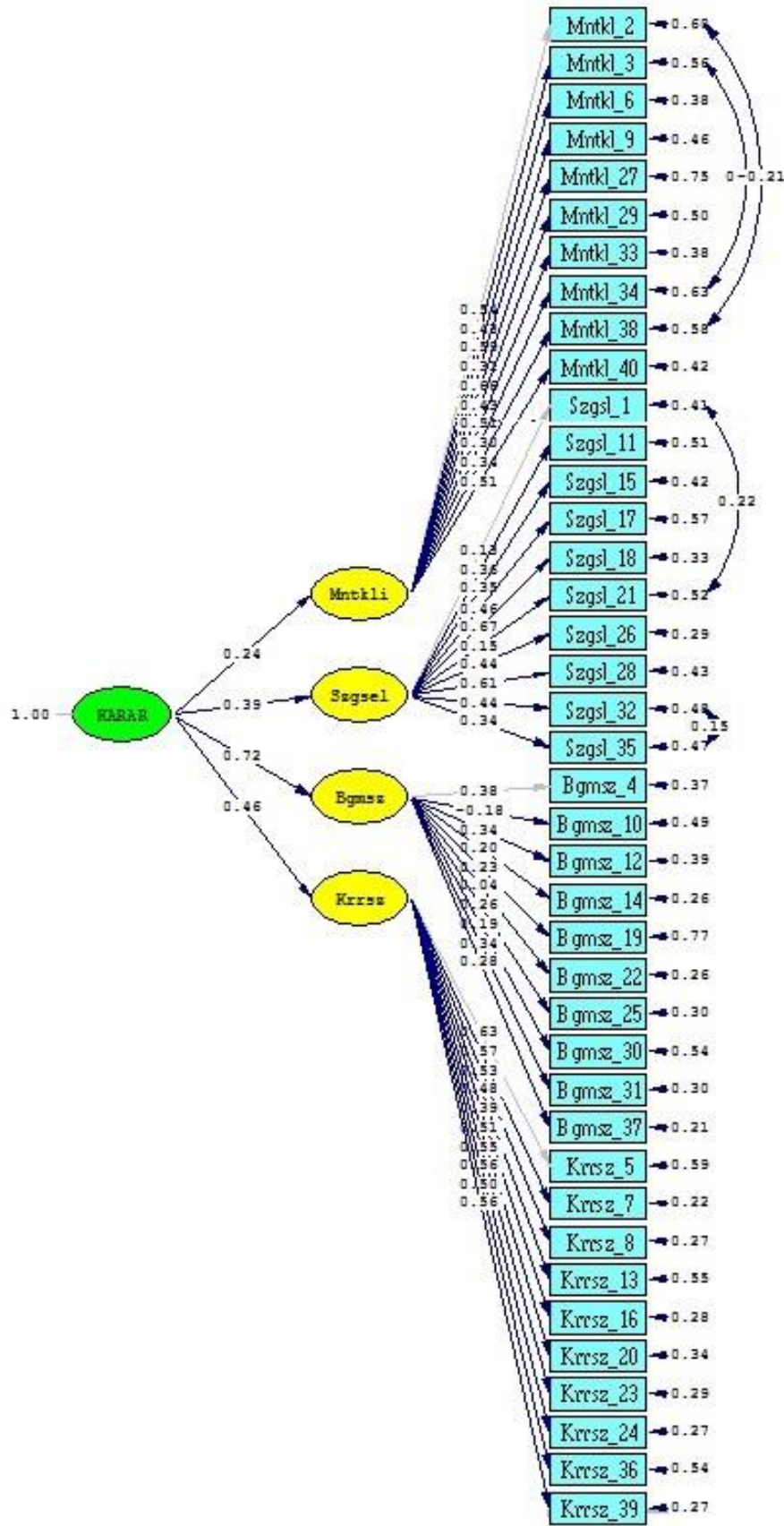
Ölçeğin bağımsız karar stratejileri alt boyutuna ait 4., 12., 14., 25. ve 37. maddeler ters madde olduğu için ters madde dönüşümü yapılarak analizlere dahil edilmiştir.

Karar Stratejileri Ölçeği'nin birçok araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları; Izgar ve Altınok (2013) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri”, Erözkan (2011) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Karar Stratejileri”, Dereli ve Acat (2011) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki”, Akıntuğ ve Birol (2011) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Karar Verme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Analiz” ve Alver ve diğerleri (2006) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmalar örnek olarak verilebilir.

Karar Stratejileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan “Karar Stratejileri Ölçeği” Kuzgun (1992) tarafından geliştirilmiş ve uygulama tarihi itibarıyla geliştirilmesinin üzerinden yaklaşık 30 yıl geçtiği görülmektedir. Bu sebeple doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin farklı örneklerde de ölçen yapısının sürdüğünü doğrulamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda; tesadüfi örneklem seçme yöntemiyle ulaşılan, Sivas ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan, değişik yaş gruplarına ve branşlara mensup toplamda 530 okul yöneticisi ve öğretmene ölçek uygulanmış, verileri işlenmeye uygun 421 ölçek ile DFA’da temel bileşenler tekniği kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre; Kuzgun (1992) tarafından 4 alt boyuta sahip olarak geliştirilen modelin aslına uygun şekilde uyum istatistikleri hesaplanmıştır. 2. ve 38. maddeler, 3. ve 34. maddeler, 1. ve 21. maddeler ile 32. ve 35. maddeler arasında yapılan modifikasyonlar sonucunda ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), normlaşmış uyum indeksi (NFI), normlaşmamış uyum indeksi (NNFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare ($1449.11/732=1.97$) anlamlı olduğu, RMSEA=.048 , CFI=.92 , NFI=.85 , NNFI=.92 değerleri modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Analizler sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin analiz işlemi tamamlanmıştır. Ölçeğin dört boyut ve toplam 40 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır.



Chi-Square=1449.11, df=732, P-value=0.00000, RMSEA=0.048

Şekil 4: Karar Stratejileri Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine ilişkin yapılan çalışmalar nitel ve nicel verilerin analizleri şeklinde ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.4.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında; görüşme formları aracılığıyla serbest kompozisyon yazımı şeklinde toplanan veriler tema analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Tema analizinde toplanan veriler bağlamsal olarak temalar altında alt temalara ayrılarak analiz edilir. Bu bağlamda, tema analizi aracılığıyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olması muhtemel gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Tema analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar, alt temalar, temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Saldana, 2019). Bu doğrultuda görüşme formlarında yer alan her bir soru için de, öğretmenler ve okul yöneticiler açısından da ayrı ayrı analiz tabloları oluşturulmuş ve kodlanan görüşlerin aldığı frekanslar üzerinden yoruma gidilmiştir. Ayrıca, görüşme formlarında yer alan bazı ifadeler, araştırmacı tarafından bulgu ve yorumları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılanmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılmak üzere “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği” ve “Karar Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi amacıyla betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Veri girişleri, madde ve test istatistikleri, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi istatistik paket programlarıyla incelenmiştir. Ölçeklere ait en düşük ve en yüksek puanlar, standart sapmalar ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini anlamak amacıyla verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Okul Yöneticileri ve

Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ile Karar Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6:
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ile Karar Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Okul Yöneticisi ve Öğretmen Ahlak Ölçeği	309	-.489	-.354
Kişisel Haklar-Erdem	309	-.395	-.420
Mutluluk	309	-.690	.023
Toplumsal Değerler-İnanç	309	-.609	-.052
Karar Stratejileri Ölçeği	309	.469	-.212
Mantıklı Karar	309	.116	-.252
İçtepesel/Sezgisel Karar	309	.020	-.264
Bağımsız Karar	309	-.118	-.146
Kararsız Karar	309	.311	-.076

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticisi ve öğretmenlerin ahlak anlayışları, karar stratejileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde +1 ile -1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Bu durum dağılımların normal olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Cinsiyet değişkenine göre (Erkek-Kadın) gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır. t testi sonucunda anlamlı farklılık belirlenmesi durumunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. η^2 korelasyon katsayısı; bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Bu değer 0.00 ile 1.00 arasında değişir. $.01 \leq \eta^2 < .06$ olması halinde “küçük etki büyüklüğü”, $.06 \leq \eta^2 < .14$ olması halinde “orta etki büyüklüğü” ve $.14 \leq \eta^2$ ise “geniş etki büyüklüğü” olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2012).

İlişkisiz gruplar arasında t testi için eta-kare (η^2) değeri aşağıdaki formülle hesaplanmaktadır:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Yaş değişkenine göre (21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51-60 yaş ve 61-65 yaş) ve sendika üyelik durumu değişkenlerine göre (Eğitim Bir Sen üyesi, Türk Eğitim Sen üyesi, Eğitim Sen üyesi, Eğitim İş üyesi, diğer sendikalardan birine üye ve sendika üyesi değil) tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

ANOVA Testi sonucuna göre anlamlı farklılık çıkan gruplarda varyansların homojen ise Post Hoc ikili karşılaştırma testlerinden en sık kullanılanları Benferroni ve Tukey'dir. Tukey testi karşılaştırılan grup sayısının aynı olması halinde tercih edilir (Durmuş, Yurtkoru, ve Çinko, 2011). Bu araştırmada gruplara ait örneklem sayıları farklı olduğu için varyansların homojenliği söz konusu olduğunda Post Hoc testlerinden Benferroni, varyanslar homojen değil ise Post Hoc testlerinden Dunnett C ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Bulgular ve Yorum

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin birinci alt problemi “okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre “ahlak” kavramı ne anlama gelmektedir?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “ahlak” kavramının ne anlama geldiği sorulmuştur. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7:

“Bir öğretmen ya da yönetici olarak “ahlak” kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
29 ^{E23Ö} - 23 ^{K33Ö} - 21 ^{E23Ö} - 17 ^{E22Ö} - 11 ^{K22Ö} - 10 ^{E33Ö} 7 ^{E22Ö} - 3 ^{E22Ö}	Adaletli olmak	8		
22 ^{K23Ö} - 19 ^{K23Ö} - 3 ^{E22Ö}	Kişilik haklarına saygılı olmak	3	Haklar	
23 ^{K33Ö} - 10 ^{E33Ö}	Mesleğinin gereğini yerine getirmek	2		
29 ^{E23Ö} - 22 ^{K23Ö} - 19 ^{K23Ö} 13 ^{E42Ö} - 3 ^{E22Ö}	Dürüstlük	5		
1 ^{K22Ö}	Eylemlerinde Tutarlı Olmak	1		
15 ^{K32Ö}	Objektif Olmak	1	Erdem	
4 ^{E42Ö} - 12 ^{K22Ö}	Vicdan Sahibi Olmak	2		
17 ^{E22Ö}	Liyakat sahibi olmak	1		
7 ^{E22Ö} - 3 ^{E22Ö}	Dini emirlere uymak	2		
28 ^{E32Ö} - 25 ^{K32Ö}	Töreye uymak	2		
28 ^{E32Ö} - 13 ^{E42Ö}	Toplumsal kabul	2		
24 ^{K32Ö}	Yazılı olmayan kurallar bütünü	1		
18 ^{E32Ö} - 4 ^{E42Ö}	Toplumdan topluma değişmeyen kabul görmüş evrensel ilkelere sahip olmak	2	Toplumsal	
13 ^{E42Ö}	Değerler toplamı	1		
7 ^{E22Ö} - 19 ^{K23Ö}	Yönetimi altındakilere eşit davranmak	2		
7 ^{E22Ö}	Yapıcı olmak	1		
11 ^{K22Ö}	İnsanlarla arasında kişisel mesafeyi korumak	1	Bireysel	
16 ^{K32Ö} - 18 ^{E32Ö}	Topluma fayda sağlayan her iş	2		

Ahlak Kavramı

Ahlak kavramının ne anlama geldiğine ilişkin öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “bireysel” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansın haklar alt temasında değerlendirilen “adaletli olmak” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=8).

Katılımcılardan 10^{E33Ö} ahlak kavramının ne olduğuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Ahlak görevini hakkıyla yapmak, adaletli olmak, insani değerleri toplumsal hayata yordayabilmektir.”*

19^{K23Ö} ise ahlak kavramı ile ilgili olarak; *“Ahlak kişide doğuştan olabilen veya daha sonra yaşantısıyla kazandığı değerler, iyi özelliklerdir. Genel olarak dürüstlük, eşitlik, adil olma, sevgi, saygı ve yardımseverlik kavramlarıyla bağdaştırılabilir.”* İfadelerini kullanmıştır.

Ahlak kavramını “dürüstlük” olarak ifade eden öğretmenlerin de en yüksek ikinci frekansa sahip oldukları görülmektedir (f=5).

Katılımcılardan 13^{E42Ö} ahlak kavramıyla ilgili olarak; *“Sözde, davranışlarda dürüst olmayı, toplumun değerlerini benimsemeyi, bu değerlere uygun davranmayı ifade eder.”* Şeklinde bir tanımlama yapmıştır. 3^{E22Ö} kodlu katılımcı ise ahlak kavramıyla ilgili olarak; *“Maneviyat ve dürüstlük, hakka saygı anlamını ifade eder.”* şeklinde tanımlamıştır.

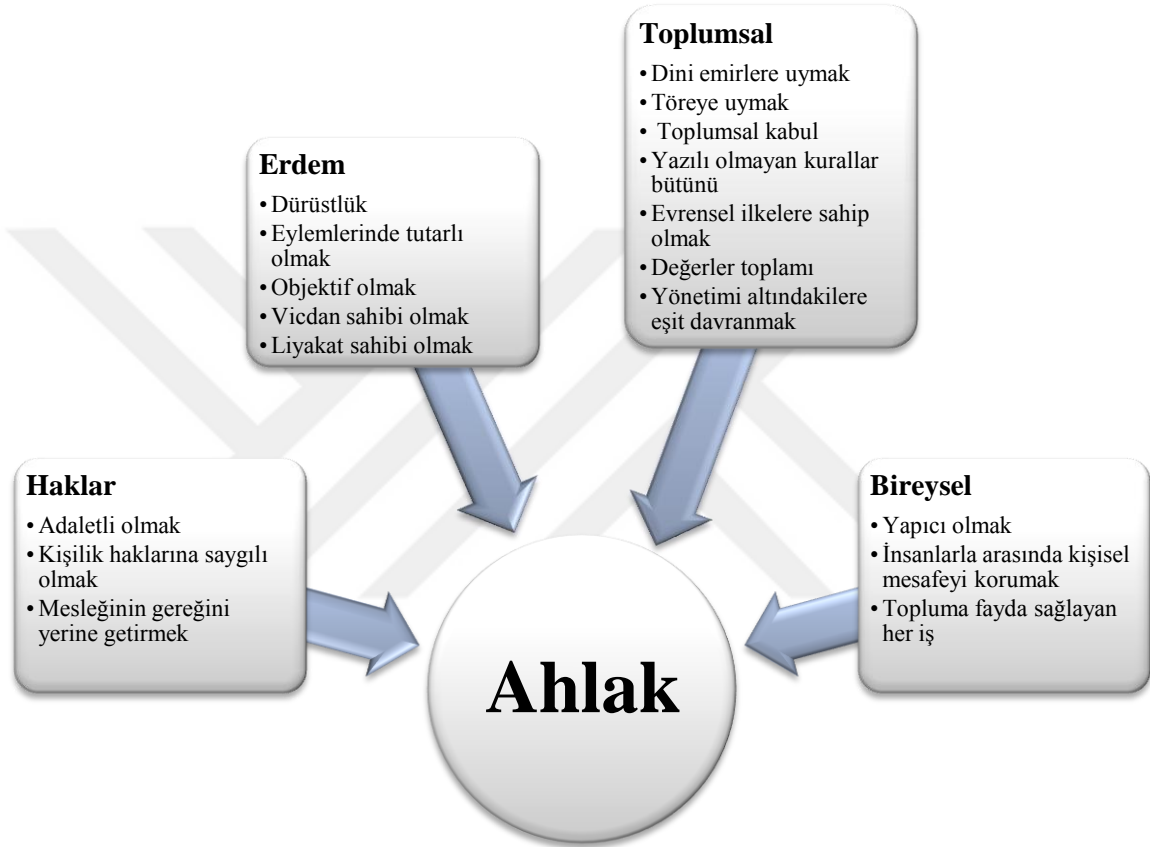
Ahlak kavramının anlamını “adaletli olmak” ve “dürüstlük”ten sonra frekans yüksekliğine göre; “kişilik haklarına saygılı olmak” (f=3), “mesleğinin gereğini yerine getirmek”, “vicdan sahibi olmak”, “dini emirlere uymak” (f=2), “töreye uymak”, “toplumsal kabul”, “Toplumdan topluma değişmeyen kabul görmüş evrensel ilkelere sahip olmak”, “yönetimi altındakilere eşit davranmak” ve “topluma fayda sağlayan her iş” (f=2), “eylemlerinde tutarlı olmak”, “objektif olmak”, “liyakat sahibi olmak”, “yazılı olmayan kurallar bütünü”, “değerler toplamı”, “yapıcı olmak” ve “insanlarla arasında kişisel mesafeyi korumak” (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 18^{E32Ö} ahlak kavramını; *“Ahlak, evrensel bir kavramdır. Lafta kalmamalı, mutlaka pratiğe dökülebilmelidir. Beraber çalıştığımız mesai arkadaşları için unutulmaz izler (olumlu anlamda) bırakabilmektir.”* Şeklinde ifade etmiştir.

29^{E23Ö} kodlu katılımcı ise ahlak kavramını; *“ahlak kavramının kişi nezdinde yorumlanmasında etkisi olan faktörlerden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Bunlar dini inançlar, kültür ve evrensel ilkelerdir. İnancım açısından ahlak yönetimde iken veya öğrencilerime karşı hak yememek, dürüst ve şeffaf olmaktır. Kültürel açıdan gelenek-göreneklerimizden kopmamaktır. Evrensel ilkeler açısından ise insana insan olduğu için değer vermektir.”* Şeklinde ifade etmiştir.

24^{K32Ö} ise; “Bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve yazılı olmayan kurallar bütünüdür.” İfadelerini kullanmıştır.

7^{E22Ö} kodlu katılımcı ise “Kişinin öğrencilere ya da mesai arkadaşlarına karşı insancıl, yapıcı, adaletli, inançlarına uygun vb. davranması. Özellikle yöneticinin makamını kullanarak yanlış hareketlerde bulunmaması, lider olabilmesi” ifadeleriyle ahlak kavramını yorumlamıştır.



Şekil 5: Öğretmenler Tarafından Algılanan Ahlak Kavramını İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre “ahlak” kavramı ne anlama gelmektedir” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8:

“Bir öğretmen ya da yönetici olarak “ahlak” kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
2 ^{E33Y} - 6 ^{E42Y} - 26 ^{E42Y}	Adaletli olmak	3	Haklar	Ahlak Kavramı
5 ^{E42Y} - 26 ^{E42Y}	Yönetimi altındakilere eşit davranmak	2		
2 ^{E33Y}	Mesleğinin gereğini yerine getirmek	1		
2 ^{E33Y} - 8 ^{E32Y} - 26 ^{E42Y}	Doğruluk	3	Erdem	
2 ^{E33Y} - 5 ^{E42Y} - 8 ^{E32Y} - 26 ^{E42Y}	Dürüstlük	4		
6 ^{E42Y}	Eylemlerinde Tutarlı Olmak	1		
5 ^{E42Y}	Liyakat sahibi olmak	1		
2 ^{E33Y} - 20 ^{E22Y} - 26 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}	Dini emirlere uymak	4	Toplumsal	
20 ^{E22Y} - 14 ^{E22Y}	Toplumsal kabul gören değerler	2		
9 ^{E32Y} - 14 ^{E22Y}	Yazılı olmayan kurallar bütünü	2		
26 ^{E42Y}	Çalışan mutluluğunu sağlamak	1	Faydacılık	

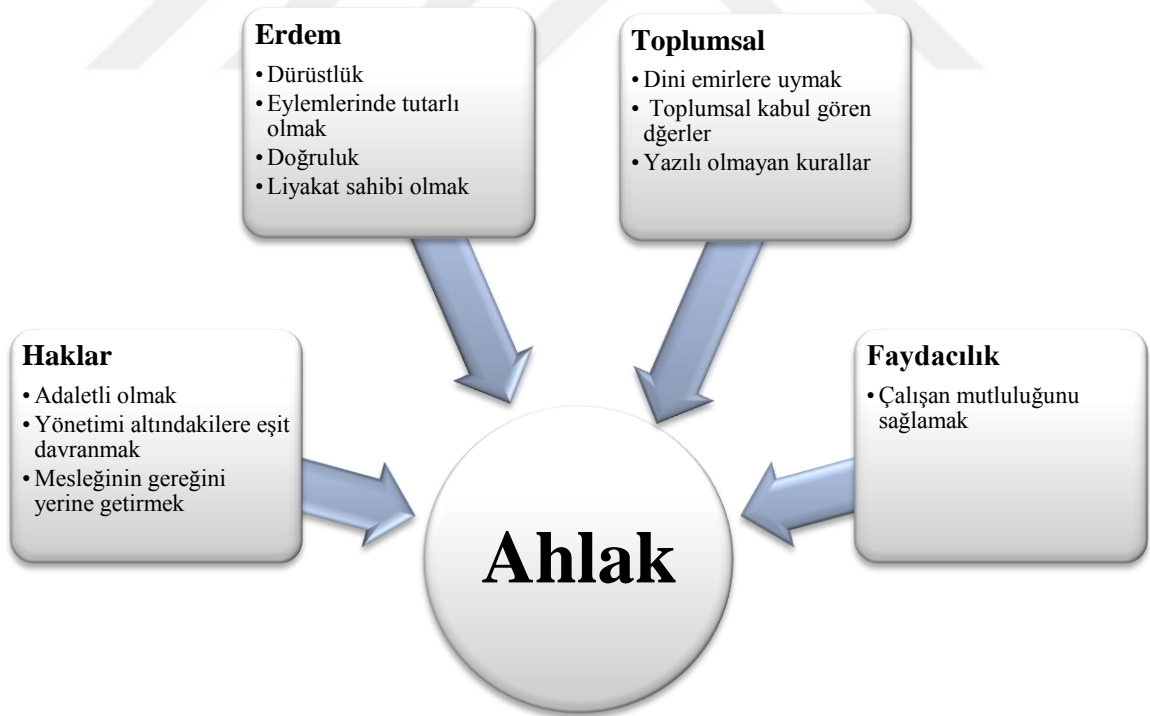
Ahlak kavramının ne anlama geldiğine ilişkin okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “faydacılık” olarak adlandırılmış ve en yüksek frekansın “erdem” ve “toplumsal” alt temalarında değerlendirilen “dürüstlük” ve “dini emirlere uymak” (f=4) kodlarına ait olduğu görülmüştür.

Katılımcılardan 26^{E42Y} ahlak kavramının ne olduğuna ilişkin olarak; *“Güvenilirlik, dürüstlük, adalet, tüm çalışanlara eşit yaklaşım ve çalışanların mutlu olduğu ortam, bununla birlikte helal-haram kavramlarının öncelenmesi.”* Şeklinde ifade ettiği görülmektedir. 8E32Y kodlu katılımcı ise *“Toplumsal bir değer olan ahlak kavramı doğruluk, dürüstlük olgularını ifade eder.”* Şeklinde açıklama yapmıştır. 20^{E22Y} ise ahlak kavramını *“Kuran emirlerine uymak ve toplumda kabul görmüş davranışlara uymak”* “olarak açıklamıştır.

Ahlak kavramı ile ilgili olarak en fazla frekansa sahip kodlardan sonra “haklar” alt temasından “adaletli olmak” ile “erdem” alt temasından “doğruluk” kodlarının geldiği görülmektedir (f=3).

2^{E33Y} kodu ile tanımlanan katılımcıya göre de “*Hayatta adaletten, kul hakkından ve üzerine düşen sorumluluktan kaçınmak, her işini hakkıyla ifa etmek, doğru ve dürüst olmak*” ahlak tanımı olarak ifade edilmiştir.

Ahlak kavramının ne olduğuna ilişkin verilen diğer cevaplar ise; “yönetimi altındakilere eşit davranmak”, “yazılı olmayan kurallar bütünü” ve “toplumsal kabul gören değerler” (f=2), “mesleğinin gereğini yerine getirmek”, “eylemlerinde tutarlı olmak”, “liyakat sahibi olmak” ve “çalışan mutluluğunu sağlamak” (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. 14^{E22Y} kodlu katılımcının ise ahlak kavramının ne olduğuna ilişkin “*Sosyal hayatın yazılı olmayan kurallarıdır. Hayatın içinde olan olayları ve durumları düzenler. Kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişse de aynı noktada birleşen değerler zinciridir.*” Şeklinde tanımlama yaptığı görülmektedir.



Şekil 6: Okul Yöneticileri Tarafından Algılanan Ahlak Kavramını İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

Ahlak kavramının ne olduğu ile ilgili olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bazı benzer ve farklı alt temalar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle dört alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Dört alt temadan “haklar”, “erdem”, “toplumsal” alt temalarının öğretmenlerde de okul yöneticilerinde de ulaşılan ortak alt temalar olduğu görülmektedir. Ulaşılan alt temalarda farklılık bakımından öğretmenlerde “bireysel”, okul yöneticilerinde “faydacılık” alt temalarının olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden elde edilen verilerde en yüksek frekansa sahip kod “adaletli olmak” iken (f=8), okul yöneticilerinden elde edilen verilerde en yüksek frekansa sahip kod “dürüstlük” (f=4) ve “dini emirlere uymak” (f=4) olduğu görülmektedir. Ahlak kavramının ne olduğuyula ilgili olarak hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle ulaşılan analiz sonuçlarında bazı ortak kodlara rastlanmıştır. Bunlar; “adaletli olmak”, “dürüstlük”, “eylemlerinde tutarlı olmak”, “liyakat sahibi olmak”, “dini emirlere uymak”, “toplumsal kabuller” ve “yazılı olmayan kurallar bütünü” şeklindedir. Bu kodların “haklar”, “erdem” ve “toplumsal” alt temalarında bir araya gelerek benzerlik gösteriyor olması ahlak kavramının ne anlama geldiğiyle ilgili olarak ortak bir anlayışın varlığını ifade etmektedir.

Analiz sonuçlarıyla ulaşılan bazı kodların da öğretmenler ve okul yöneticilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin; okul yöneticilerinden elde edilen sonuçlarda “çalışan mutluluğunu sağlamak” kodu rastlanırken, öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda “mesleğinin gereğini yerine getirmek”, “yönetimi altındakilere eşit davranmak” kodlarına rastlanmaktadır. Bu kodlara ulaşılmış olması ahlak kavramının toplum içerisindeki konum, statü, karşılaşılan sorunlara göre yorumlanabilir olduğunu göstermektedir. “Yönetimi altındakilere eşit davranmak” bir okul yöneticisi gözüyle “ahlak nedir?” sorusunun cevabı olarak verilme ihtiyacı görülmezken, aynı ortamda çalışanlar arasında eşitlik ile ilgili bir sorun yaşandığında bunun ahlaki olup olmadığı tartışılabilir olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenler; “Ahlak nedir?” sorusuna cevaben “çalışanların memnun edilmesi” veya “çalışan mutluluğunun sağlanması” cevabını vermezken, çalışan mutluluğunu kendisine misyon edinen bir okul yöneticisinin “Ahlak nedir?” sorusuna verdiği bir cevap olabilmektedir.

Analiz sonuçlarına göre dikkat çeken bir başka husus da; öğretmen katılımcıların (n=19) sayıca okul yöneticisi katılımcılardan (n=10) fazla olmasına rağmen ahlak kavramının ne olduğuna yönelik ulaşılan kodlarda “dini emirlere uymak” kodunun okul yöneticilerinin daha fazla ifade etmesidir. Bu durumun da okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan katılımcıların, “ahlak” kavramını tanımlarken öğretmen katılımcılardan daha fazla dini temellere dayandıran bir ahlak anlayışı ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Bu sonuçlar göstermektedir ki; ahlak kavramı denilince “adalet”, “dürüstlük”, “tutarlılık”, “toplumsal kabuller” vs. gibi kültürel alt yapıdan beslenen ortak kavramlar akla gelmektedir. Bunların yanı sıra ahlak kavramını yorumlayan bireylerin durumsallık yaklaşımıyla toplum içerisindeki konumu, toplumdan beklentisi, çalışma hayatında dikkat çeken sorunları veya olumlu davranışlara göre de farklı ahlak tanımlamaları ortaya çıkabilmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin ikinci alt problemi “okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9:

“Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?” Sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
1 ^{K220} - 10 ^{E330} - 11 ^{K220} - 12 ^{K220} 15 ^{K320} - 19 ^{K230} - 18 ^{E320} 21 ^{E230} - 22 ^{K230} - 24 ^{K320} - 29 ^{E230}	Adaletli davranmak	11		
3 ^{E220}	Kişilik haklarına saygı	1		
4 ^{E420} - 11 ^{K220} - 13 ^{E420} - 19 ^{K230} 22 ^{K230} - 25 ^{K320} - 28 ^{E320} - 29 ^{E230}	Eşitlik ilkesine göre davranmak	8	Haklar	
17 ^{E220}	Mevzuata uygun hareket etmek	1		
15 ^{K320} - 16 ^{K320} - 17 ^{E220} - 18 ^{E320}	Mesleğinin gereğini yerine getirmek	4		
12 ^{K220} - 21 ^{E230}	Güvenilir olmak	2		
1 ^{K220} - 3 ^{E220} - 12 ^{K220} - 13 ^{E420} - 15 ^{K320} - 16 ^{K320} - 19 ^{K230} - 18 ^{E320} 22 ^{K230} - 24 ^{K320} - 29 ^{E230}	Dürüstlük	11		
12 ^{K220}	Eylemlerinde Tutarlı Olmak	1		
4 ^{E420}	Objektif Olmak	1		
13 ^{E420} - 29 ^{E230}	Liyakat sahibi olmak	2		
7 ^{E220}	Doğru-yanlış ayırt edebilmek	1		
24 ^{K320}	Hoşgörülü olmak	1	Erdem	
10 ^{E330} - 24 ^{K320}	Merhametli olmak	2		
19 ^{K230}	Sorumluluk sahibi olmak	1		
7 ^{E220} - 12 ^{K220} - 23 ^{K330} - 29 ^{E230}	Örnek kişiliğe sahip olmak	4		
13 ^{E420} - 29 ^{E230} - 16 ^{K320}	Doğruluk	3		
11 ^{K220}	Sağduyulu olmak	1		
24 ^{K320}	Yardımsaver olmak	1		
10 ^{E330} - 12 ^{K220} - 19 ^{K230} - 24 ^{K320}	Saygılı olmak	4		
29 ^{E230}	Milli-manevi değerlere sahip olmak	1	Toplumsal	
23 ^{K330}	Çözüm odaklı olmak	1		
4 ^{E420}	Önyargısız davranmak	1	Bireysel	
12 ^{K220}	Eleştiriye açık olmak	1		
16 ^{K320} - 23 ^{K330} - 29 ^{E230}	Empati yapabilmek	3		

Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Ahlak Özellikleri

Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “bireysel” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansın ise haklar alt temasında değerlendirilen “adaletli davranmak” kodu

ile erdem alt temasında değerlendirilen “dürüstlük” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=11).

Katılımcılardan 12^{K22Ö} okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Ahlaki özellikler; adaletli,, dürüst, saygılı ve güvenilir olmak gibi nitelikler olmalıdır. İdarecilerde ise şu özellikler bulunmalıdır; çalışanlarını dinlemek, eleştiriye açık olmak, ben değil biz demek, motivasyona önem vermek, tutarlı ve örnek davranışlar sergilemek.”*

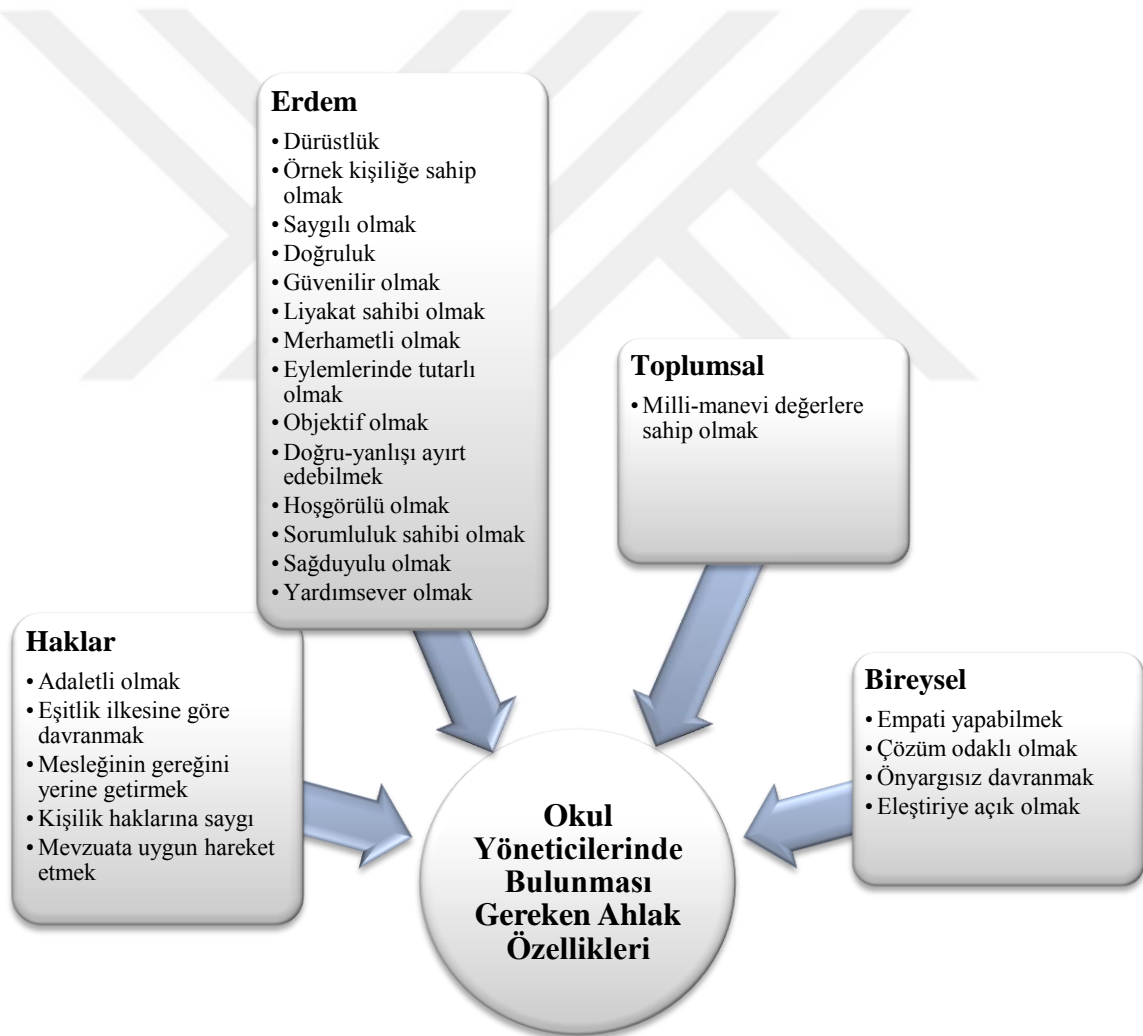
24^{K32Ö} ise okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin; *“Dürüst, adil, merhametli, yardımsever ve saygılı olmak ahlaki özelliklerdendir. Okul yöneticileri her zaman adil ve saygılı olmalıdırlar. Öğretmenlere karşı hoşgörülü davranmalı ve gerektiği zamanlarda öğretmenlerin fikirlerine danışmalıdır.”* İfadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler tarafından verilen cevaplara göre ikinci en yüksek frekansın haklar alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranmak” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=8). “eşitlik ilkesine göre davranmak” kodu anlamı içerisinde karşılığını buldukları düşünülen “tarafsızlık”, “cinsiyet eşitliği”, “branş ayrımı gözetmeksizin”, “kurallar herkes için” gibi kodları da bünyesinde barındırmaktadır. Katılımcılardan 19^{K23Ö} bu soruya karşılık *“Ahlaki özellikler, iyi ve güzel olan değerlerdir. Bunlar sevgi, saygı, sorumluluk, dürüstlük, eşitliktir. Okul yönetimlerinde bulunması gereken özellikler de bunlardır. En önemlisi de adil ve eşit bir yönetimin uygulanmasıdır.”* Açıklamasını yapmıştır. 22^{K23Ö} kodlu katılımcı ise; *“Ahlaki özellikler kişinin kendisi için istediğini karşıdaki kişi için de istemesi, istemediği şeyi de karşıdaki kişi için de istememesidir. Bu kurala uygun hareket etmek, adil, dürüst, tarafsız karar vermektir. Okul yöneticileri bu ilkelere dikkat ederek düzeni sağlamalıdır.”* İfadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler tarafından verilen diğer cevapların ise “mesleğinin gereğini yerine getirmek”, “örnek kişiliğe sahip olmak”, “saygılı olmak” (f=4), “doğruluk”, “empati yapabilmek” (f=3), “güvenilir olmak”, “liyakat sahibi olmak”, “merhametli olmak” (f=2), “kişilik haklarına saygı”, “mevzuata uygun hareket etmek”, “eylemlerinde tutarlı olmak”, “objektif olmak”, “doğru-yanlışı ayırt edebilmek”, “hoşgörülü olmak”,

“sorumluluk sahibi olmak”, “sağduyu olmak”, “yardımsever olmak”, “milli-manevi değerlere sahip olmak”, “çözüm odaklı olmak”, “önyargısız davranmak” ve “eleştiriye açık olmak” (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 18^{E32Ö} bu soru ile ilgili olarak; “İşine namus derecesinde bağlı olmak. Yalan söylememek. Dürüst olmak. Adil olmak. Gerçekçi olmak. Pratiği olan geçerli davranışlar sergilemek” açıklamalarında bulunmuştur. 17^{E22Ö} kodlu katılımcı ise ahlaki özelliklerin ne olduğu ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler hakkında; “Ahlaki bir yönetim tarzı uygulamak isteyen yöneticiler karar verirken, makam veya beşeri korkularla değil görevin gerektirdiği kurallarla karar vermelidirler.” İfadelerini kullanmıştır.



Şekil 7: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

“Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10:

“Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
2 ^{E33Y} - 6 ^{E42Y} - 20 ^{E22Y} 26 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}	Adaletli davranmak	5	Haklar	Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Ahlak Özellikleri
2 ^{E33Y} - 5 ^{E42Y} - 9 ^{E32Y}	Eşitlik ilkesine göre davranmak	3		
27 ^{E22Y}	Mevzuata uygun hareket etmek	1		
6 ^{E42Y}	Mesleğinin gereğini yerine getirmek	1		
6 ^{E42Y} - 26 ^{E42Y} 9 ^{E32Y} - 14 ^{E22Y}	Güvenilir olmak Dürüst olmak	2 2		
14 ^{E22Y}	Eylemlerinde Tutarlı Olmak	1	Erdem	
20 ^{E22Y}	Vicdan Sahibi Olmak	1		
20 ^{E22Y}	Hoşgörülü olmak	1		
5 ^{E42Y} - 20 ^{E22Y}	Merhametli olmak	2		
5 ^{E42Y} - 14 ^{E22Y}	Alçakgönüllü olmak	2		
27 ^{E22Y}	Sağduyulu olmak	1		
27 ^{E22Y}	Sadakat sahibi olmak	1		
2 ^{E33Y} - 9 ^{E32Y} - 14 ^{E22Y} 6 ^{E42Y}	Saygılı olmak Sabırlı olmak	3 1	Toplumsal	
2 ^{E33Y} - 20 ^{E22Y}	Milli-manevi değerlere sahip olmak	2		
2 ^{E33Y}	Yazılı olmayan toplumsal kurallara uygun davranmak	1		
9 ^{E32Y}	Eleştiriye açık olmak	1	Bireysel	
8 ^{E32Y}	İşini severek yapmak	1		
2 ^{E33Y} - 14 ^{E22Y} - 27 ^{E22Y}	Empati yapabilmek	3		

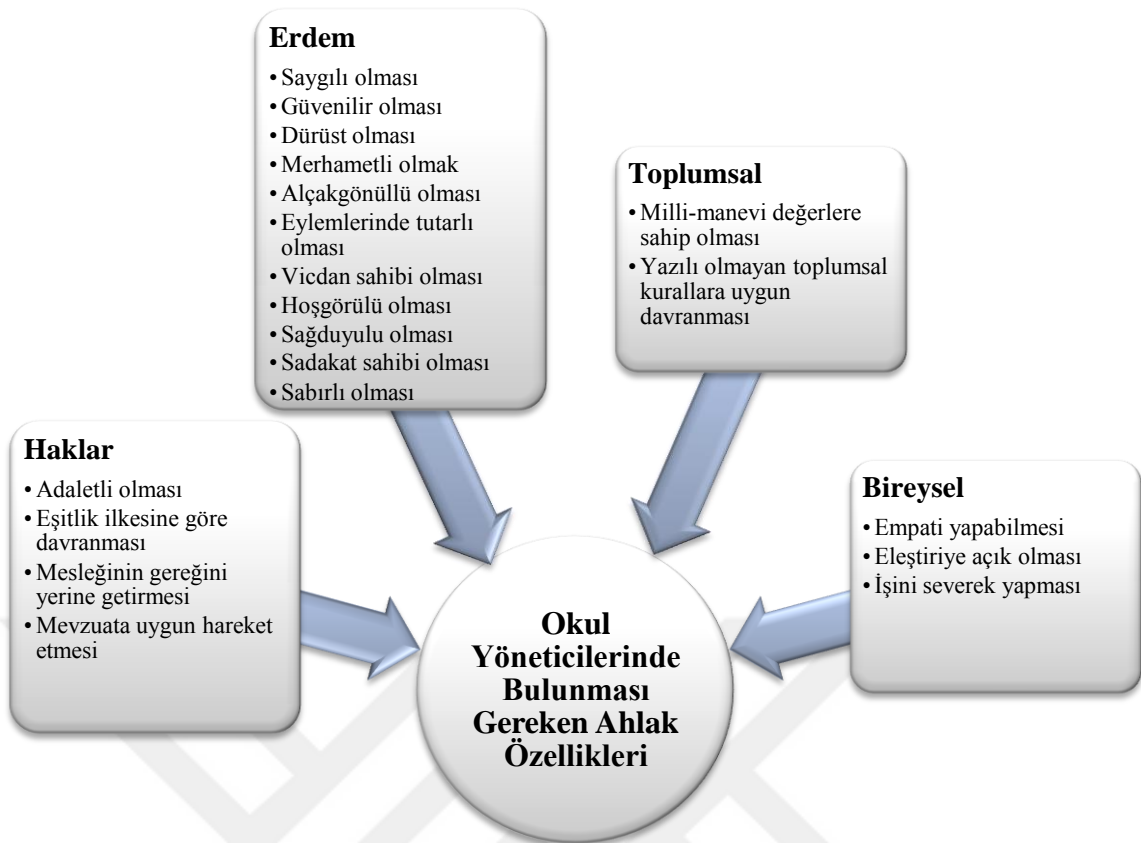
Ahlaki özelliklerin ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “bireysel” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansın haklar alt temasında değerlendirilen “adaletli davranmak” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=5).

Katılımcılardan 2^{E33Y} ahlaki özelliklerin neler olduğu ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler hakkında şu ifadeleri kullanmıştır: *“Saygı, empati, adaletli olmak, kul hakkını gözetmek, toplumsal kurallara (adet-gelenek-görenek-kültürel özellikler)aykırı davranmamak. Okul yöneticisi cinsiyet ve branş ayrımı gözetmeden, personelin mutluluğunu düşünerek hak ve adaletten ayrılmamalıdır.*

Ahlaki özelliklerin ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin okul yöneticileri tarafından verilen cevaplara göre ikinci en yüksek frekansın haklar alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranmak”, erdem alt temasında bulunan “saygılı olmak” ve bireysel alt temasında bulunan “empati yapabilmek” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=3). 14^{E22Y} kodlu katılımcı; *“Dürüstlük, saygı, erdem, alçakgönüllülük... Empati kurabilen, insanları koşulsuz kabul edebilen, sözü ve davranışları tutarlı olan, söyledikleri ve söyleyebileceği şeyler merak edilen insandır.”* Şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Okul yöneticilerinin bu soruya ilişkin verdikleri diğer cevaplar ise; “güvenilir olmak”, “dürüst olmak”, “merhametli olmak”, “alçakgönüllü olmak”, “milli-manevi değerlere sahip olmak” (f=2), “mevzuata uygun hareket etmek”, “mesleğinin gereğini yerine getirmek”, “eylemlerinde tutarlı olmak”, “vicdan sahibi olmak”, “hoşgörülü olmak”, “sağduyulu olmak”, “sadakat sahibi olmak”, “sabırlı olmak”, “yazılı olmayan toplumsal kurallara uygun davranmak”, “eleştiriye açık olmak” ve “işini severek yapmak” (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 20^{E22Y} bu soruya karşılık *“Vicdanlı olmak, imanlı olmak, adaletli olmak, merhametli olmak, hoşgörülü olmak tüm insanlar gibi okul yöneticilerinde de bulunması gerekir”* Açıklamasını yapmıştır. 27^{E22Y} kodlu katılımcıya göre ise *“adalet, empati, sağduyu, sadakat, yasalara-kanunlara bağlılık”* ahlaki özelliklerin tanımı ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler olarak ifade edilmiştir.



Şekil 8: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlak özelliklerinin ne olduğu ile ilgili olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bazı benzer ve farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle dört alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu alt temalar; “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “bireysel” alt temalarının öğretmenlerde de okul yöneticilerinde de ulaşılan ortak alt temalar olduğu görülmektedir.

Hem öğretmenlerden hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerde bir okul yöneticisinde bulunması gereken ahlak özellikleriyle ilgili olarak en yüksek frekansa sahip kodun “adaletli davranmak” olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler de okul yöneticileri de okul yöneticilerinin ahlak yorumunu büyük oranda adaletli davranması ile eş değer tutmuşlardır.

Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlak özelliklerinin neler olduğuyula ilgili olarak hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle ulaşılan analiz sonuçlarında bazı ortak kodlara rastlanmıştır. Bunlar; “güvenilir olmak”, “eylemlerinde tutarlı olmak”, “hoşgörülü olmak”, “merhametli olmak”, “sağduyulu olmak”, “saygılı olmak”, “milli-manevi değerlere sahip olmak”, “eleştiriye açık olmak”, “empati yapabilmek”, “mevzuata uygun hareket etmek” ve “mesleğinin gereğini yerine getirmek” şeklindedir. Dikkat edildiğinde bu kodların büyük oranda “erdem” alt temasında bir araya gelerek benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun da öğretmen ve okul yöneticileri gözüyle yöneticilerinde bulunması gereken ahlak özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sistematik bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçlarıyla ulaşılan bazı kodların da öğretmenler ve okul yöneticilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin; öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda “dürüstlük” kodu (f=11) ile “eşitlik ilkesine göre davranmak” kodu (f=8) karşılaşılan yüksek frekansa sahip kodlardır. Bu kodların okul yöneticilerinin görüşlerinde yer bulmamasının sebebinin öğretmenler ile okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin ahlak özelliklerine bakış açılarının farklı oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani öğretmen gözüyle ahlak kavramına bakıldığında okul yöneticilerinin dürüstlüğü ve eşitlik ilkesine uygun davranışı en önemli özellik olarak görünüp yukarıda ifade edilen diğer ahlak özellikleri daha sonra sıralanan ahlak özellikleri olarak görülmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin dürüstlük ve eşitlik ilkesi temelinde hareket ediyor olması veya olmaması okul ortamında bir öğretmenin doğrudan algılayabileceği çok önemli bir etkidir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin üçüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?” sorusu

yönetilmiştir. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11:
“Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
1 ^{K22Ö} - 7 ^{E22Ö} - 10 ^{E33Ö} 11 ^{K22Ö} - 12 ^{K22Ö} - 13 ^{E42Ö} 17 ^{E22Ö} - 19 ^{K23Ö} - 18 ^{E32Ö} 21 ^{E23Ö} - 23 ^{K33Ö} - 24 ^{K32Ö} 29 ^{E23Ö}	Adaletli davranması	13		
3 ^{E22Ö}	Kişilik haklarına saygılı olması	1	Haklar	
4 ^{E42Ö} - 7 ^{E22Ö} - 11 ^{K22Ö} 13 ^{E42Ö} - 16 ^{K32Ö} - 18 ^{E32Ö} 22 ^{K23Ö}	Eşitlik ilkesine göre davranması	7		
22 ^{K23Ö}	Mevzuata uygun hareket etmesi	1		
24 ^{K32Ö}	Mesleğinin gereğini yerine getirmesi	1		
19 ^{K23Ö} - 21 ^{E23Ö} - 24 ^{K32Ö}	Güvenilir olması	3		
1 ^{K22Ö} - 13 ^{E42Ö} - 16 ^{K32Ö} 17 ^{E22Ö} - 19 ^{K23Ö} - 24 ^{K32Ö} 29 ^{E23Ö}	Dürüst olması	7		
17 ^{E22Ö} - 23 ^{K33Ö}	Eylemlerinde Tutarlı Olması	2		
4 ^{E42Ö} - 18 ^{E32Ö}	Objektif Olması	2	Erdem	
13 ^{E42Ö} - 19 ^{K23Ö}	Vicdan Sahibi Olması	2		
22 ^{K23Ö} - 29 ^{E23Ö}	Liyakat sahibi olması	2		
10 ^{E33Ö} - 13 ^{E42Ö}	Merhametli olması	2		
7 ^{E22Ö} - 24 ^{K32Ö}	Örnek kişiliğe sahip olması	2		
1 ^{K22Ö} - 24 ^{K32Ö}	Doğruluk	2		
13 ^{E42Ö} - 19 ^{K23Ö} 24 ^{K32Ö} - 28 ^{E32Ö}	Saygılı olması	4		
18 ^{E32Ö} - 29 ^{E23Ö}	Görevine objektif kriterlerle gelmiş olması	2		
3 ^{E22Ö} - 17 ^{E22Ö} - 29 ^{E23Ö}	Milli-manevi değerlere sahip olması	3	Toplumsal	
25 ^{K32Ö}	Törelere uygun davranması	1		
23 ^{K33Ö}	Yapıcı olması	1		
11 ^{K22Ö}	İşini severek yapması	1		
4 ^{E42Ö}	Önyargısız davranması	1	Bireysel	
22 ^{K23Ö}	Kibar olması	1		
21 ^{E23Ö}	Şeffaf olması	1		
4 ^{E42Ö}	Empati yapabilmesi	1		

Yöneticilerde Bulunması Gereken Genel Ahlak Özellikleri

Ahlaki özelliklerin ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “bireysel” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansın haklar alt temasında değerlendirilen “adaletli davranması” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=13).

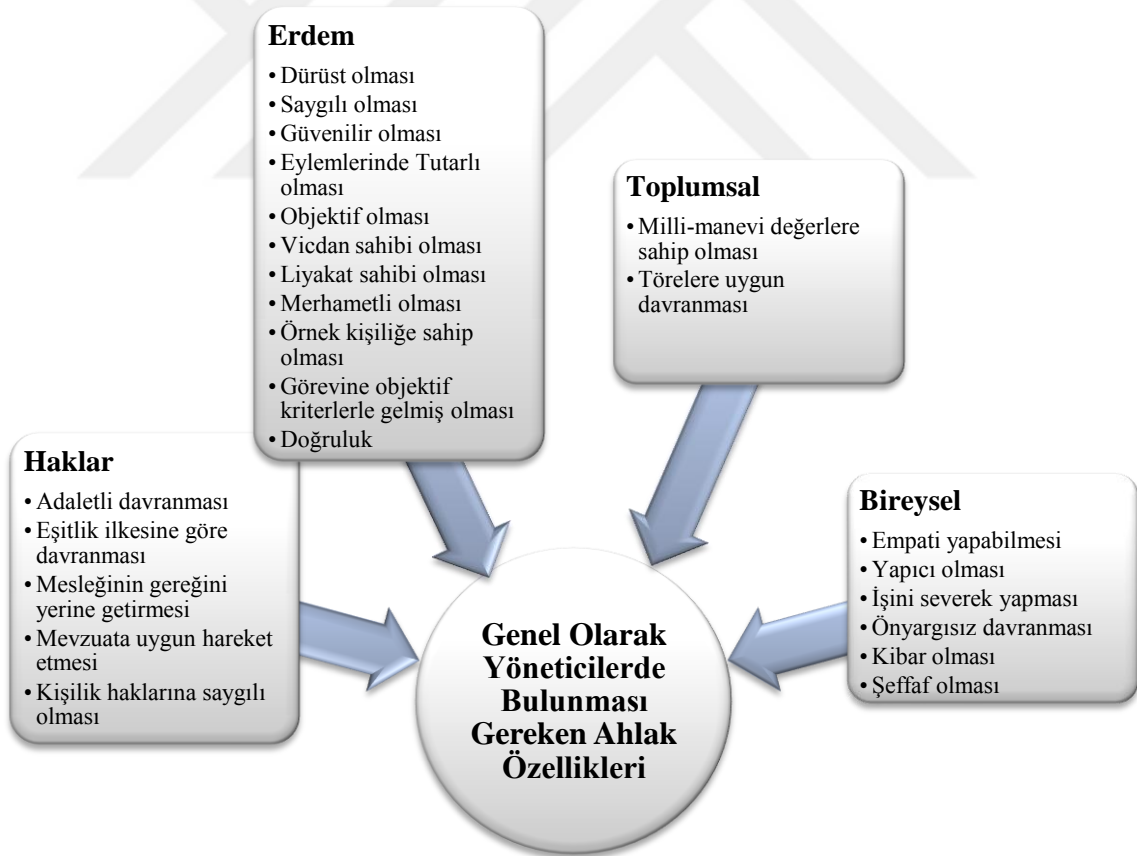
Katılımcılardan 18^{E32Ö} genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır: “*Adil olmalı, uhdesinde çalışanlar arasında ayırım yapmamalı, en önemlisi görevine objektif kriterler göz önünde bulundurularak atanmış olmalı*” . 13^{E42Ö} kodlu katılımcı ise; “*Dürüst olması, adil olması, vicdanlı olması, insaflı olması, merhametli olması, giybet-dedikodu yapmaması, saygılı davranması, tarafsız olması...*” ifadelerini kullanmıştır.

Genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler tarafından verilen cevaplara göre ikinci en yüksek frekansın haklar alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranması” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=7). “eşitlik ilkesine göre davranması” kodu anlamı içerisinde karşılığını buldukları düşünülen “tarafsızlık”, “cinsiyet eşitliği”, “branş ayrımı gözetmeksizin”, “kurallar herkes için” gibi kodları da bünyesinde barındırmaktadır. Katılımcılardan 22^{K23Ö} bu soru ile ilgili olarak; “*Yönetici, yazılı kurallara uygun bir şekilde kişilerarası ilişkilere tarafsız yaklaşarak sorunları çözmeye odaklanmalıdır. Çalışma arkadaşlarını teşvik etmek amacıyla “biz” diliyle hitap etmeli, insan onurunu yücelten bir tavırla taleplerini rica etmelidir. Görev dağılımında alanında yetkin kişilere uygun görevlerin verilmesine ve liyakate önem vermelidir*” açıklamalarında bulunmuştur. 7^{E22Ö} kodlu katılımcı ise bu soruya karşılık “*Öncelikle konuşma tarzı ve üslubu, hareketleri ve öğretmenlere yaklaşımı, siyasi görüş gözetmeden eşit yaklaşımı, her durumda adaletli davranması.*” açıklamasını yapmıştır.

Genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler tarafından verilen diğer cevapların ise “saygılı olması” (f=4), “güvenilir olması”, “milli-manevi değerlere sahip olması” (f=3), “eylemlerinde tutarlı olması”, “objektif olması”, “vicdan sahibi olması”, “liyakat sahibi olması”, “merhametli olması”, “örnek kişiliğe sahip olması”, “doğruluk”, “görevine objektif kriterlerle gelmiş olması” (f=2), “kişilik haklarına saygılı olması”, “mesleğinin gereğini

yerine getirmesi”, “törelere uygun davranması”, “yapıcı olması”, “işini severek yapması”, “önyargısız davranması”, “kibar olması”, “şeffaf olması” ve “empati yapabilmesi” (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

23^{K33Ö} kodlu katılımcı genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler hakkında; “*Bir olay ile ilgili iki tercih var ise yapıcı olanı, birleştirici olanı tercih etmelidir. Adaletli olmalı ayrıca eylemleri ile söylemleri arasında tutarlılık olmalıdır.*” ifadelerini kullanmıştır. 17^{E22Ö} kodlu katılımcı; “*Öncelikle hangi dine inanıyorsa onun yaratıcısına karşı sorumluluk hissetmeli, Müslüman ise Allah korkusu diyebiliriz. Sonrasında adalet, dürüstlük ve tutarlı davranışlara sahip olmalıdır.*” ifadelerini kullanmıştır. 19^{K23Ö} ise “*Adil olması, dürüst olması, vicdan sahibi olması, yardımseverlik, saygı, güven vermelidir. Yalan konuşmama,, dürüstlük, dedikodu yapmama...*” ifadeleriyle açıklama yapmıştır.



Şekil 9: Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Olarak Yöneticilerde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

“Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12:
“Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
2 ^{E33Y} - 6 ^{E42Y} - 8 ^{E32Y}	Adaletli davranması	5	Haklar	Yöneticilerde Bulunması Gereken Genel Ahlak Özellikleri
26 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}	Eşitlik ilkesine göre davranması	4		
2 ^{E33Y} - 5 ^{E42Y} 6 ^{E42Y} - 8 ^{E32Y}	Mesleğinin gereğini yerine getirmesi	1		
8 ^{E32Y}	Güvenilir olması	2	Erdem	
26 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}	Dürüst olması	2		
9 ^{E32Y} - 14 ^{E22Y}	Eylemlerinde Tutarlı Olması	1		
6 ^{E42Y}	Sorumluluk sahibi olması	1		
8 ^{E32Y}	Hoşgörülü olması	1		
20 ^{E22Y}	Eleştiriye açık olması	1		
27 ^{E22Y}	İşini severek yapması	1	Bireysel	
2 ^{E33Y}	Önyargısız davranması	1		
8 ^{E32Y}	Vizyon sahibi olması	2		
6 ^{E42Y} - 8 ^{E32Y}	Kibar olması	1		
27 ^{E22Y}	Alçakgönüllü olması	1		
2 ^{E33Y}	Çalışanlarına karşı anlayışlı olması	1		
8 ^{E32Y}	Personelinin fikirlerini önemsemesi	4		
2 ^{E33Y} - 2 ^{E33Y}	Empati yapabilmesi	2		
6 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}				
8 ^{E32Y} - 27 ^{E22Y}				

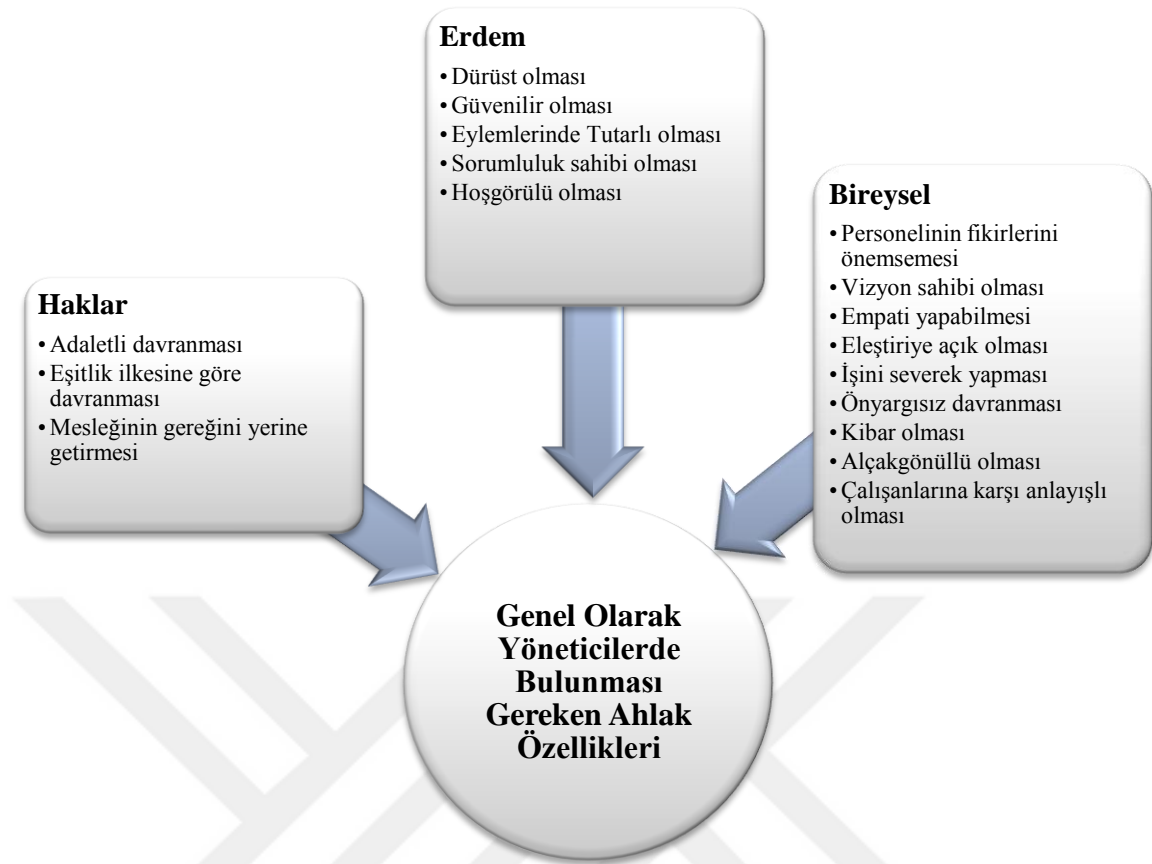
Ahlaki özelliklerin ve okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “haklar”, “erdem” ve “bireysel” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansın haklar alt temasında değerlendirilen “adaletli davranması” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=5).

Katılımcılardan 27^{E22Y} genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler hakkında şu ifadeleri kullanmıştır: *“Yönetici adaletli bir şekilde çalışanlarına davranmalı ve empati kurabilmelidir. Çalışanlarına güven vermeli, vatandaşlara da güler yüzlü ve nazik olmalıdır. Eleştiriye açık olmalı, istişare ile kararlarını almalıdır.”*

Genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özelliklerin neler olduğuna ilişkin okul yöneticileri tarafından verilen cevaplara göre ikinci en yüksek frekansın haklar alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranması” ve bireysel alt temasında bulunan “personelin fikirlerini önemsemesi” kodu ile ifade edildiği görülmektedir (f=4). 6^{E42Y} kodlu katılımcı; *“Geniş bir vizyon, kendini yenileyebilme, olaylara tarafsız bakabilme, adalet duygusu, istişareye önem verme, öğretmen ve öğrencileri olaylara katabilme, başarıyı sadece kendinden bilmeme, paydaşlarla paylaşmalı.”* Şeklinde ifadeler kullanmıştır. 5^{E42Y} kodlu katılımcı ise *“Herkes eşit mesafede olmalı, Çalışanı onurlandırmalı, eksik olanların eksikliklerini gidermede yardımcı olmalı”* açıklamasında bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin bu soruya ilişkin verdikleri diğer cevaplar ise; “güvenilir olması”, “dürüst olması”, “vizyon sahibi olması”, “empati yapabilmesi” (f=2), “mesleğinin gereğini yerine getirmesi”, “eylemlerinde tutarlı olması”, “sorumluluk sahibi olması”, “hoşgörülü olması”, “eleştiriye açık olması”, “işini severek yapması”, “önyargısız davranması”, “kibar olması”, “alçakgönüllü olması” ve “çalışanlarına karşı anlayışlı olması” (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 2^{E33Y} bu soruya karşılık *“Adaletli olmalı, alçakgönüllü olmalı, işini severek yapmalı, personelin ve öğrencilerin arasında ayırım yapmamalı ve onlara değerli olduklarını hissettirmeli, fikirlerini önemsemelidir.”* açıklamasını yapmıştır. 14^{E22Y} kodlu katılımcıya göre ise *“Dürüst olmalıdır, empati kurabilmelidir, koşulsuz kabul edebilmelidir, önyargılarını yıkmış.. Öngörü kapasitesi yüksek, önlemsel ve gelişimsel modelleri kullanabilen”* genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler olarak ifade edilmiştir.



Şekil 10: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Genel Olarak Yöneticilerde Bulunması Gereken Ahlak Özelliklerini İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

Genel olarak yöneticilerde bulunması gereken ahlak özelliklerinin neler olduğu ile ilgili olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bazı benzer ve farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodlarla dört alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar ; “haklar”, “erdem”, “toplumsal” ve “bireysel” olarak adlandırılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen kodlarla ise üç alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar; “haklar”, “erdem” ve “bireysel” alt temalarının olduğu görülmektedir.

Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen kodlarda genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlak özellikleriyle ilgili olarak en yüksek frekansa sahip kodun “adaletli davranması” olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler de okul yöneticileri de genel olarak herhangi bir yöneticinin taşıması gereken ahlaki özelliği adaletli davranması ile eş değer tutmuşlardır.

Genel olarak yöneticilerde bulunması gereken ahlak özelliklerinin neler olduğuyla ilgili olarak hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle ulaşılan analiz sonuçlarında bazı ortak kodlara rastlanmıştır. Bunlar; “güvenilir olması”, “mesleğinin gereğini yerine getirmesi”, “eylemlerinde tutarlı olması”, “işini severek yapması”, “ön yargısız davranması”, “kibar olması” ve “empati yapabilmesi” şeklindedir. Bu kodların büyük oranda “haklar” ve “erdem” alt temalarında yer almasının araştırmanın ikinci alt probleminde yanıt aranan “okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler”den çok farklı bir sonuca ulaşılmadığını göstermektedir. Sonuçların bu benzerliğinin sebebinin öğretmen gözüyle de okul yöneticilerinin gözüyle de yönetim makamında bulunan kişilerin hangi kuruma mensup olursa olsun bazı sorumlulukları taşımasının elzem olduğu anlayışının bir ürünü olduğu düşünülmektedir.

Analiz sonuçlarıyla ulaşılan bazı kodların da öğretmenler ve okul yöneticilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin; öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda yöneticilerde bulunması gereken genel ahlak özelliklerinden biri olarak “liyakat sahibi olunması” kodu (f=2) ile “saygılı olunması” kodlarının (f=4) yer aldığı ancak okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiziyle bu kodlara ulaşılmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin yöneticilerde bulunması gereken ahlak özelliklerini daha geniş bir perspektif ile ve daha eleştirel bir gözle bakarak tespit edebildiği, ancak okul yöneticilerinin genel olarak yöneticilerle ilgili fikirleri söz konusu olduğunda bakış açılarının sınırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen ve bir yöneticide bulunması gereken genel ahlak özelliklerinden biri olarak ulaşılan kodlardan biri de “personel fikirlerinin önemsenmesi” kodu ile karşımıza çıkmaktadır. Bu kodun da öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodlar arasında yer almayıp okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen kodlar arasında yer almasının sebebinin; okul yöneticilerinin bazı değerlendirmelerde bulunurken benimsediği yönetim anlayışının bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Çünkü personel fikirlerinin alınması, karara katılım gibi süreçler yönetsel sistemler içerisinde karşılaşılabilecek bazı sorunların hem önlemi hem çözümü olarak uygulanabilmektedir. Bu uygulamanın da okul yöneticileri tarafından genel ahlak özelliklerinden biri olarak telaffuz edilmesinin mesleki deneyimle ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin dördüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu nasıldır” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız” sorusu yönetilmiştir. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 13’te yer almaktadır.

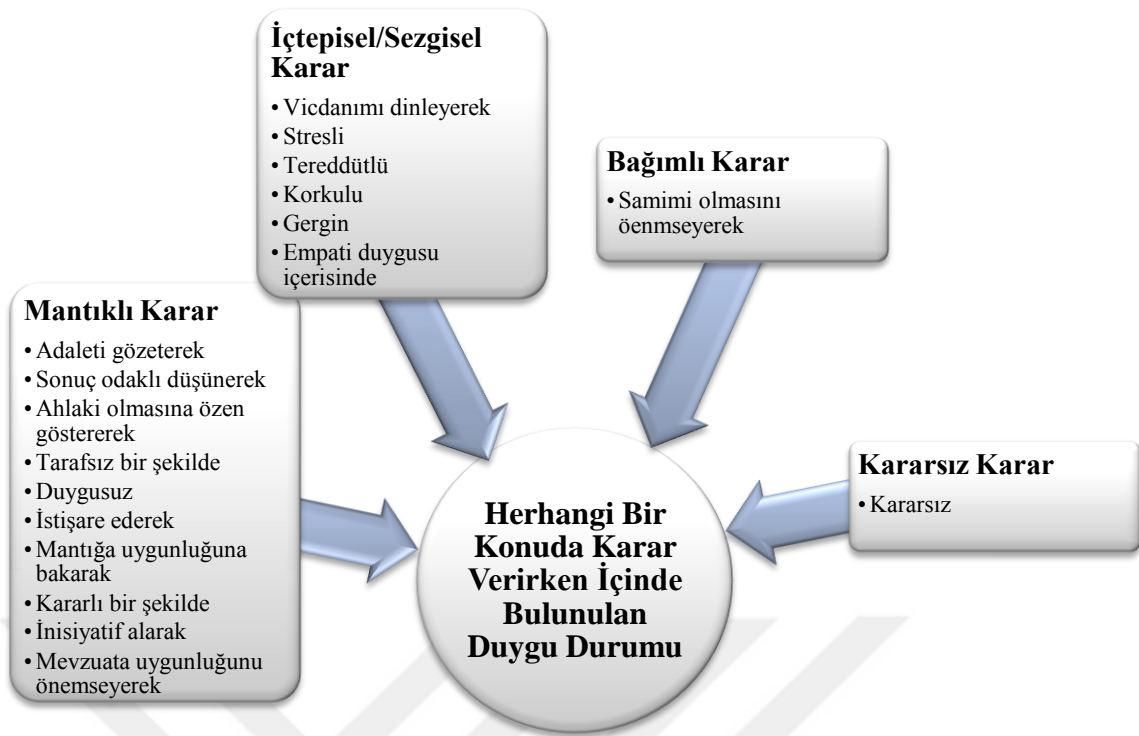
Tablo 13:
“Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
10 ^{E33Ö} - 18 ^{E32Ö} - 22 ^{K23Ö} 29 ^{E23Ö}	Adaleti gözeterek	4		
29 ^{E23Ö}	Kararlı bir şekilde	1		
7 ^{E22Ö} - 22 ^{K23Ö} 25 ^{K32Ö}	Sonuç odaklı düşünerek	3		
3 ^{E22Ö} - 10 ^{E33Ö} - 12 ^{K22Ö}	Ahlaki olmasına özen göstererek	3		
3 ^{E22Ö} - 17 ^{E22Ö}	Tarafsız bir şekilde	2	Mantıklı Karar	Karar Aşaması Duygu Durumu
13 ^{E42Ö} - 16 ^{K32Ö}	Duygusuz	2		
28 ^{E32Ö} - 29 ^{E23Ö}	İstişare ederek	2		
29 ^{E23Ö}	İnisiyatif olarak	1		
4 ^{E42Ö} - 21 ^{E23Ö}	Mantığa uygunluğuna bakarak	2		
1 ^{K22Ö}	Mevzuata uygunluğunu önemseyerek	1		
11 ^{K22Ö} - 22 ^{K23Ö}	Stresli	2		
11 ^{K22Ö}	Korkulu	1		
22 ^{K23Ö}	Gergin	1	İçtepesel/Sezgisel Karar	
22 ^{K23Ö} - 24 ^{K32Ö}	Tereddütlü	2		
23 ^{K33Ö}	Empati duygusu içerisinde	1		
10 ^{E33Ö} - 19 ^{K23Ö} 29 ^{E23Ö}	Vicdanımı dinleyerek	3		
29 ^{E23Ö}	Samimi olmasını önemseyerek	1	Bağımlı Karar	
15 ^{K32Ö}	Kararsız	1	Kararsız Karar	

“Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde; “Mantıklı Karar”, “İçtepesel/Sezgisel Karar”, “Bağımlı Karar” ve “Kararsız Karar” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansa sahip kodun “adaleti gözeterek” (f=4) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. En yüksek ikinci frekansa sahip kodların ise “sonuç odaklı düşünerek”, “ahlaki olmasına özen göstererek” ve “vicdanımı dinleyerek” kodları olduğu görülmektedir (f=3). Bu soruya cevap veren katılımcılardan 10^{E33Ö} bu soruya ilişkin; *“kiminle paylaşırsam doğru karar anlamında destek bulabilirim diye düşünürüm. Vicdanımı yoklarım. Adalet ve doğruluk kriterlerine göre hareket ederim.”* İfadelerini kullanmıştır. 19^{K23Ö} ise *“Vicdanımın rahat olması, kimseye haksızlık yapmamalıyım düşüncesi hakim olur. Kaygılı olurum, herkese eşit haklar vermeye çalışırım.”*

Verilen diğer cevapların da “tarafsız bir şekilde”, “duygusuz”, “istişare ederek”, “mantığa uygunluğuna bakarak”, “stresli”, “tereddütlü” (f=2), “kararlı bir şekilde”, “inisiyatif alarak”, “mevzuata uygunluğunu önemseyerek”, “korkulu”, “gergin” ve “empati duygusu içerisinde”, “samimi olmasını önemseyerek” ve “kararsız” (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 22^{K23Ö} bu konuda *“Karar verme aşamasında gergin, endişeli, tereddütlü hissederim. Karar verirken, olayın pozitif ve negatif yönlerini düşünüp çevremizdeki kişilerin haklarını da gözeterek lehimize kararları göz önünde bulundurmamız gerekir.”* İfadelerini kullanmıştır. 29^{E23Ö} kodlu katılımcı ise; *“Karar verirken adil olmaya özen gösterir, gerektiğinde de inisiyatif alabilirim. Verdiğim kararımın doğruluğuna inanyorsam da kesinlikle kararımdan dönmem.”* İfadelerini kullandığı görülmektedir.



Şekil 11: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Herhangi bir Konuda Karar Verirken İçinde Bulunulan Duygu Durumunu İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

“Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14:

“Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

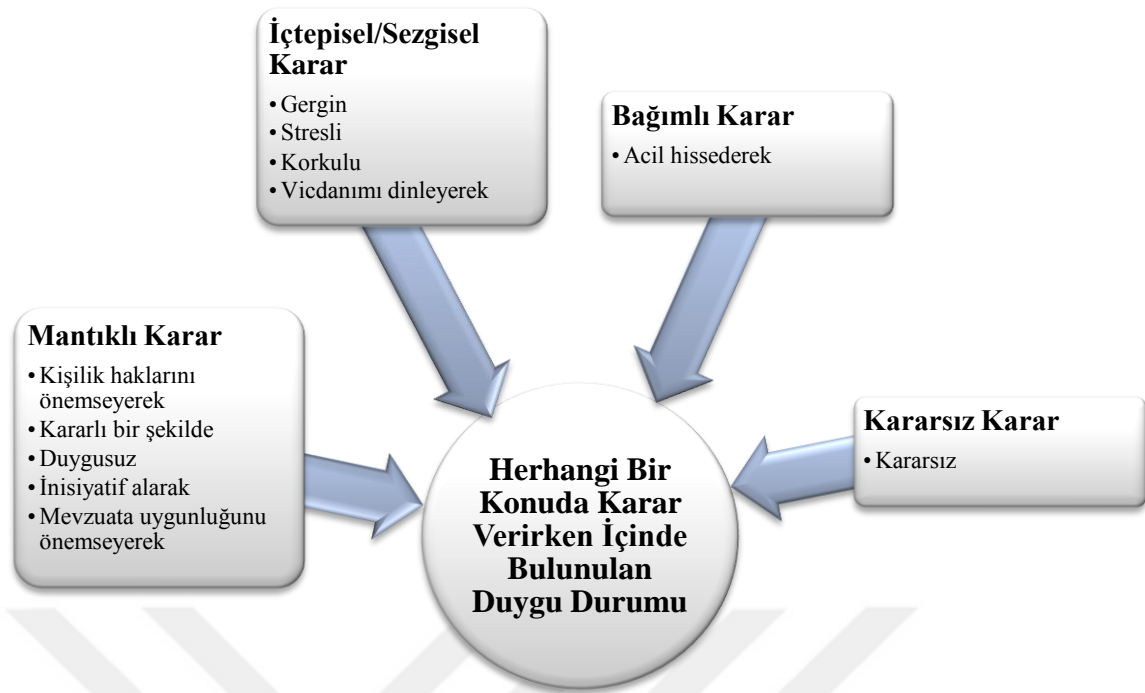
Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
5 ^{E42Y} - 8 ^{E32Y}	Kişilerin haklarını önemseyerek	2	Mantıklı Karar	Karar Aşaması Duygu Durumu
9 ^{E32Y}	Kararlı bir şekilde	1		
14 ^{E22Y}	Duygusuz	1		
2 ^{E33Y}	İnisiyatif olarak	1		
2 ^{E33Y}	Mevzuata uygunluğunu önemseyerek	1		
27 ^{E22Y}	Stresli	1	İçtepsel/Sezgisel Karar	
27 ^{E22Y}	Korkulu	1		
20 ^{E22Y} - 27 ^{E22Y}	Gergin	2		
14 ^{E22Y}	Vicdanımı dinleyerek	1	Bağımlı Karar	
6 ^{E42Y}	Acil hissederek	1		
26 ^{E42Y}	Kararsız	1	Kararsız Karar	

“Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız?” Sorusuna okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde “Mantıklı Karar”, “İçtepisel/Sezgisel Karar”, “Bağımlı Karar” ve “Kararsız Karar” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansa sahip kodların “kişilik haklarını önemseyerek” ve “gergin” (f=2) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 8^{E32Y} bu soruya ; “*Adil, doğru ve yerinde karar verme duygu hali içerisinde olurum*” şeklinde cevap vermiştir. 27^{E22Y} kodlu katılımcı ise “*Gergin ve stresli bir duyguya sahip olurum. Alacağım kararların yanlış sonuçlar doğurmasından korkarım.*” İfadelerini kullanmıştır.

Verilen diğer cevapların da “kararlı bir şekilde”, “duygusuz”, “inisiyatif alarak”, “mevzuata uygunluğunu önemseyerek”, “stresli”, “korkulu”, “vicdanımı dinleyerek”, “acil hissederek” ve “kararsız” (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 14^{E22Y} bu konuda “*Bir konuda karar verirken vicdanı elden bırakmadan, duyguları işin içine katmamaya çalışarak.*” ifadelerini kullanmıştır. 2^{E33Y} kodlu katılımcı ise; “*Öncelikle kanun ve yönetmelikler çerçevesinde karar vermeye çalışırım ancak inisiyatif almaya da çalışırım. Zira her iş kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yürümez.*” ifadelerini kullandığı görülmektedir.



Şekil 12: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Herhangi bir Konuda Karar Verirken İçinde Bulunulan Duygu Durumunu İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

Herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumunun ne olduğu ile ilgili olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bazı benzer ve farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle dört alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu alt temalar; “mantıklı karar”, “içtepisel / sezgisel karar”, “bağımlı karar” ve “kararsız karar” alt temalarının öğretmenlerde de okul yöneticilerinde de ulaşılan ortak alt temalar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden elde edilen verilerde herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumunun ne olduğu ile ilgili görüşlerin kodlara dönüştürülmesi sonucu en yüksek frekansa sahip kodun “adaleti gözeterek” olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okul yöneticileri de herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumunu ifade eden görüşlerin “kişilerin haklarını önemseyerek” kodu etrafında yer bulduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar öğretmenlerin de okul yöneticilerinin de araştırmanın ilk üç alt probleminde ulaşılan ahlak özellikleri arasında yer bulan “hak” ve “adalet” kavramlarının karar ile ilgili aşamalarda da yer aldığını göstermiştir. Yani öğretmenler de okul yöneticileri de herhangi bir konuda karar verirken adaleti

gözettilerini, haklara saygı duygusu içerisinde karar verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumunun ne olduğuyla ilgili olarak hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle ulaşılan analiz sonuçlarında bazı ortak kodlara rastlanmıştır. Bunlar; “kararlı bir şekilde”, “duygusuz”, “inisiyatif alarak”, “mevzuata uygunluğunu önemseyerek”, “stresli”, “korkulu”, “gergin”, “vicdanını dinleyerek” ve “kararsız” şeklindedir. Dikkat edildiğinde bu kodların büyük oranda “mantıklı karar” ve “içtepisel/sezgisel karar” alt temalarında bir araya gelerek benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Analiz sonuçlarıyla ulaşılan bazı kodların da öğretmenler ve okul yöneticilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin; öğretmenlerin görüşleriyle, herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumunun ifadesinde “ahlaki olmasını önemseyerek” ve “sonuç odaklı düşünerek” kodlarına ulaşılmışken, okul yöneticilerinin görüşleriyle ulaşılan kodlardan ayrıştığı görülmektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin beşinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?” sorusu yönetilmiştir. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15:

“Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
7 ^{E22Ö} - 10 ^{E33Ö} 19 ^{K23Ö} - 29 ^{E23Ö}	Hakkaniyetli olmalı	4	Haklar	Karar Verirken Göz Önüne Alınan İlkeler
22 ^{K23Ö} - 23 ^{K33Ö} 29 ^{E23Ö}	Mevzuata uygun olmalı	3		
17 ^{E22Ö} - 19 ^{K23Ö} 23 ^{K33Ö}	Tarafsız olunmalı	3		
7 ^{E22Ö}	Vicdanlı olunmalı	1	Duygusal	
28 ^{E32Ö} - 29 ^{E23Ö}	Çalışan mutluluğu gözetilmeli	2		
1 ^{K22Ö} - 18 ^{E32Ö} 24 ^{K32Ö}	Karar Ahlaki olmalı	3	Toplumsal	
3 ^{E22Ö} - 15 ^{K32Ö} 22 ^{K23Ö}	Doğruluk gözetilmeli	3		
3 ^{E22Ö} - 22 ^{K23Ö}	Dürüst olunmalı	2		
22 ^{K23Ö}	Sürdürülebilir olmalı	1	Süreç	
29 ^{E23Ö}	Tecrübeler göz önüne alınmalı	1		
4 ^{E42Ö}	Durumsal olmalı	1		
29 ^{E23Ö}	Verimlilik gözetilmeli	1	Faydacılık	
11 ^{K22Ö} - 13 ^{E42Ö} 22 ^{K23Ö} - 29 ^{E23Ö}	Hedef odaklı olmalı	4		
12 ^{K22Ö} - 28 ^{E32Ö}	Sonucu düşünülerek uygulanmalı	2		
21 ^{E23Ö} - 25 ^{K32Ö}	Fayda sağlıyor olmalı	2		

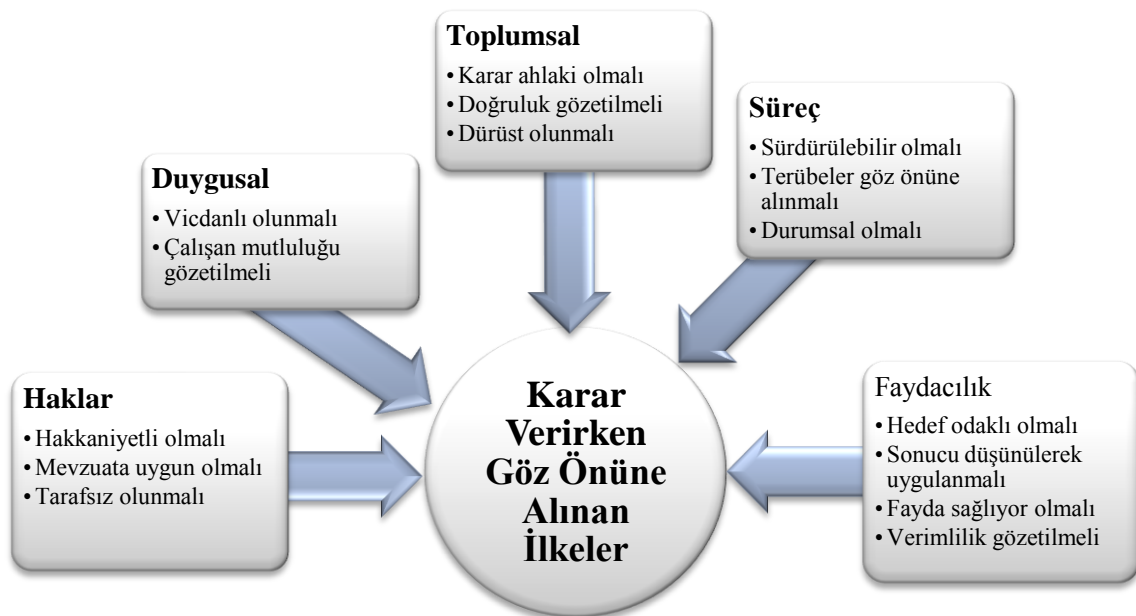
“Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?” Sorusuna öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda beş alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde; “Haklar”, “Duygusal”, “Toplumsal”, “Süreç” ve “Faydacılık” olarak adlandırılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınması gereken ilkelerle ilgili en yüksek frekansa sahip kodların “hakkaniyetli olmalı” ve “hedef odaklı olmalı”(f=4) olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 7^{E22Ö} ‘ye göre; “Kişileri etkileyecekse adil olmaya, en doğru kararı vermeye çalışırım. Kararın sonucunda vicdanen rahat olmak isterim.” ifadelerini kullandığı görülmektedir. 22^{K23Ö} kodlu katılımcı ise “Öncelikle kanunlara uygun olmasına dikkat ederim. Daha sonra hem mesleki hem de özel hayatıma uygun olması için doğruluk, dürüstlük, verimlilik, sürdürülebilirlik, hedef odaklı olması gibi ilkelere uygun davranışlara adım atmaya özen gösteririm.” şeklinde açıklama yapmıştır.

“Mevzuata uygun olmalı”, “tarafsız olunmalı”, (karar ahlaki olmalı), “doğruluk gözetilmeli” (f=3) görüşlerinin de önde gelen görüşler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınması gereken ilkelerle ilgili verilen diğer cevapların ise; “çalışan mutluluğu gözetilmeli”, “dürüst olunmalı”, “sonucu düşünülerek uygulanmalı”, “fayda sağlıyor olmalı” (f=2), “vicdanlı olunmalı”, “sürdürülebilir olmalı”, “tecrübeler göz önüne alınmalı”, “durumsal olmalı” ve “verimlilik gözetilmeli” (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir.

18^{E32Ö} kodlu katılımcı; “Genel ahlak ilkelerini göz önüne alırım.” açıklamasında bulunurken 21^{E23Ö} kodlu katılımcı; “Mevcut durumu değerlendiririm, çevrem için, okulum için yararlı olan kararlar almaya çalışırım.” İfadelerini kullanmıştır. 23^{K33Ö} kodlu katılımcıya göre de; “Yönetmelik veya kuralları varsa bunları göz önünde bulundururum. Kişilere ayrıcalık göstermeden eşit yaklaşıma çalışırım.” Dediği görülmektedir. 24^{K32Ö} kodlu katılımcı ise; “Vereceğim kararın ahlaki boyutlarını düşünürüm. Verdiğim karardan etrafımdaki insanların olumsuz etkilenmemesine dikkat ederim.” Açıklamalarını yaptığı görülmüştür.



Şekil 13: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verirken Göz Önüne Alınan İlkeleri İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

“Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16:

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler nelerdir?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

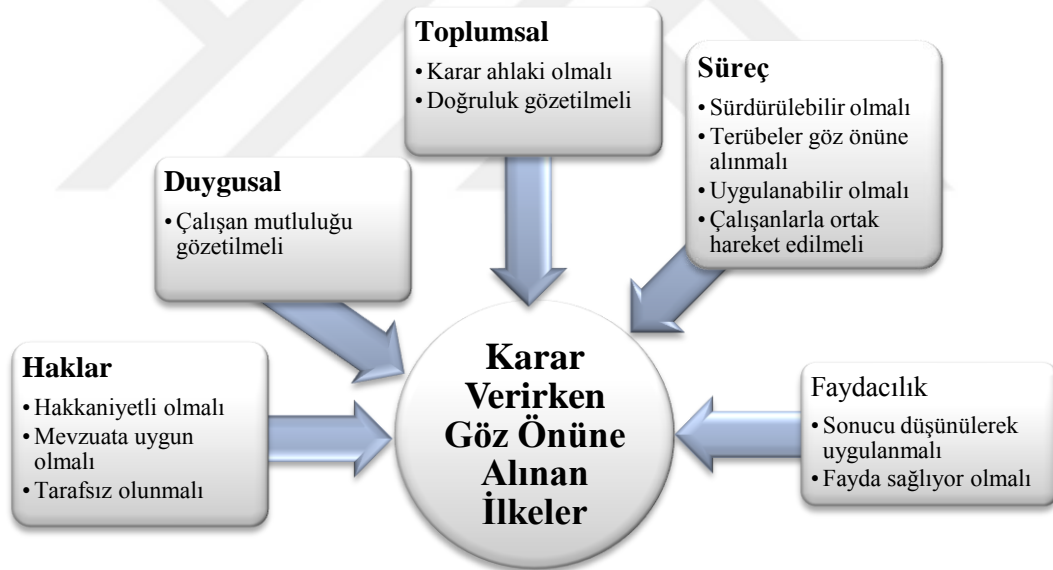
Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
2 ^{E33Y} - 5 ^{E42Y} - 14 ^{E22Y} - 27 ^{E22Y}	Hakkaniyetli olmalı	4		Karar Verirken Göz Önüne Alınan İlkeler
2 ^{E33Y}	Mevzuata uygun olmalı	1	Haklar	
5 ^{E42Y}	Tarafsız olunmalı	1		
8 ^{E32Y} - 26 ^{E42Y}	Çalışan mutluluğu gözetilmeli	2	Duygusal	
9 ^{E32Y}	Karar Ahlaki olmalı	1	Toplumsal	
5 ^{E42Y}	Doğruluk gözetilmeli	1		
9 ^{E32Y} - 27 ^{E22Y}	Sürdürülebilir olmalı	2		
9 ^{E32Y}	Uygulanabilir olmalı	1		
14 ^{E22Y}	Tecrübeler göz önüne alınmalı	1	Süreç	
27 ^{E22Y}	Çalışanlarla ortak hareket edilmeli	1		
20 ^{E22Y} - 14 ^{E22Y}	Sonucu düşünülerek uygulanmalı	2	Faydacılık	
6 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}	Fayda sağlıyor olmalı	2		

“Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?” Sorusuna okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda beş alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde; “Haklar”, “Duygusal”, “Toplumsal”, “Süreç” ve “Faydacılık” olarak adlandırılmıştır. En yüksek frekansa sahip kodun “hakkaniyetli olmalı” (f=4) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 6^{E42Y} bu soruya ; *“Taraflar arasında karar verilecekse tüm taraflar dinlenilmeli, kurumla ilgili karar verilecekse kurumun menfaatini önde tutulmalı, şahıslar arasında karar verilecekse adaletli davranılmalı.”* şeklinde cevap vermiştir. 2^{E33Y} kodlu katılımcı ise *“Hak, adalet, insanlık, kanun ve yönetmelikleri göz önünde tutarım.”* İfadelerini kullanmıştır.

Verilen diğer cevapların da “çalışan mutluluğu gözetilmeli”, “sürdürülebilir olmalı”, “sonucu düşünerek uygulanmalı”, “fayda sağlıyor olmalı” (f=2), “mevzuata uygun olmalı”, “tarafsız olunmalı”, “karar ahlaki olmalı”, “doğruluk gözetilmeli”, “uygulanabilir olmalı”, “tecrübeler göz önüne alınmalı” ve “çalışanlarla ortak hareket edilmeli” (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılardan 27^{E22Y} bu konuda “Özellikle faydalı olmasını ve sürdürülebilir olması çok önemlidir. Çalışanlarımla birlikte ortak hareket edebilecek kararlar olmaya özen gösteririm.” İfadelerini kullanmıştır. 14^{E22Y} kodlu katılımcı ise; “Adalet, yaşanmış olaylardan çıkarılan dersler, başkalarından edinmiş olunan tecrübeler, neden-sonuç ilişkin ve durumun sonunda olabilecek, ortaya çıkacak sorunları çözmeye çalışmak” İfadelerini kullandığı görülmektedir.



Şekil 14: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Karar Verirken Göz Önüne Alınan İlkeleri İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkelerin neler olduğu ile ilgili olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bazı benzer ve farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle beş alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu alt temaların; “haklar”,

“duygusal”, “toplumsal”, “süreç” ve “faydacılık” olduğu ve öğretmenlerde de okul yöneticilerinde de ulaşılan ortak alt temalar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerde herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkelerin neler olduğu ile ilgili görüşlerin kodlara dönüştürülmesi sonucu en yüksek frekansa sahip kodun “adaleti gözeterek” olduğu görülmektedir. Bu sonuç; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin araştırma kapsamında ahlak kavramını ifade ederken de, karar verme durumunda içinde bulunulan duygu durumlarında da karşılaşılan bir kod olduğu görülmektedir.

Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkelerin neler olduğuyla ilgili olarak hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle ulaşılan analiz sonuçlarında bazı ortak kodlara rastlanmıştır. Bu ortak kodlar; “mevzuata uygun olmalı”, “tarafsız olunmalı”, “çalışan mutluluğu gözetilmeli”, “karar ahlaki olmalı”, “doğruluk gözetilmeli”, “sürdürülebilir olmalı”, “tecrübeler göz önüne alınmalı”, “sonucu düşünülerek uygulanmalı” ve “fayda sağlıyor olmalı” şeklindedir.

Analiz sonuçlarıyla ulaşılan bazı kodların da öğretmenler ve okul yöneticilerine göre farklılık gösterdiği de görülmektedir. Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkelerin neler olduğunun ifadesinde öğretmenlerden elde edilen verilerden “hedef odaklı olmalı” ve “verimlilik gözetilmeli” kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden farklı olarak okul yöneticilerinden elde edilen verilerden “çalışanlarla ortak hareket edilmeli” kodu dikkat çekmektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin altıncı alt problemi “Okul Yöneticileri ve öğretmenler herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?” Şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusu

yönetilmiştir. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17:

“Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Tema
25 ^{K32Ö} - 21 ^{E23Ö} - 17 ^{E22Ö} 16 ^{K32Ö} - 3 ^{E22Ö} - 29 ^{E23Ö}	Kolaylıkla karar verebilirim	6	Kişisel Değerlendirme
22 ^{K23Ö} - 18 ^{E32Ö} - 7 ^{E22Ö}	Ölçüp tartarak karar veririm	3	
28 ^{E32Ö} - 13 ^{E42Ö} - 12 ^{K22Ö} 4 ^{E42Ö}	Şartlara göre değişebilir	4	
24 ^{K32Ö} - 23 ^{K33Ö} - 19 ^{K23Ö} - 15 ^{K32Ö} - 11 ^{K22Ö} - 10 ^{E33Ö} - 1 ^{K22Ö}	Kolay karar veremem	7	

“Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek frekansa sahip kodun “kolay karar veremem” (f=7) şeklinde, en yüksek ikinci frekansa sahip kodun da “kolay karar verebilirim” (f=6) şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer cevapların ise “Şartlara göre değişebilir” (f=4) ve “ölçüp tartarak karar veririm” (f=3) kodlarında toplandığı görülmektedir.

Katılımcılardan bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir; “Kolay karar veremem, olayı etraflıca düşünür, kimin nasıl etkileneceğini düşünür, en doğru kararı vermeye çalışırım.” (23^{K33Ö}). Bu tip işlemlerde kararlıyım. En kötü kararın kararsızlıktan iyi olduğunu düşünürüm.”(17^{E22Ö}). “Kolay da karar veremem, çok kararsız da kalmam, ortayı bulmaya çalışırım. Kararsızlık beni çıkmaza götürür, kolay kararlar ise yanlış adımlara...” (12^{K22Ö})

“Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18:

“Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Tema
8 ^{E32Y} - 9 ^{E32Y} - 26 ^{E42Y}	Kolaylıkla karar verebilirim	3	Kişisel Değerlendirme
5 ^{E42Y} - 6 ^{E42Y} - 14 ^{E22Y}	Ölçüp tartarak karar veririm	3	
2 ^{E33Y} - 20 ^{E22Y} - 27 ^{E22Y}	Kolay karar veremem	3	

“Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplar incelendiğinde kodların eşit frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Bu frekanslar “kolaylıkla karar verebilirim”, “Ölçüp tartarak karar veririm.” ve “Kolay karar veremem” (f=3) şeklinde olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir; “*Kolay karar verebilirim ancak karar verirken acele de etmem.*” (8^{E32Y}). “*Artılarını ve eksilerini hesaplamadan ve başkalarının görüşlerini de alıp akıl süzgecinden geçirerek.*” (14^{E22Y}). “*Kolay karar veremem, zira adalet ve haktan sapmaktan korkarım.*” (2^{E33Y})

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili tablolar incelendiğinde çok farklı bir sonuçla karşılaşmamaktadır. Yirmi dokuz öğretmenin görüşlerini ifade etmesi sonucunda altı öğretmenin kolaylıkla karar verebileceğini, yedi öğretmenin ise kolay karar veremeyeceğini ifade ettiği görülmektedir. Dört öğretmenin kolay karar verip verememe durumunun şartlara göre değiştiğini, üç öğretmenin ise ölçüp tartarak karar verebileceğini ifade etmesi toplamda yedi öğretmenin karar vermesinin çeşitli etkenlere göre değişiklik gösterebildiği anlamına gelmektedir. Benzer şekilde herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda görüşlerini ifade eden dokuz okul yöneticisinden üçü kolaylıkla karar verebildiğini, üçü kolay karar veremeyeceğini, üçünün de ölçüp tartarak karar verebileceğini ifade etmesi oransal olarak katılımcı öğretmenlerle hemen hemen aynı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Ancak yönetim kademesinde bulunan bireylerin inisiyatif alma, sorumluluk alma, öngörüle bulunma gibi özelliklere sahip olmaları beklendiğinden

okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha büyük oranda kolay karar verebilir durumda olmaları beklenen bir durum olarak düşünülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin yedinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımları nasıldır?” Şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara açık uçlu anket formları aracılığıyla “Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır?” Sorusu yönetilmiştir. Elde edilen verilere tema analizi ve betimsel analiz uygulanmış, analiz sonuçları da “öğretmenler” ve “okul yöneticileri” bakımından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19:

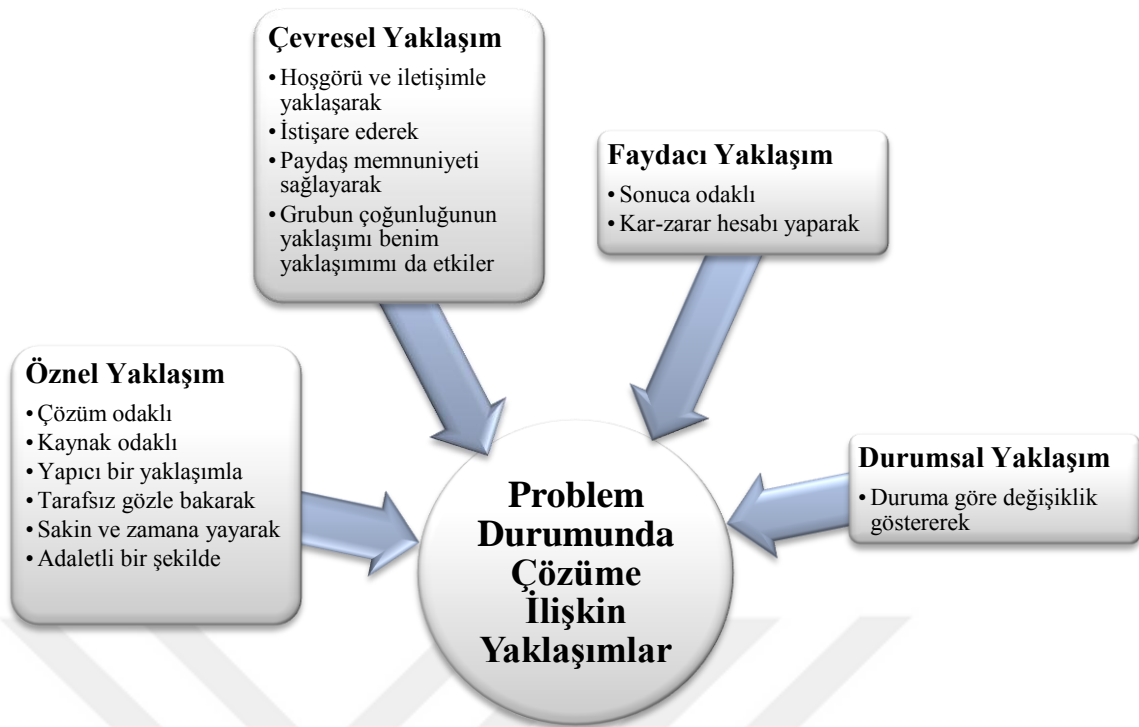
“Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
1 ^{K22O} - 4 ^{E42O} - 18 ^{E32O} - 18 ^{E32O} - 23 ^{K33O} - 24 ^{K32O}	Çözüm odaklı	6	Öznel Yaklaşım	Problem Durumunda Çözüme İlişkin Yaklaşımlar
12 ^{K22O} - 16 ^{K32O} - 18 ^{E32O} - 19 ^{K23O}	Kaynak odaklı	4		
1 ^{K22O} - 11 ^{K22O} - 17 ^{E22O}	Yapıcı bir yaklaşımla	3		
22 ^{K23O}	Tarafsız gözle bakarak	1		
1 ^{K22O}	Sakin ve zamana yayarak	1	Çevresel Yaklaşım	
17 ^{E22O}	Adaletli bir şekilde	1		
1 ^{K22O} - 10 ^{E33O}	Hoşgörü ve iletişimle yaklaşarak	2		
21 ^{E23O} - 25 ^{K32O}	İstişare ederek	2		
13 ^{E42O}	Paydaş memnuniyeti sağlayarak	1	Faydacı Yaklaşım	
7 ^{E22O}	Grubun çoğunluğunun yaklaşımı benim yaklaşımımı da belirler	1		
15 ^{K32O} - 28 ^{E32O}	Sonuca odaklı	2		
3 ^{E22O} - 21 ^{E23O}	Kar-zarar hesabı yaparak	2	Durumsal Yaklaşım	
4 ^{E42O}	Duruma göre değişiklik göstererek	1		

“Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır?” Sorusuna öğretmenler (n=19) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan tema analizi ve betimsel analiz sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde; “Öznel Yaklaşım”, “Çevresel Yaklaşım”, “Faydacı Yaklaşım” ve “Durumsal Yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen kodlardan “çözüm odaklı” kodunun en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=6). Katılımcılardan 24^{K32Ö} bu soruya şu şekilde cevap vermiştir; *“Daha önce böyle bir sorunla karşılaşıldı mı? Araştırma yaparım. Sonuçlarına göre ben de karşılaştığım sorunu çözmeye çalışırım. Karşılaştığım yeni problemse problemle ilgili kişilerle konuşurum ve inceleme yaparak çözüm ararım.”* 23^{K33Ö} kodlu katılımcı ise; *“Soruna değil, çözüme odaklanırım. İlk başta duygusal davransam da sonunda doğru olanı yapmaya çalışırım.”* ifadelerini kullanmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde “kaynak odaklı” (f=4) ve “yapıcı bir yaklaşımla” (f=3) kodlarının da en çok ifade edilen yaklaşımlardan olduğu görülmektedir. 19^{K23Ö} kodlu katılımcı bu soruya; *“Sorunun neden kaynaklandığının tespiti, detaylı inceleme, çözüm yolları geliştirme, en uygun olanını çözümde kullanma, acele davranmamak.”* şeklinde cevap vermiştir.

“Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır?” Sorusuna öğretmenler tarafından verilen diğer cevapların ise; “sonuca odaklı”, “kar-zarar hesabı yaparak”, “İstişare ederek”, “hoşgörü ve iletişimle yaklaşarak” (f=2), “tarafsız gözle bakarak”, “sakin ve zamana yayarak”, “adaletli bir şekilde”, “paydaş memnuniyeti sağlayarak”, “grubun çoğunluğunun yaklaşımı benim yaklaşımı da belirler” ve “duruma göre değişiklik göstererek” (f=1) olduğu görülmüştür. 13^{E42Ö} kodlu katılımcı bu soruya; *“Konuyla ilgili olumlu ve olumsuz sonuçları göz önüne alırım. Vereceğim kararda tüm paydaşların memnuniyetini göz önüne alırım.”* şeklinde cevap vermiştir. 21^{E23Ö} kodlu katılımcı ise konuyla ilgili; *“Arkadaşlarımın fikrini alırım, herkesin yararına olabilecek kararlar almaya çalışır, kar-zarar hesabı yaparım.”* ifadelerini kullandığı görülmektedir.



Şekil 15: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Problem Durumunda Çözüm İlişkin Yaklaşımları İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

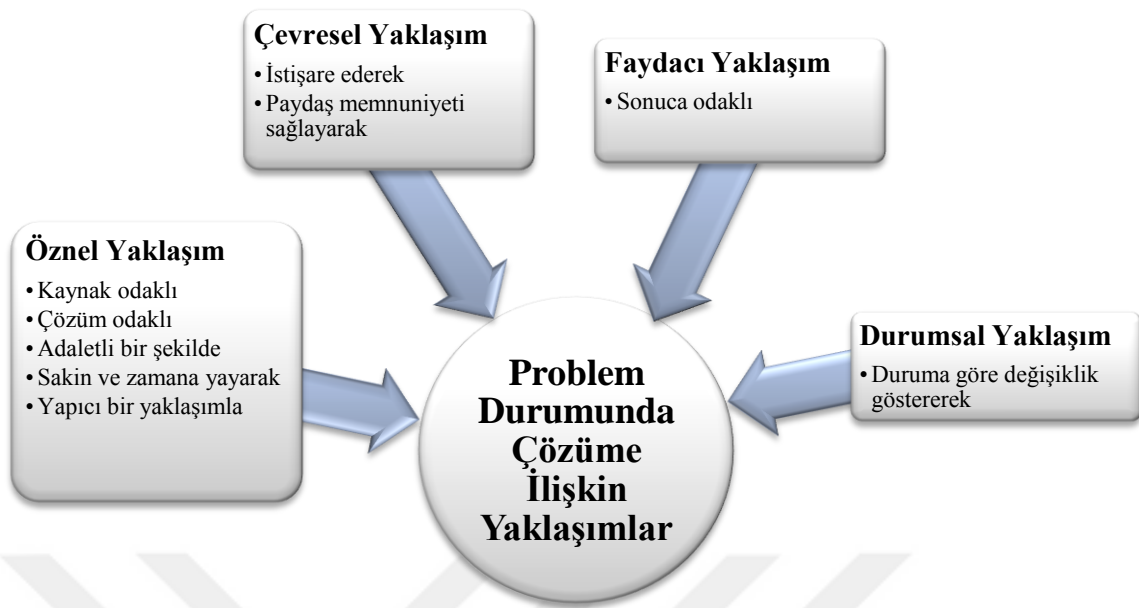
“Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar aşağıda Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20:

“Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır” sorusuna okul yöneticileri tarafından verilen cevaplar

Katılımcılar	Kodlar	Frekans	Alt Temalar	Tema
5 ^{E42Y} - 14 ^{E22Y} - 20 ^{E22Y}	Kaynak odaklı	3	Öznel Yaklaşım	Problem Durumunda Çözüm İlişkin Yaklaşımlar
20 ^{E22Y} - 26 ^{E42Y}	Çözüm odaklı	2		
5 ^{E42Y} - 6 ^{E42Y}	Adaletli bir şekilde	2		
6 ^{E42Y} - 27 ^{E22Y}	Sakin ve zamana yayarak	2		
9 ^{E32Y}	Yapıcı yaklaşımla	1		
2 ^{E33Y} - 6 ^{E42Y} - 8 ^{E32Y}	İstişare ederek	3	Çevresel Yaklaşım	
26 ^{E42Y}	Paydaş memnuniyeti sağlayarak	1	Faydacı Yaklaşım	
9 ^{E32Y}	Sonuca odaklı	1	Durumsal Yaklaşım	
14 ^{E22Y}	Duruma göre değişiklik göstererek	1		

“Okulunuzda herhangi bir problemi / sorunu çözmek durumunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır” sorusuna okul yöneticileri (n=10) tarafından verilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; benzer kodlar bir araya geldiğinde; “Öznel Yaklaşım”, “Çevresel Yaklaşım”, “Faydacı Yaklaşım” ve “Durumsal Yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen kodlardan “istişare ederek” ve “kaynak odaklı” kodlarının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=3). Katılımcılardan 2^{E33Y} bu soruya şu şekilde cevap vermiştir; *“İstişare yaparak başkalarının da fikirlerini alırım. İyiye düşündükten sonra karar veririm.”* 23^{K33Ö} kodlu katılımcı ise; *“Soruna değil, çözüme odaklanırım. İlk başta duygusal davransam da sonunda doğru olanı yapmaya çalışırım.”* İfadelerini kullanmıştır. Verilerden elde edilen diğer kodlar ise “sakin ve zamana yayarak”, “çözüm odaklı”, “adaletli bir şekilde” (f=2), “paydaş memnuniyeti sağlayarak”, “duruma göre değişiklik göstererek”, “yapıcı yaklaşımla” ve “sonuç odaklı” şeklinde oluşturulmuştur. Katılımcılardan 14^{E22Y} soruya ilişkin şu cevabı vermiştir; *“Öğrenci, öğretmen, veli ve duruma göre yaklaşım belirlenmektedir. Sorunu dinlemeden, tam olarak anlamadan sorunu çözmeye çalışmam. Kılı kırk yarararak incelerim.”* 6^{E42Y} kodlu katılımcı ise; *“Zamana yaymak olayların ve tarafların görünmeyen taraflarını da görme fırsatı verdiği için isabetli karar oluyor. Sorunları diğer paydaşlarla istişare ederek çözüm yoluna gidiyorum. Taraflar varsa adaletli davranmak problemin çözümü oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır.



Şekil 16: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Problem Durumunda Çözüm İlişkin Yaklaşımları İfade Eden Alt Temalar ve Kodlar

Okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlarının nasıl olduğu ile ilgili olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bazı benzer ve farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle dört alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu alt temalar; “öznel yaklaşım”, “çevresel yaklaşım”, “faydacı yaklaşım” ve “durumsal yaklaşım” alt temalarının öğretmenlerde de okul yöneticilerinde de ulaşılan ortak alt temalar olduğu görülmektedir.

Okulda karşılaşılan problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlarında hem öğretmenlerden elde edilen verilerle hem de okul yöneticilerinden elde edilen verilerle ulaşılan analiz sonuçlarında bazı ortak kodlara rastlanmıştır. Bu ortak kodlardan her iki katılımcı grubunda da en yüksek frekansa sahip yaklaşımların “çözüm odaklı” ve “kaynak odaklı” çözüm yaklaşımları olduğu görülmektedir. Öğretmenler ile okul yöneticilerinin okulda karşılaşılan bir soruna yönelik çözüme ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlardan ortak olan diğerleri ise “adaletli bir şekilde”, “yapıcı bir yaklaşımla”,

“sakin ve zamana yayarak”, “istişare ederek”, “paydaş memnuniyeti sağlayarak”, “sonuca odaklı” ve “duruma göre değişiklik göstererek” kodları olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlarıyla ulaşılan bazı kodların da öğretmenler ve okul yöneticilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. “Tarafsız bir gözle bakarak” ve “kar-zarar hesabı yaparak” yaklaşımlarının ise okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen kodlardan farklı olarak öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodlar olarak oluştuğu görülmektedir. Sonuçlara geniş bir bakış açısıyla bakacak olursak tüm alt problemlerde değinilen “adalet” ve “hak” kavramları okulda karşılaşılan bir problemin çözümüne ilişkin yaklaşımlarda da görülmektedir. Öğretmenler bu kavramlara ilaveten tarafsızlığa da vurgu yaparak eşitlik kavramını da ön plana çıkarmışlardır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ifade ettikleri ortak kodların ise genel olarak sürece paydaşların dâhil edilerek sorumluluğun paylaşılması düşüncesinden dolayı açığa çıktığı düşünülmektedir. Genel bir ifade ile de diğer alt problemlerde çoğunlukla öğretmenler ile okul yöneticilerinin görüşlerinde ayrışan hususlar bulunuyorken, okulda karşılaşılan bir problemin çözümüne ilişkin yaklaşımlarının oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir.

4.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Bulgular ve Yorum

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin birinci alt problemi “Ahlaki kuramlar açısından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışları nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindedir. Bu alt probleme okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ve alt boyutları ile ilgili betimsel istatistikler; ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan en düşük ve en yüksek puanların ortalamaları, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri incelenerek cevap aranmıştır. Aşağıda Tablo 21’de analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 21:
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Ahlak Anlayışları	309	3,25	4,96	4,32	,34
Kişisel Haklar ve Erdem	309	3,25	5,00	4,35	,37
Mutluluk	309	2,57	5,00	4,38	,48
Toplumsal Değerler ve İnanç	309	1,80	5,00	4,13	,61

Tablo 21'deki bulgular incelendiğinde Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'nin tamamından alınan en düşük puanlar ortalamasının 3.25 ve en yüksek puanlar ortalamasının 4.96 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait aritmetik ortalamasının 4.32 ve standart sapma değerinin .34 olduğu tespit edilmiştir.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde, kişisel haklar ve erdem alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "3.25", en yüksek puanlar ortalamasının "5.00" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "4.35", standart sapma değerinin ise ".37" olduğu görülmektedir. Mutluluk alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "2.57", en yüksek puanlar ortalamasının "5.00" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "4.38", standart sapma değerinin ise ".48" olduğu görülmektedir. Toplumsal değerler ve inanç alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "1.80", en yüksek puanlar ortalamasının "5.00" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "4.13" standart sapma değerinin ise ".61" olduğu görülmektedir.

Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri göz önüne alındığında katılımcıların en fazla toplumsal değerler ve inanç alt boyutu ile ilgili çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin ikinci alt problemi "Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları cinsiyet, yaş ve üye oldukları sendikalara göre değişiklik göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla; cinsiyet değişkenine göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının farklılaşıp

farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-testi, yaş ve üye olunan sendikalara göre ahlak anlayışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ise ANOVA testleri uygulanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22:
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği’nden Elde Edilen Puanların Cinsiyet, Yaş ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																																																																																																				
Ahlak Anlayışları	Erkek	168	4.31	.33	307	-.152	.879																																																																																																																																				
	Kadın	141	4.32	.35				Kişisel Haklar ve Erdem	Erkek	168	4.34	.37	307	-.922	.357	Kadın	141	4.38	.38	Mutluluk	Erkek	168	4.35	.51	307	-1.410	.160	Kadın	141	4.42	.43	Toplumsal Değerler ve İnanç	Erkek	168	4.21	.57	307	2.472	.014	Kadın	141	4.04	.65		Yaş	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark						F	p		Ahlak Anlayışları	21-30	38	4.26	.35	2.419	.066	-	31-40	120	4.27	.39	41-50	83	4.37	.30	51-65	68	4.36	.27	Kişisel Haklar ve Erdem	21-30	38	4.32	.38	2.880	.036	41-50 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.34	.39	41-50	83	4.45	.36	51-65	68	4.28	.33	Mutluluk	21-30	38	4.39	.43	3.061	.028	31-40 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.31	.53	41-50	83	4.36	.45	51-65	68	4.53	.40	Toplumsal Değerler ve İnanç	21-30	38	3.95	.60	5.074	.002	21-30 ile 51-65* arasında 31-40 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.03	.67	41-50	83	4.20	.59	51-65	68	4.33	.50
Kişisel Haklar ve Erdem	Erkek	168	4.34	.37	307	-.922	.357																																																																																																																																				
	Kadın	141	4.38	.38				Mutluluk	Erkek	168	4.35	.51	307	-1.410	.160	Kadın	141	4.42	.43	Toplumsal Değerler ve İnanç	Erkek	168	4.21	.57	307	2.472	.014	Kadın	141	4.04	.65		Yaş	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark						F	p		Ahlak Anlayışları	21-30	38	4.26	.35	2.419	.066	-	31-40	120	4.27	.39		41-50	83	4.37	.30				51-65	68	4.36	.27	Kişisel Haklar ve Erdem	21-30	38	4.32	.38	2.880	.036	41-50 ile 51-65* arasında		31-40	120	4.34	.39				41-50	83	4.45	.36	51-65	68	4.28	.33	Mutluluk	21-30	38	4.39		.43	3.061	.028	31-40 ile 51-65* arasında				31-40	120	4.31	.53	41-50	83	4.36	.45	51-65	68	4.53	.40		Toplumsal Değerler ve İnanç	21-30	38	3.95				.60	5.074	.002	21-30 ile 51-65* arasında 31-40 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.03	.67	41-50	83	4.20	.59
Mutluluk	Erkek	168	4.35	.51	307	-1.410	.160																																																																																																																																				
	Kadın	141	4.42	.43				Toplumsal Değerler ve İnanç	Erkek	168	4.21	.57	307	2.472	.014	Kadın	141	4.04	.65		Yaş	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark						F	p		Ahlak Anlayışları	21-30	38	4.26	.35	2.419	.066	-	31-40	120	4.27	.39		41-50	83	4.37	.30				51-65	68	4.36	.27	Kişisel Haklar ve Erdem	21-30	38	4.32	.38	2.880	.036	41-50 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.34	.39		41-50	83	4.45	.36				51-65	68	4.28	.33	Mutluluk	21-30	38	4.39	.43	3.061	.028	31-40 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.31	.53		41-50	83	4.36	.45	51-65				68	4.53	.40	Toplumsal Değerler ve İnanç	21-30	38	3.95	.60	5.074	.002	21-30 ile 51-65* arasında 31-40 ile 51-65* arasında	31-40	120	4.03	.67	41-50		83	4.20	.59	51-65	68	4.33	.50											
Toplumsal Değerler ve İnanç	Erkek	168	4.21	.57	307	2.472	.014																																																																																																																																				
	Kadın	141	4.04	.65																																																																																																																																							
	Yaş	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark																																																																																																																																				
					F	p																																																																																																																																					
Ahlak Anlayışları	21-30	38	4.26	.35	2.419	.066	-																																																																																																																																				
	31-40	120	4.27	.39																																																																																																																																							
	41-50	83	4.37	.30																																																																																																																																							
	51-65	68	4.36	.27																																																																																																																																							
Kişisel Haklar ve Erdem	21-30	38	4.32	.38	2.880	.036	41-50 ile 51-65* arasında																																																																																																																																				
	31-40	120	4.34	.39																																																																																																																																							
	41-50	83	4.45	.36																																																																																																																																							
	51-65	68	4.28	.33																																																																																																																																							
Mutluluk	21-30	38	4.39	.43	3.061	.028	31-40 ile 51-65* arasında																																																																																																																																				
	31-40	120	4.31	.53																																																																																																																																							
	41-50	83	4.36	.45																																																																																																																																							
	51-65	68	4.53	.40																																																																																																																																							
Toplumsal Değerler ve İnanç	21-30	38	3.95	.60	5.074	.002	21-30 ile 51-65* arasında 31-40 ile 51-65* arasında																																																																																																																																				
	31-40	120	4.03	.67																																																																																																																																							
	41-50	83	4.20	.59																																																																																																																																							
	51-65	68	4.33	.50																																																																																																																																							

Tablo 22'nin devamı

	Sendika Üyelik Durumu	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark
					F	p	
Ahlak Anlayışları	(1) Eğitim Bir Sen	117	4.34	.33	2.539	.029	(2) ile (4) arasında*
	(2) Türk Eğitim Sen	79	4.39	.32			
	(3) Eğitim Sen	20	4.24	.33			
	(4) Eğitim İş	19	4.13	.36			
	(5) Diğer	19	4.27	.33			
	(6) Üye Değil	55	4.27	.36			
Kişisel Haklar ve Erdem	(1) Eğitim Bir Sen	117	4.37	.38	1.120	.350	-
	(2) Türk Eğitim Sen	79	4.41	.37			
	(3) Eğitim Sen	20	4.37	.32			
	(4) Eğitim İş	19	4.25	.36			
	(5) Diğer	19	4.28	.39			
	(6) Üye Değil	55	4.29	.38			
Mutluluk	(1) Eğitim Bir Sen	117	4.31	.49	2.185	.056	-
	(2) Türk Eğitim Sen	79	4.51	.44			
	(3) Eğitim Sen	20	4.40	.49			
	(4) Eğitim İş	19	4.29	.46			
	(5) Diğer	19	4.51	.44			
	(6) Üye Değil	55	4.34	.49			
Toplumsal Değerler ve İnanç	(1) Eğitim Bir Sen	117	4.29	.49	7.556	.000	(1) ile (3) arasında (1) ile (4) arasında
	(2) Türk Eğitim Sen	79	4.20	.62			
	(3) Eğitim Sen	20	3.70	.75			
	(4) Eğitim İş	19	3.62	.77			
	(5) Diğer	19	3.90	.59			
	(6) Üye Değil	55	4.12	.57			

$p > .05$

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(307)} = -.152$; $p = .879 > .05$). Yani cinsiyetin ahlak anlayışları toplam puanına etkisi yoktur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar; kişisel haklar ve erdem alt boyutu için ($t_{(307)} = -.922$; $p = .357 > .05$), mutluluk alt boyutu için ($t_{(307)} = -1.410$; $p = .160 > .05$) olduğu için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Toplumsal değerler ve inanç alt boyutu için ($t_{(307)}=2.472$; $p=.014<.05$) olduğu için cinsiyete göre erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farklılığın etki düzeyi eta-kare (η^2) değeri ile tespit edilmiştir.

$$\eta^2 = \frac{2.472^2}{2.472^2 + (168 + 141 - 2)} = .019 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

$.01 \leq \eta^2 = .019 < .06$ olduğundan dolayı toplumsal değerler ve inanç alt boyutunda erkek ve kadın katılımcılar arasında erkekler lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; kişisel haklar ve erdem boyutunda $F(3,305)=2.880$, $p=.036<.05$, mutluluk alt boyutunda $F(3,305)=3.061$ $p=.028<.05$, toplumsal değerler ve inanç boyutunda $F(3,305)=5.074$, $p=.002<.05$ olduğu için gruplar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılıklar vardır.

Kişisel haklar ve erdem alt boyutu ile toplumsal değerler ve inanç alt boyutlarına ilişkin varyanslar homojen ve örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Post-Hoc Testlerinden Bonferroni Testi tercih edilmiştir. Mutluluk alt boyutuna ilişkin varyanslar homojen değil ve örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Post-Hoc Testlerinden Dunnet C Testi tercih edilmiştir. Kişisel haklar ve erdem alt boyutu için Bonferroni testi sonuçlarına göre yaşı 41-50 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 41-50 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mutluluk alt boyutu için Dunnet C testi sonuçlarına göre yaşı 31-40 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Toplumsal değerler ve inanç alt boyutu için Bonferroni testi sonuçlarına göre yaşı 21-30 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine, yaşı 31-40 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında yine 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Bulgular ışığında 51-65 yaş grubuna mensup katılımcıların Ölçeğin tüm alt boyutlarında diğer yaş gruplarından daha yüksek ortalama puan aldıkları görülmüştür. Toplumda var olan ahlak anlayışlarının gelenek, görenek, örf ve adet gibi faktörlerin

etkisiyle kuşaktan kuşağa aktarılabilir olduğu düşüncesi de bu bulguyla destekleniyor olmaktadır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ANOVA sonuçlarına göre $F(5,303)=2.539$, $p=.029<.05$ olduğu için anlamlı farklılık vardır. Ölçeğe ilişkin varyanslar homojen ve örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Post-Hoc Testlerinden Bonferroni Testi tercih edilmiştir. Bonferroni testi sonuçlarına göre Türk Eğitim Sen üyesi olanlar ile Eğitim İş Sendikası'na üye olanlar arasında Türk Eğitim Sen üyesi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; kişisel haklar ve erdem boyutunda $F(5,303)=1.120$, $p=.350>.05$ ve mutluluk boyutunda $F(5,303)=2.185$, $p=.056>.05$, olduğu için gruplar arasında sendikal üyelik durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak toplumsal değerler ve inanç alt boyutunda $F(5,303)=7.556$, $p=.000<.05$ olduğu için anlamlı farklılık vardır. Alt boyuta ilişkin varyanslar homojen değil ve örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Post-Hoc Testlerinden Dunnet C Testi tercih edilmiştir. Dunnet C testi sonuçlarına göre Eğitim Bir Sen üyesi olanlar ile Eğitim Sen üyesi olanlar arasında Eğitim Bir Sen üyesi olanlar lehine, Eğitim Bir Sen üyesi olanlar ile Eğitim İş üyesi olanlar arasında Eğitim Bir Sen üyesi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Eğitim Bir Sen ve Türk Eğitim Sen sendikalarının hem dünya görüşü olarak, hem de siyasi temelleri bakımından Eğitim Sen ve Eğitim İş sendikalarından farklılık gösterdikleri bilinmektedir (Çalışkan ve Batmaz, 2022). Ahlak anlayışlarının ve alt boyutlarından Toplumsal Değerler ve İnanç boyutunda sendikal üyelik durumu bakımından anlamlı farklılık çıkması da bu düşüncelyi desteklemektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin üçüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ve alt boyutları ile ilgili betimsel istatistikler; ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan en düşük ve en yüksek puanların ortalamaları, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri incelenerek cevap aranmıştır. Aşağıda Tablo 23'te analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 23:
Karar Stratejileri Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Karar Stratejileri	309	1,80	2,90	2,28	,22
Mantıklı Karar	309	1,80	3,90	2,91	,40
İçtepesel/Sezgisel Karar	309	1,10	3,30	2,13	,43
Bağımsız Karar	309	1,90	3,70	2,87	,35
Kararsız Karar	309	1,00	3,10	1,96	,39

Tablo 23'teki bulgular incelendiğinde Karar Verme Stratejileri Ölçeği'nin tamamından alınan en düşük puanlar ortalamasının "1.80" ve en yüksek puanlar ortalamasının "2.90" olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait aritmetik ortalamasının "2.28" ve standart sapma değerinin ".22" olduğu tespit edilmiştir.

Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde, mantıklı karar alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "1.80", en yüksek puanlar ortalamasının "3.90" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "2.91", standart sapma değerinin ise ".40" olduğu görülmektedir. İçtepesel/Sezgisel karar alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "1.10", en yüksek puanlar ortalamasının "3.30" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "2.13", standart sapma değerinin ise ".43" olduğu görülmektedir. Bağımsız karar alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "1.90", en yüksek puanlar ortalamasının "3.70" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "2.87" standart sapma değerinin ise ".35" olduğu görülmektedir. Kararsız karar alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının "1.00", en yüksek puanlar ortalamasının "3.10" olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının "1.96" standart sapma değerinin ise ".39" olduğu görülmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin dördüncü alt problemi "Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri cinsiyet, yaş ve üye oldukları sendikalara göre değişiklik göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla; cinsiyet değişkenine göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-testi, yaş ve üye olunan sendikalara göre karar verme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ise

ANOVA testleri uygulanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24:
Karar Stratejileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Cinsiyet, Yaş ve Sendika Üyelik Durum Değişkenlerine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Karar Stratejileri	Erkek	168	2.30	.23	307	2.098	.037*
	Kadın	141	2.25	.20			
Mantıklı Karar	Erkek	168	2.93	.40	307	.505	.614
	Kadın	141	2.90	.40			
İçtepisel / Sezgisel Karar	Erkek	168	2.17	.44	307	1.731	.084
	Kadın	141	2.08	.40			
Bağımsız Karar	Erkek	168	2.85	.32	307	1.085	.279
	Kadın	141	2.89	.37			
Kararsız Karar	Erkek	168	1.99	.40	307	1.297	.196
	Kadın	141	1.93	.37			
	Yaş	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark
					F	p	
Karar Verme Stratejileri	21-30	38	2.30	.21	2.829	.039	31-40 ile 51-65 arasında
	31-40	120	2.24	.21			
	41-50	83	2.28	.22			
	51-65	68	2.34	.21			
Mantıklı Karar	21-30	38	2.92	.37	2.470	.062	-
	31-40	120	2.86	.42			
	41-50	83	2.90	.37			
	51-65	68	3.02	.38			
İçtepisel/Sezgisel Karar	21-30	38	2.21	.45	1.763	.154	-
	31-40	120	2.06	.40			
	41-50	83	2.14	.44			
	51-65	68	2.18	.44			
Bağımsız Karar	21-30	38	2.91	.35	.321	.810	-
	31-40	120	2.87	.37			
	41-50	83	2.87	.36			
	51-65	68	2.84	.29			
Kararsız Karar	21-30	38	2.00	.47	.638	.591	-
	31-40	120	1.93	.37			
	41-50	83	1.95	.40			
	51-65	68	2.00	.38			

Tablo 24'ün devamı

	Sendika Üyelik Durumu	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark
					F	p	
Karar Verme Stratejileri	(1) Eğitim Bir Sen	117	2.27	.18	1.721	.129	-
	(2) Türk Eğitim Sen	79	2.28	.26			
	(3) Eğitim Sen	20	2.20	.17			
	(4) Eğitim İş	19	2.22	.25			
	(5) Diğer	19	2.31	.23			
	(6) Üye Değil	55	2.34	.20			
Mantıklı Karar	(1) Eğitim Bir Sen	117	2.91	.40	.227	.951	-
	(2) Türk Eğitim Sen	79	2.92	.40			
	(3) Eğitim Sen	20	2.96	.45			
	(4) Eğitim İş	19	2.90	.45			
	(5) Diğer	19	2.98	.43			
	(6) Üye Değil	55	2.89	.37			
İçtepisel/Sezgisel Karar	(1) Eğitim Bir Sen	117	2.08	.39	2.552	.028	(3)-(6) arasında*
	(2) Türk Eğitim Sen	79	2.18	.44			
	(3) Eğitim Sen	20	1.91	.45			
	(4) Eğitim İş	19	2.05	.39			
	(5) Diğer	19	2.16	.50			
	(6) Üye Değil	55	2.24	.42			
Bağımsız Karar	(1) Eğitim Bir Sen	117	2.81	.32	2.555	.028	(1) ile (2) arasında*
	(2) Türk Eğitim Sen	79	2.96	.37			
	(3) Eğitim Sen	20	2.92	.31			
	(4) Eğitim İş	19	2.97	.34			
	(5) Diğer	19	2.85	.31			
	(6) Üye Değil	55	2.81	.38			
Kararsız Karar	(1) Eğitim Bir Sen	117	1.93	.33	1.104	.358	-
	(2) Türk Eğitim Sen	79	1.97	.45			
	(3) Eğitim Sen	20	1.89	.39			
	(4) Eğitim İş	19	1.91	.42			
	(5) Diğer	19	1.93	.31			
	(6) Üye Değil	55	2.06	.43			

$p > .05$

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülür ($t_{(307)} = 2.098$; $p = .037 < .05$). Yani karar stratejileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamli farklilikin etki duzeyi eta-kare (η^2) değeri ile tespit edilmiştir.

$$\eta^2 = \frac{2.098^2}{2.098^2 + (168 + 141 - 2)} = .014 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

$.01 \leq \eta^2 = .014 < .06$ olduğundan dolayi karar stratejilerinin erkek ve kadın katılımcılar arasında erkekler lehine kúçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Stratejileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar; mantıklı karar alt boyutu için ($t_{(307)}=.505$; $p=.614 > .05$), içtepisel/sezgisel karar alt boyutu için ($t_{(307)}=1.731$; $p=.084 > .05$), bağımsız karar alt boyutu için ($t_{(307)}=1.085$; $p=.279 > .05$) ve kararsız karar alt boyutu için ($t_{(307)}=1.297$; $p=.196 > .05$) olduğu için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Gruplar arasında farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü ANOVA Testine bakılmaktadır. ANOVA testi sonucu $p < .05$ olduğunda gruplar arasında yaş değişkeni açısından farklılık olduğu ifade edilir. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği ANOVA sonuçlarına göre $F(3,305)=2.829$, $p=.039 < .05$ olduğu için en az herhangi iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Karar verme stratejilerine ilişkin varyanslar homojen ve örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Post-Hoc Testlerinden Bonferroni Testi tercih edilmiştir. Bonferroni testi sonuçlarına göre yaşı 31-40 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; mantıklı karar boyutunda $F(3,305)=2.470$, $p=.062 > .05$, içtepisel/sezgisel karar boyutunda $F(3,305)=1.763$, $p=.154 > .05$, bağımsız karar boyutunda $F(3,305)=.321$, $p=.810 > .05$, kararsız karar boyutunda ise $F(3,305)=.638$, $p=.591 > .05$ olduğu için gruplar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Analiz sonuçlarına göre; 51-65 yaş grubuna mensup katılımcıların 31-40 yaş grubuna mensup katılımcılara kıyasla karar verme stratejilerinin farklılık göstermesinin sebebinin yaşla orantılı olarak tecrübelerin etkisiyle gerçekleştiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin sendika üyelik durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Gruplar arasında farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü ANOVA Testine bakılmaktadır. ANOVA testi sonucu $p < .05$ olduğunda gruplar arasında sendikal üyelik durumu değişkeni açısından farklılık olduğu ifade edilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği ANOVA sonuçlarına göre $F(5,303)=1.721$, $p=.129 > .05$ olduğu için sendika üyeliği değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; mantıklı karar boyutunda $F(5,303)=.227$, $p=.951 > .05$ ve kararsız karar boyutunda $F(5,303)=.1.104$, $p=.358 > .05$, olduğu için gruplar arasında sendikal üyelik durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarından içtepesel/sezgisel karar alt boyutunda $F(5,303)=2.552$, $p=.028 < .05$ ve bağımsız karar alt boyutunda $F(5,303)=2.555$ $p=.028 < .05$ olduğu için anlamlı farklılık vardır. İçtepesel/Sezgisel karar ve bağımsız karar alt boyutlarına ilişkin varyanslar homojen ve örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Post-Hoc Testlerinden Bonferroni Testi tercih edilmiştir. İçtepesel/sezgisel karar boyutunda Bonferroni Testi sonuçlarına göre; Eğitim Sen üyeleri ile sendika üyesi olmayanlar arasında sendika üyesi olmayanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yani herhangi bir sendika üyesi olmayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Eğitim-Sen üyesi okul yöneticileri ve öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha içtepesel/sezgisel kararlar verdikleri anlamına gelmektedir. Bağımsız karar boyutunda Bonferroni Testi sonuçlarına göre ise; Eğitim Bir Sen üyeleri ile Türk Eğitim Sen üyeleri arasında Türk Eğitim Sen üyeleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buradan çıkarılabilecek sonuç ise Türk Eğitim Sen üyesi okul yöneticileri ve öğretmenlerin Eğitim Bir Sen üyesi okul yöneticileri ve öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha bağımsız kararlar aldıklarıdır.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin beşinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları, karar verme stratejilerini ne düzeyde yordamaktadır?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla; basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25:
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışlarının Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit*	1.922	.158		12.186	.000
Ahlak Anlayışları	.084	.036	.131	2.316	.021

* Karar Verme Stratejileri- (Bağımlı Değişken) Sabit

** $R = .131$ $R^2 = .017$

Analiz sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p = .021 < .05$). Yani okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının karar verme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($R = .131$, $R^2 = .017$). Elde edilen sonuca göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin benimsedikleri karar verme stratejilerinin % 1,7’sinin ahlak anlayışlarıyla açıklanabileceği söylenebilmektedir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, ilgili alanyazın temele alınarak oluşturulan tartışmalar ve sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Nitel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Tartışma ve Sonuç

5.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre “ahlak” kavramı ne anlama gelmektedir?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “ahlak” kavramı için katılımcılardan en çok “haklar” alt temasında bulunan “adaletli olmak” kodu elde edilmiştir. Ahlak kavramının “dürüstlük” olduğunu ifade edenlerin sayısı da ikinci sırada gelmektedir. Ahlak kavramı için “kişilik haklarına saygılı olmak” şeklinde ifade edenlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde ise “ahlak” kavramını açıklamak üzere en çok “dürüstlük” ve “dini emirlere uymak” kodları elde edilmiştir. Ahlak kavramının “doğruluk” ve “adaletli olmak” anlamına geldiğini ifade edenlerin ise ikinci sırada geldiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte ele alındığında ise ‐ahlak‐ kavramının ne anlama geldiğiyle ilgili olarak; ‐adaletli olmak‐, ‐dürüstlük‐, ‐doğruluk‐, ‐dini emirlere uymak‐, ve ‐saygılı olmak‐ kodlarının elde edildiği ifade edilebilir.

Karaca (2020) ‐Sınıf öğretmenlerinin ahlak eğitimi ile ilgili görüşleri‐ başlıklı araştırmasında öğretmenlere göre en önemli ahlaki değerin ‐dürüstlük‐ olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gül (2018), ‐Okul yönetiminde etik, ahlak ve nefis kavramlarının değerlendirilmesi‐ başlıklı araştırmasında; toplum ahlakının oluşmasında okullara büyük görev düştüğünü ifade etmiştir. Bu görevin de okul yöneticilerinden başlayarak öğretmenlere ve tüm okul çalışanlarına ait olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetsel etik değerlere sahip bireyler olması gerektiğini, bunun da okul yöneticiliğine atanmada liyakate önem verilmesinden geçtiğini belirtmiştir. Ayrıca okul yönetiminde etik anlayışın yönetim süreçlerinin etkin kullanılması ve ahlaki davranışların öncelenmesiyle gerçekleşeceğini ifade etmiştir.

5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

‐Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?‐ Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre ‐okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler‐ için katılımcılardan en çok ‐haklar‐ alt temasında bulunan ‐adaletli davranmak‐ ve ‐erdem‐ alt temasında bulunan ‐dürüstlük‐ kodları elde edilmiştir. ‐Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler‐ ile ilgili olarak ‐haklar‐ alt temasında bulunan ‐eşitlik ilkesine göre davranmak‐ kodunu oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. ‐Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler‐ ile ilgili olarak ‐haklar‐ alt temasında bulunan ‐mesleğinin gereğini yerine getirmek‐ ve ‐erdem‐ alt temasında bulunan ‐örnek kişiliğe sahip olmak‐ ile ‐saygılı olmak‐ kodlarını oluşturan görüşlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

‐Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?‐ Alt problemine cevap bulmak amacıyla

yapılan analiz sonuçlarına göre “okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler” için katılımcılardan en çok “haklar” alt temasında bulunan “adaletli davranması” kodu elde edilmiştir. “Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler” ile ilgili olarak “haklar” alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranmak”, “erdem” alt temasında bulunan “saygılı olması” ve “bireysel” alt temasında bulunan “empati yapabilmesi” kodlarını oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler” ile ilgili olarak “erdem” alt temasında bulunan “güvenilir olması”, “dürüst olması”, “merhametli olması”, “alçakgönüllü olması” ve “toplumsal” alt temasında bulunan “milli-manevi değerlere sahip olması” kodlarını oluşturan görüşlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

Elçiçek ve Doğruel (2021)’in “Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Yönetimsel Değerler” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin yöneticilerde en fazla görmek istediği beş değer; önem sırasına göre; “adalet”, “mevzuat bilgisi”, “sorun çözme”, “yenilikçilik” ve “güven” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu değerlerden “adalet” ve “güven” değerlerinin araştırmamızın ikinci alt probleminin yanıtlanması aşamasında ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Duman (2021)’in “Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri: Kız Meslek Lisesi Örneği” başlıklı araştırmasında okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlilikler araştırılmış, bu yeterliliklerin “adil olma”, “işbirliği yapma”, “eşitlik” ve “saygılı olma” gibi değerlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlilikler olarak ifade edilen değerlerin aynı zamanda araştırmamız kapsamında ulaşılan okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlak özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Gülderen Alacapınar (2018)’in “Öğretmen Adaylarının Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Etik Değerler Konusundaki Görüşleri” başlıklı araştırmasında bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına öğretmenlerde bulunması gereken etik niteliklerin neler olduğu sorulmuş; elde edilen sonuçlarda da “adaletli, dürüst ve doğru, saygılı, güvenilir ve sevgi sahibi” olarak nitelendirilen değerlerin sıralandığı görülmüştür. Sıralanan bu değerlerin araştırmamız

bulgularında da ulaşılmış olması araştırmamızın desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

5.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler” için katılımcılardan en çok “haklar” alt temasında bulunan “adaletli davranması” kodu elde edilmiştir. “Bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler” ile ilgili olarak “haklar” alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranması” ve “erdem” alt temasında bulunan “dürüst olması” kodlarını oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler” ile ilgili olarak “erdem” alt temasında bulunan “saygılı olması” kodlarını oluşturan görüşlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler nelerdir?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler” için katılımcılardan en çok “haklar” alt temasında bulunan “adaletli davranması” kodu elde edilmiştir. “bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler” ile ilgili olarak “haklar” alt temasında bulunan “eşitlik ilkesine göre davranması” ve “bireysel” alt temasında bulunan “personelinin fikirlerini önemsemesi” kodlarını oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. “bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özellikler” ile ilgili olarak “erdem” alt temasında bulunan “güvenilir olması” ve “dürüst olması” ile “bireysel” alt temasında bulunan “vizyon sahibi olması” ve “empati yapabilmesi” kodlarını oluşturan görüşlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte ele alındığında ise genel olarak bir yöneticide bulunması gereken ahlaki özelliklerin “adaletli davranması”, “eşitlik ilkesine göre davranması”, “dürüst, güvenilir, saygılı, örnek, merhametli, alçakgönüllü, milli-manevi değerlere sahip”, “empati yapabilen”,

“personelinin fikirlerini önemseyen” ve “vizyon sahibi” kişiler olması gerektiği yönünde bir algının var olduğu ifade edilebilmektedir.

Özmen (2014)’ün “Kutadgu Bilig’de Yöneten-Yönetilen İlişkileri” başlıklı araştırmasında; Yusuf Has Hacib’in siyaset ve yönetim alanlarında tavsiyeler veren eseri Kutadgu Bilig adlı eserinin yöneticiler ile yönetilenler açısından değerlendirmeleri yapılmıştır. Yöneticilerin halka karşı sorumluluklarını “eşitlik”, “huzuru sağlama”, “kibarlık”, “doğruluk” gibi yetkinliklere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir.

Her ne kadar ahlak kavramı yazılı olmayan kurallar etrafında şekillense de ülkemizde de kamu görevlilerinin etik davranışlarını düzenleyen bir yasal düzenleme bulunmaktadır. “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” adıyla karşımıza çıkan mevzuatta etik davranış ilkeleri sıralanmış ve yöneticiler de dâhil olmak üzere tüm kamu çalışanlarının bu ilkelere uymaları gerektiği ifade edilmiştir (RG,13 Nisan 2005, 25785). Bu ilkeler 5 – 22. Maddeler arasında açıklanmış olup;

- Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci
- Halka hizmet bilinci
- Hizmet standartlarına uyma
- Amaç ve misyona bağlılık
- Dürüstlük ve tarafsızlık
- Saygınlık ve güven
- Nezaket ve saygı
- Yetkili makamlara bildirim
- Çıkar çatışmasından kaçınma
- Görev ve yetkilerin menfaat sağlamak amacıyla kullanılmaması
- Hediye alma ve menfaat sağlama yasağı
- Kamu malları ve kaynaklarının kullanımı
- Savurganlıktan kaçınma
- Bağlayıcı açıklamalar ve gerçek dışı beyan
- Bilgi verme saydamlık ve katılımcılık
- Yöneticilerin hesap verme sorumluluğu
- Eski kamu görevlileriyle ilişkiler

- Mal bildiriminde bulunma şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmamızın üçüncü alt probleminde ulaşılan sonuçların mevzuatta yer alan etik davranış ilkeleriyle büyük oranda benzerlik gösteriyor olması araştırma bulgularının desteklenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Alparslan ve Yastioğlu (2018)'in “Mutlu Çalışanlar İçin Öncelikli Yönetici Erdemleri: Bir Saha Araştırması” başlıklı çalışmalarında çeşitli örgütlerde çalışanların moral ve motivasyonlarını yükselten yönetici davranışlarının tespit edilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Elde edilen araştırma bulguları ise çalışanların görüşlerine göre yöneticilerde bulunması gereken erdem davranışlarını “bilgelik”, “adalet”, “insanîyet”, “aşkınlık”, “ölçülülük” ve “cesaret” olarak sıraladıkları görülmektedir. Burada ifade edilen “aşkınlık” erdeminin de bünyesinde beş alt erdemi barındırdığı ifade edilmiştir. Bu alt erdemler ise “takdir etme”, “şükür”, “umut”, “espri anlayışı” ve “maneviyat” olarak tanımlanmıştır. Mutlu çalışanlar için yöneticilerde bulunması gereken erdemler incelendiğinde tamamına yakınının araştırmamızın üçüncü alt probleminin çözümüne yönelik elde edilen verilerle uyduğu görülmektedir.

5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu nasıldır?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu” için katılımcılardan en çok “mantıklı karar” alt temasında bulunan “adaleti gözeterek” kodu elde edilmiştir. “Bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu” ile ilgili olarak “mantıklı karar” alt temasında bulunan “sonuç odaklı düşünerek” ve “ahlaki olmasına özen göstererek” ve “içtepisel/sezgisel” alt temasında bulunan “vicdanımı dinleyerek” kodlarını oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu” ile ilgili olarak “mantıklı karar” alt temasında bulunan “tarafsız bir şekilde”, “duygusuz”, “istişare ederek”, “mantığa uygunluğuna bakarak” kodları ile “içtepisel/sezgisel karar”

alt temasında bulunan “stresli” ve “tereddütlü” kodlarını oluşturan görüşlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu nasıldır?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu” için katılımcılardan en çok “mantıklı karar” alt temasında bulunan “kişilerin haklarını önemseyerek” kodu ile “içtepisel/sezgisel karar” alt temasında bulunan “gergin” kodları elde edilmiştir. “Bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu” ile ilgili olarak elde edilen diğer kodların tümü eşit sayıda olup; “mantıklı karar” alt temasında “kararlı bir şekilde”, “duygusuz”, “inisiyatif alarak” ve “mevzuata uygunluğunu önemseyerek” kodları, “içtepisel/sezgisel” alt temasında “stresli”, “korkulu”, ve “vicdanımı dinleyerek” kodları, “bağımlı karar” alt temasında “acil hissederek” kodu ve “kararsız karar” alt temasında ise “kararsız” kodları elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte ele alındığında ise bir konuda karar verirken içinde bulunulan duygu durumu ile ilgili olarak “adaleti gözetmesi”, “sonuç odaklı düşünmesi”, “ahlaki olmasına özen göstermesi”, “vicdanı dinleyerek”, “kişilik haklarını önemseyerek” ve “gergin” kodlarıyla ifade edilen duygu durumlarının yoğun şekilde yaşandığı anlaşılmıştır.

Yıldırım ve Akdoğan (2019)’ın “Okul Yöneticilerinin Duygusal Yükünün Karar Verme Sürecine Etkisi Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında okul yöneticilerinin duygusal yüklerinin betimlenmesi ve bu duygusal yüklerinin karar süreçlerini nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul yöneticilerinin düşük düzeyde duygusal yüke sahip oldukları, olumsuz duyguların daha az olduğu ve mevcut duygusal yüklerinin sebebinin ise eğitim-öğretimden ziyade okulun işlemlerini konu edinen diğer konularla ilgili olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinin ise duygusal yüklerinden düşük düzeyde etkilendiği, bu etkiyi de kontrol edebilmek amacıyla kararlarını erteleme, ortamdaki uzaklaşma veya rasyonel hesap yapma gibi stratejileri benimsedikleri sonuçlarına ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Altın ve diğerleri (2021)’nin “Okul Yöneticilerinde Duygu Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık” başlıklı çalışmalarında eğitim örgütlerinin insanı merkeze alan örgütler

olduğu, bu sebeple de bireylerin duygularının, heyecanlarının ve coşkularının başarıya ulaşmada önemli etkenler oldukları ifade edilmiştir. Araştırmada yöneticilerin karar sürecinde içerisinde buldukları duygu durumlarına ilişkin herhangi bir betimleme yapılmamış ancak okul yöneticilerinin duygularını üst düzeyde kontrol edebilmelerinin bireylerin iş verimi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını önemli derecede etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Altan (2020)'ın “Karar Alma Sürecinde Duyguların Rolü ve Etkileri” başlıklı çalışmasında karar alma sürecinde duyguların önemi, rolü ve etkileri üzerine alanyazın taraması yapılması amaçlandığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ise; duyguların karar alma sürecinde önemli bir role sahip olduğu, bilinçli veya bilinçsiz şekilde gelişebildiği ifade edilmiştir. Ayrıca duyguların insanın bilişsel sisteminde tetiklediği mekanizmaların, duyguya karşı geliştirilen yargılarla etkileşim içerisinde olduğu ve duygusal gelişimin istenmeyen bir şekilde oluşması durumunda etkilerini azaltmanın oldukça zor olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla alanyazında karşılaşılan çalışmalara ilişkin sonuçlar bir araya getirildiğinde yöneticilerin ve öğretmenlerin karar verirken içinde bulunulan duygu durumunu ifade etmeleri bakımından özgün bir çalışma olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde içerisinde etik değerlerin de yer aldığı (adaleti gözeterek, ahlaki olmasına dikkat ederek, tarafsız, vicdani yönüne dikkat ederek vb.) duygu durumlarının ifade edildiği görülmektedir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda daha çok duygu durumları ile ilgili kuramsal derlemeler yapılmış ancak bu araştırmada duygu durumları detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca alanyazında karar verme ile duygu durumu arasındaki ilişki üzerinde çalışmaların yoğunlukta olduğu görülürken bu araştırmada hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin karar verme süreçlerindeki duygu durumları üzerine bulgulara ulaşılmıştır. Bu yönleriyle elde edilen bulguların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler nelerdir?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla

yapılan analiz sonuçlarına göre “herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler” için katılımcılardan en çok “haklar” alt temasında bulunan “hakkaniyetli olmalı” kodu ile “faydacılık” alt temasında bulunan “hedef odaklı olmalı” kodları elde edilmiştir. “Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler” ile ilgili olarak “haklar” alt temasında bulunan “mevzuata uygun olmalı” ve “tarafsız olunmalı”, “toplumsal” alt temasında bulunan “karar ahlaki olmalı” ve “doğruluk gözetilmeli” kodlarını oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler” ile ilgili olarak “duygusal” alt temasında bulunan “çalışan mutluluğu gözetilmeli” kodu ile “toplumsal” alt temasında bulunan “dürüst olunmalı” ve “faydacılık” alt temasında bulunan “sonucu düşünerek uygulanmalı” kodu ile “fayda sağlıyor olmalı” kodlarını oluşturan görüşlerin sayısının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler nelerdir?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler” için katılımcılardan en çok “haklar” alt temasında bulunan “hakkaniyetli olmalı” kodu elde edilmiştir. “Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler” ile ilgili olarak “duygusal” alt temasında bulunan “çalışan mutluluğu gözetilmeli” kodu, “süreç” alt temasında bulunan “sürdürülebilir olmalı” ve “faydacılık” alt temasında bulunan “sonucu düşünerek uygulanmalı” kodu ile “fayda sağlıyor olmalı” kodlarını oluşturan görüşlerin de ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler” ile ilgili olarak elde edilen diğer kodların tümü eşit sayıda olup; “haklar” alt temasında “mevzuata uygun olmalı” ve “tarafsız olunmalı” kodları, “toplumsal” alt temasında “karar ahlaki olmalı” ve “doğruluk gözetilmeli” kodları, “süreç” alt temasında “uygulanabilir olmalı”, “tecrübeler göz önüne alınmalı” ve “çalışanlarla ortak hareket edilmeli” kodları elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte ele alındığında ise herhangi bir konuda karar verirken göz önüne alınan ilkeler ile ilgili olarak “hakkaniyetli olmalı” “hedef odaklı olmalı”, “mevzuata uygun olmalı”, “tarafsız olunmalı”, “karar ahlaki olmalı”, “doğruluk gözetilmeli”, “çalışan mutluluğu gözetilmeli”, “sürdürülebilir olmalı”, “fayda sağlıyor olmalı” ve “sonucu düşünülerek uygulanmalı” kodlarıyla ifade edilen ilkelerin benimsendiği anlaşılmıştır.

Beldağ ve Yaylacı (2015)'nin “Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticileri ve Değerler” başlıklı araştırmasında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin büyük bir kısmının bir konuda karar verirken göz önünde bulundurdıkları değer yöneliminin örgütsel-toplumsal yönelimli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

5.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticileri ve öğretmenler herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirirler?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili olarak katılımcılardan en çok “kolay karar veremem” kodu elde edilmiştir. Herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili olarak “kolaylıkla karar verebilirim” kodunun da ikinci sırada geldiği görülmektedir. Herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili olarak “şartlara göre değişir” kodu ile “ölçüp tartarak karar veririm” kodlarının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri ve öğretmenler herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirirler?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili olarak ifade edilen görüşlerin eşit sayıda üç koda bir araya geldiği görülmektedir. Bu kodlar “kolaylıkla karar verebilirim”, “ölçüp tartarak karar veririm” ve “kolay karar veremem” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte ele alındığında ise herhangi bir konuda karar verirken kolay karar verip verememe konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili olarak öğretmenlerin de okul yöneticilerinin de benzer yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Alanyazında okul yöneticileri ve öğretmenlerin kolay karar verip verememe durumuna ilişkin bulguların yer aldığı bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın bulgularını özgün kılmaktadır.

5.1.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımları nasıldır?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar” için katılımcılardan en çok “öznel yaklaşım” alt temasında bulunan “çözüm odaklı” kodu elde edilmiştir. “Okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar” ile ilgili olarak “öznel yaklaşım” alt temasında bulunan “kaynak odaklı” kodunun da ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar” ile ilgili olarak yine “öznel yaklaşım” alt temasında bulunan “yapıcı bir yaklaşımla” kodunun ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımları nasıldır?” Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar” için katılımcılardan en çok “öznel yaklaşım” alt temasında bulunan “kaynak odaklı” kodu ile “çevresel yaklaşım” alt temasında bulunan “istişare ederek” kodu elde edilmiştir. “Okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar” ile ilgili olarak “öznel yaklaşım” alt temasında bulunan “çözüm odaklı”, “adaletli bir şekilde” ve “sakin ve zamana yayarak” kodlarının da ikinci sırada geldiği görülmektedir. “Okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar” ile ilgili olarak “çevresel yaklaşım” alt temasında bulunan “paydaş memnuniyeti sağlayarak” kodu, “faydacı yaklaşım” alt temasında bulunan “sonuca odaklı” kodunun ve “durumsal yaklaşım” alt temasında bulunan “duruma göre değişiklik göstererek” kodlarının ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte ele alındığında ise okulda karşılaşılan bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlar ile ilgili olarak “çözüm odaklı” “kaynak odaklı”, “yapıcı bir yaklaşımla” ve “istişare ederek” kodlarının benimsendiği anlaşılmıştır.

Pehlivan ve Demirtaş (2019)'ın "Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yönetmelik Uygulamaları" başlıklı çalışmalarında ortaokul ve liselerde çeşitli sorunların çözümüne yönelik olarak disiplinin etkin hale getirilmesi için yapılan uygulamaları ortaya çıkarmanın amaçlandığı görülmektedir. Araştırma bulgularında; okul yöneticilerinin okulda yaşanan problemlerin yaşanması halinde önleyici, destekleyici ve düzeltici faaliyetlerde bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca; yöneticilerin disiplin sağlamak ve problemlerin çözümü amacıyla öğretmenlerle işbirliği ve velileri bilgilendirme yoluna başvurdukları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Araştırmanın sonuçlarında elde edilen "önleyici disiplin" ve "öğretmen-veli-yönetici" işbirliği sonuçlarının da araştırmamızın sonuçları arasında ifade edilen "kaynak odaklı yaklaşım", "istişare yaklaşımı" gibi sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Sezgin ve diğerleri (2020)'nin "Okul Müdürlerinin Problem Algılama ve Çözme Süreçlerinde Dikkate Aldıkları Değerler" başlıklı çalışmalarında okul yönetiminde herhangi bir sorunla karşılaşıldığında okul müdürlerinin problemi algılama ve çözüme kavuşturma aşamalarında hangi değerleri dikkate aldıkları ve çözümüne yönelik olarak nasıl bir karar verme süreci işlettiklerini araştırmanın amaçlandığı ifade edilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ise; katılımcı okul müdürlerinin çalışma hayatlarında adalet, saygı ve açık iletişim değerlerini dikkate alarak hareket ettikleri ve okulda yaşanan çeşitli sorunların çözümünde adil yaklaşım göstererek iletişim kurmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Araştırma sonucuna göre de değer özellikleri bakımından iletişimci, yenilikçi, disiplin ve etik temelli dört çeşit okul müdürü tespit edildiği de ifade edilmiştir.

Araştırmanın alt problemiyle benzer konuların incelendiği yukarıdaki çalışmalarda okul yöneticilerinin problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlarının işbirlikçi, yenilikçi, iletişim odaklı, adil yaklaşımla gibi sonuçlarının bu araştırmaya ilişkin bulguları da destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

5.1.2. Nicel Verilere İlişkin Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Tartışma ve Sonuç

5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin birinci alt problemi “ahlaki kuramlar açısından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışları nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindedir.

Araştırma bulgularına göre; Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği'nin tamamından alınan en düşük puanlar ortalamasının 3.25 ve en yüksek puanlar ortalamasının 4.96 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait aritmetik ortalamanın 4.32 ve standart sapma değerinin .34 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ortalamasının 1.00 ve en yüksek puan ortalamasının 5.00 olduğu göz önüne alındığında ölçekten elde edilen puanların orta düzey olan 3.00 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Ölçek alt boyutları açısından incelendiğinde; “kişisel haklar ve erdem” alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “3.25”, en yüksek puanlar ortalamasının “5.00” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “4.35”, standart sapma değerinin ise “.37” olduğu görülmektedir. “Mutluluk” alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “2.57”, en yüksek puanlar ortalamasının “5.00” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “4.38”, standart sapma değerinin ise “.48” olduğu görülmektedir. Toplumsal değerler ve inanç alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “1.80”, en yüksek puanlar ortalamasının “5.00” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “4.13” standart sapma değerinin ise “.61” olduğu görülmektedir.

Arabacı (2019)'nın “Okul Yönetiminde Ahlak Olgusu” başlıklı çalışmasında; ahlak kavramının bireylerin davranışlarına yön verdiği, okulların girdilerinin de bireyler olması sebebiyle ahlak kavramının okul yönetiminde çok önemli bir yerinin olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür.

Berdibek ve Aküzüm (2021)'ün “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi”

başlıklı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin davranışlarının okul yöneticilerinin gözünden etik ilkeler kapsamında değerlendirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre ise; sınıf öğretmenlerinin okul yöneticileri gözüyle mesleki etik ilkelerini üst düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle ilgili çalışmaların ahlak anlayışlarından daha çok etik ilkeler çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Her ne kadar “etik” kavramı “doğru ve yanlış davranışlar teorisi”, “ahlak” kavramı ise onun gündelik hayatta pratiğe geçmiş şekli olarak tanımlansa da (Billington, 1995/1997) alanyazında ahlak anlayışlarını araştırma konusu yapan çalışmaların azlığı bu araştırmayı özgün kılmaktadır.

5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin ikinci alt problemi “okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları cinsiyet, yaş ve üye oldukları sendikalara göre değişiklik göstermekte midir?” şeklindedir. Bu kapsamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan T-Testi sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani cinsiyetin ahlak anlayışları toplam puanına etkisi yoktur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutlarından; “kişisel haklar ve erdem” ve “mutluluk” alt boyutları için de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak “toplumsal değerler ve inanç” alt boyutu için cinsiyete göre erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğunu anlamak için η^2 etki düzeyi hesaplanmış ve $\eta^2=0.019$ olarak bulunmuştur. Bu değer de toplumsal değerler ve inanç alt boyutunda erkek katılımcılar lehine oluşan bu anlamlı farklılığın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ANOVA sonuçlarına göre ahlak anlayışları ölçeğinin geneli ile elde edilen verilerin gruplar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; “kişisel haklar ve erdem”, “mutluluk” ve “toplumsal değerler ve inanç” alt boyutlarında gruplar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anlamlı farklılıkların; “Kişisel haklar ve erdem” alt boyutunda yaşı 41-50 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 41-50 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. “Mutluluk” alt boyutunda yaşı 31-40 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. “Toplumsal değerler ve inanç” alt boyutunda ise yaşı 21-30 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine, yaşı 31-40 aralığında bulunanlar ile de 51-65 aralığında bulunanlar arasında yine 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının sendika üyelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği ANOVA sonuçlarına göre sendika üyelik durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılığın Türk Eğitim Sen üyesi olanlar ile Eğitim İş Sendikası'na üye olanlar arasında Türk Eğitim Sen üyesi olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre ise; “kişisel haklar ve erdem” ve “mutluluk” alt boyutlarında gruplar arasında sendika üyelik durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak “toplumsal değerler ve inanç” alt boyutunda sendika üyelik durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farklılığın Eğitim Bir Sen üyesi olanlar ile Eğitim Sen üyesi olanlar arasında Eğitim Bir Sen üyesi olanlar lehine, Eğitim Bir Sen üyesi olanlar ile Eğitim İş üyesi olanlar arasında Eğitim Bir Sen üyesi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Şengün (2008)'ün “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin psikolojik, biyolojik ve sosyal etkenlerin hem nitelik hem de nicelik bakımından ahlaki olgunluk düzeyini etkilediği ifade etmiştir. Ayrıca ahlaki olgunluk düzeyine etki eden diğer değişkenlerin de cinsiyet, anne-baba ve anne-baba eğitim durumları, gelir düzeyi, akademik durum olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Onat (2011)'in “Genç Yetişkinlerin Ahlaki Kimliklerinin İncelenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında ahlaki kimlik ve etmenleri üzerine bir inceleme yapmış ve genç yetişkinlerin algılanan ahlaki kimliklerinin eğitim, kültür, yaşanan şehir, inanç, toplum, arkadaşlar, toplumdaki diğer bireyler, üniversite ve yürürlükteki yasalardan etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Akbaba ve Erenler (2011)'in “Etik Karar Verme ve Cinsiyet Farklılıkları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında turizm bölümü öğrencilerinin etik karar verme yaklaşımlarının ne çeşit faktörlerden etkilendiğinin belirlenerek, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı düzeyde farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre ise cinsiyet değişkeni açısından etik karar verme yaklaşımının anlamlı derecede farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin üçüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri nelerdir?” Şeklindedir. Araştırma bulgularına göre; Karar Verme Stratejileri Ölçeği'nin genelinden alınan en düşük puanlar ortalamasının “1.80” ve en yüksek puanlar ortalamasının “2.90” olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait aritmetik ortalamasının “2.28” ve standart sapma değerinin “.22” olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük ortalamasının 1.00 ve en yüksek ortalamasının 4.00 olması ölçeğe cevap veren katılımcıların karar stratejileri düzeyinin ortalama düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde, “mantıklı karar” alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “1.80”, en yüksek puanlar ortalamasının “3.90” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “2.91”, standart sapma değerinin ise .40” olduğu görülmektedir. “İçtepesel/Sezgisel karar” alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “1.10”, en yüksek puanlar ortalamasının “3.30” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “2.13”, standart sapma değerinin ise “.43” olduğu görülmektedir. “Bağımsız karar” alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “1.90”, en yüksek puanlar ortalamasının “3.70” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “2.87” standart sapma değerinin ise “.35” olduğu görülmektedir. “Kararsız karar” alt boyutundan alınan en düşük puanlar ortalamasının “1.00”, en yüksek puanlar ortalamasının “3.10” olduğu, elde edilen puanların aritmetik ortalamasının “1.96” standart sapma değerinin ise “.39” olduğu görülmektedir.

Alanyazında karar verme stratejileri veya karar verme stilleri kavramları çerçevesinde çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda çok farklı gruplandırmalar yapıldığı da görülmektedir. Bu farklı gruplandırmalara çalışmalarıyla katkı sağlayan bazı araştırmalar ve çalışma bulguları şu şekildedir; Deniz ve Korkmaz (2022)’in “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillерinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında dikkatli karar verme stili, erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stillerinden bahsettiği ve bu karar verme stillerini problem çözme becerileriyle ilişkilerini inceledikleri görülmektedir.

Şirin ve Güner’in (2018) “İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında; karar stratejilerini mantıklı, içtepesel, bağımlı ve kararsız sınıflandırmasını kullandıkları ve iş doyumlarıyla ilişkilerini inceledikleri görülmektedir.

Bilgiç (2015)’in “Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında da karar verme stratejilerini mantıklı, içtepesel, bağımlı ve kararsız karar stratejileri sınıflandırmasını kullandığı ve bilişsel esneklik düzeyiyle ilişkilerinin incelendiği görülmüştür.

Alanyazında karar stratejileriyle ilgili araştırmalarda çok farklı karar stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Ancak en çok kabul gören, ifade edilen karar

stratejilerinin bu araştırmada da kullanılan Karar Stratejileri Ölçeği alt boyutlarıyla ciddi benzerlikler gösteriyor olması araştırmanın kuramsal tabanını desteklemesi bakımından önemli görölmektedir.

5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin dördüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri cinsiyet, yaş ve üye oldukları sendikalara göre değişiklik göstermekte midir?” Şeklindedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan T-Testi sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğunu anlamak için η^2 etki düzeyi hesaplanmıştır. Erkek katılımcılar lehine oluşan bu anlamlı farklılığın küçük etki düzeyinde olduğunu görölmüştür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Stratejileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar; “mantıklı karar”, “içtepisel/sezgisel karar”, “bağımsız karar” ve “kararsız karar” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar stratejilerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Karar Verme Stratejileri Ölçeği genelinden elde edilen verilerin ANOVA sonuçlarına göre herhangi iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu görölmektedir. Anlamlı farklılığın yaşı 31-40 aralığında bulunanlar ile 51-65 aralığında bulunanlar arasında 51-65 yaş aralığında bulunanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görölmüştür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; alt boyutlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin sendikal üyelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme

Stratejileri Ölçeği ANOVA sonuçlarına göre sendika üyeliği değişkeni açısından ölçeğin genelinden elde edilen verilere ilişkin anlamlı farklılık yoktur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçlarına göre; “mantıklı karar” ve “kararsız karar” alt boyutlarında gruplar arasında sendikal üyelik durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. “İçtepisel/sezgisel karar” ve “bağımsız karar” alt boyutlarında sendika üyelik durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık vardır. İçtepisel/Sezgisel karar ve bağımlı karar boyutlarına ilişkin Anlamlı farklılığın Eğitim Sen üyeleri ile sendika üyesi olmayanlar arasında sendika üyesi olmayanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bağımlı karar boyutunda ise; Eğitim Bir Sen üyeleri ile Türk Eğitim Sen üyeleri arasında Türk Eğitim Sen üyeleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Izgar ve Altınok (2013)’un “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri” başlıklı araştırmalarında okul yöneticilerinin karar verme stratejileri incelenmiş, araştırma bulgularına göre ise cinsiyet değişkeni bakımından bağımsız karar verme stratejisi puan ortalamalarının kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yöneticilerin karar verme stratejilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediği, öğrenim durumu değişkeni açısından ise mantıklı karar verme stratejisi alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu yöneticiler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Alver ve diğerleri (2006)’nin “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında; okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri, çalışma süreleri, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre karar verme stratejilerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev yapılan okulun türü ve yönetici olarak çalışma süreleri değişkenleri bakımından karar stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Şirin ve Güner (2018)’in “İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında; katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi ve unvan değişkenleri bakımından karar verme stratejileri incelenmiş ve anlamlı bir farklılığa

ulaşılmadığı görülmüştür. Yaş değişkeni bakımından ise 30-40 yaş aralığındaki katılımcıların en yüksek düzeyde kararsızlık yaşadığı, 41 yaş üzeri katılımcı grubun ise en düşük düzeyde kararsızlık yaşadığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Erözkan (2011)'in "Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Karar Stratejileri" başlıklı araştırmasında üniversite öğrencilerinin karar stratejilerinin ve bağlanma stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve anne-baba tutumları değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; karar stratejileri alt boyutlarından olan "bağımsız karar verme stili" üzerinde anne-baba tutumlarının ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili olduğu, "mantıklı karar verme stratejisi" ile "kararsızlık stratejisi" üzerinde yaş ve anne-baba tutumlarının anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin beşinci alt problemi "Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları, karar verme stratejilerini ne düzeyde yordamaktadır?" Şeklindedir. Bu kapsamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının karar verme stratejilerini ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. ($R=.131$, $R^2=.017$). Yani okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışlarının karar verme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($p=.021$).

Doğanay (2020)'in "Yöneticilerde Ahlak ve Sosyal Etkileşimin Eylem Koordinasyonuna Etkisi: İzmir İlinde Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında yöneticilerde ahlak ile sosyal etkileşim eylem koordinasyonu modellemesi yapılarak etkisini tespit etmenin amaçlandığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; Ahlak kavramının, felsefi, dini ve yönetsel boyutlar ile etkileşim içerisinde olduğu görülmüştür. Yönetsel boyutların karar kavramından bağımsız düşünülmemeyeceğinden hareketle araştırmamızın bulguları arasında yer alan ahlak anlayışlarının karar verme stratejilerini düşük düzeyde yordadığı sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Tüysüz ve diğerleri (2022)'nin "İdeal Eğitimde Önemli Bir Etken: Yönetici

Ahlakı” başlıklı araştırmalarında; yöneticilerin sorumluluklarına değinilmiş ve bir yöneticinin aldığı kararların yalnızca yönettiği kişileri değil etkileşim içerisinde bulunduğu tüm paydaşlarını etkilediği düşüncesinden hareketle okul yöneticilerinin mesleki ve ahlaki değerlere sahip olmalarının önemini tartışmışlardır. Ulaşılan sonuçlara göre; bazı değerleri ve etik ilkeleri hatırlatmanın ve davranışlarıyla örnek olmanın da yöneticilerin görev ve sorumlulukları arasında olduğu, eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşılabilmesi için de yüksek ahlaki değerlere sahip okul yöneticilerin olması gerektiği ifade edilmiştir.

Böyükaslan ve diğerleri (2016)’nin “Kültürel Değerlerin Yöneticilerin Karar Verme Stiline Etkisi” başlıklı çalışmalarında; yöneticilerin karar verme stilleri üzerinde kültürel değerlerin etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Dilmaç ve Bozgeyikli’nin (2009) “Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stillерinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında; öğretmen adaylarının görüşlerine göre öznel iyi oluş kavramı ile karar verme stilleri arasında farklı değişkenler temelinde ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öznel iyi olma kavramı ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ifade edilmiştir. Bu anlamlılık; karar verme stillerinin alt boyutlarından olan, sezgisel veya rasyonel karar vermenin artması durumunun öznel iyi oluş algısını yükselttiği, kendiliğinden-anlık veya kaçınan karar alt boyutlarındaki yükselmenin de öznel iyi oluş algısını düşürdüğu yönündedir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ise erkek katılımcıların kendiliğinden-anlık karar verme düzeylerinin kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu, bu bulgunun yanı sıra kadın katılımcıların iyi oluş algılarının erkek katılımcıların iyi oluş algılarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu da ifade edilmiştir. Bu araştırma; her ne kadar tam karşılığı olmasa da “iyi oluş” kavramının “ahlak” kavramıyla ilişkilendirilebileceği düşünöldüğünde alanyazında ahlak kavramıyla karar stratejilerinin ilişkilerinin incelendiği nadir çalışmalardan olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda; birbirlerinden ayrı olarak ahlak ve karar stratejileri kavramları çerçevesinde çalışmalar bulunsa da ahlak anlayışları ile karar verme stratejileri arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını araştıran çalışmaların nadiren yapılmış olması, bu araştırmayı alanyazına hizmet eden, özgün bir çalışma konumuna taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan esinlenilerek uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler ifade edilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin ahlak anlayışları ile düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ahlak anlayışları ile ilgili kuramların adalet, erdem, çevresel faktörler (kültür, örf, adet, gelenekler, inançlar), faydacılık gibi alt boyutlarda çeşitlendiği görülmektedir. Bazı ahlak kuramcıları da ahlak anlayışlarının öğretilebilir olduğu düşüncesini savunmaktadırlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar verme stratejilerinin ahlak anlayışları ile ilişkisi göz önüne alındığında eğitim-öğretim programlarında küçük yaşlardan itibaren ahlak anlayışlarının temel bileşenlerinin daha yoğun şekilde müfredatlarda yer almasının okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri üzerine olumlu etkileri artırılabilir.

2. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklenen ahlaki özelliklerin başında adaletli davranmak ve dürüstlük davranışlarının geldiği görülmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri uygulamalarda adaletli davranıp davranmadıkları, dürüstlük ilkesine uygun davranıp davranmadıkları öz eleştiri konusu olabilir.

3. Ahlak kavramının içeriği kapsamında ulaşılan sonuçlardan birinin de “liyakat sahibi olmak” olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra genel olarak yöneticilerin ahlak sahibi olmalarının bir göstergesinin de görev yaptıkları makamın gerekliliklerini taşıyan liyakate sahip olmaları olarak değerlendirilebilir.

4. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme stratejileri bağlamında mantıklı ve bağımsız karar stratejilerinin yanı sıra içtepisel/sezgisel ve kararsız karar stratejilerinin de benimsendiği görülmektedir. Bu bağlamda hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin herhangi bir konuda karar verirken kararsızlıktan uzak hızlı kararlar verilmesi adına gerekli eğitimlerin ve örnek

olay incelemelerinin sağlanması yönetsel açıdan daha sağlıklı sonuçlar alınmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmaya konu olan ahlak kavramı ile karar verme stratejileri kavramlarının okul yöneticileri ve öğretmenler örneğinde çalışılmamış olması bu araştırmaya ilham kaynağı olmuştur. Alanyazın taraması yapıldığında ahlak kavramı ile karar verme stratejilerinin karşılaştırmalı çalışmalarına farklı örneklemlerde araştırılmasına da rastlanmamıştır. Bu sebeple ahlak anlayışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki, çeşitli meslek gruplarının yönetim kademeleri örneklemlerinde araştırılabilir.

2. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerin yer aldığı özel ve devlet okullarında yürütülmüştür. Benzer araştırmalar devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan akademik personeller üzerinde de yapılabilir.

3. Bu araştırma kapsamında bir ölçek geliştirilmiş, yanı sıra Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen bir ölçekle birlikte araştırmanın nicel aşamasında kullanılmıştır. Nitel aşamasında ise açık uçlu soruların yer aldığı bir anket formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının kullanıldığı farklı araştırmalar da yapılabilir.

4. Araştırma kapsamında Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Benzer şekilde farklı meslek gruplarında veya genel olarak yöneticilerde ahlak anlayışlarının tespit edilebileceği bir ölçme aracı geliştirilerek alanyazına katkıda bulunulabilir.

5. Ahlak ve ahlak bilgisi eğitimi öğretim programları içerisinde yer almaktadır. Bu sebeple eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin, ahlaki özellikler bakımından öğrenim süresini tamamlayan bireylerde ne düzeyde istendik olumlu davranış değişikliklerine sebep olduğu araştırılabilir, sonuçların yetersiz çıkması halinde ahlaki davranışlar geliştirme amacıyla öğretim programlarında yapılması gereken değişiklikler üzerine araştırma konuları belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu B. (1970). *Ahlak Öğretileri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akıntuğ Y. ve Birol C. (2011). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Karar Verme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (41). 1-12.
- Aksu, İ. (2018). Fârâbî Felsefesinin Temel Erdemleri. *Edebali İslamiyat Dergisi*, 2(4), 25-51.
- Aktan, C.C. (1994). *Temiz Toplum ve Temiz Siyaset*. İstanbul: T Yayınları.
- Akyüz, Y. (2016). Aristophanes'in Eserlerinde Sokrates'in Sofizmi. *Felsefe Dünyası*, 63(1), 234-255.
- Al-Disi, N.M. & Rawadieh, S.M. (2019). Measuring Moral Judgment of Education Profession Ethics Among Pre-Service Teachers of the School of Educational Sciences at the University of Jordan. *International Education Studies*, 12(12), 71-84.
- Altan, S. (2020). Karar Alma Sürecinde Duyguların Rolü Ve Etkileri. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 6(2), 52-65.
- Altın, M., Koç, M., Özkan, Z., Kaplan, M. ve Subatan, M. (2021). Okul Yöneticilerinde Duygu Yönetimi Ve Örgütsel Bağlılık. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*. 7(45), 1960-1976.
- Alparslan, A.M. ve Yastıoğlu, S. (2018). Mutlu Çalışanlar İçin Öncelikli Yönetici Erdemleri: Bir Saha Araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 16(32), 629-650.
- Alver, B.(2003). *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Alver, B. , Ada, Ş. , Çakıcı, D. ve Çakıcı, D. (2006). Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13). 55-70.
- Arabacı, S. (2019). *Okul Yönetiminde Ahlak Olgusu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Atar, B. ve Şener, E. (2021). Çalışma Hayatında Ahlak ve Etik Üzerine Bibliyometrik Bir Çözümleme. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 13(1), 29-42.
- Austrian, S. G. (2008). *Developmental Theories Through The Life Cycle*. New York: Columbia University Press.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (18). 85-100.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). John Stuart Mill'in Erdem Teorisi ve Araçsallaştırılmış Erdemler. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(37), 53-79.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45(45), 7-35.
- Bateman, T. S. & Snell, S. A. (2004). *Management The New Competitive Landscape*. New York: McGraw Hill Book Company
- Bektaş, Ç. ve Köseoğlu, M. A. (2007). Etik Kodların Yönetimsel Karar Alma Sürecine Etkileri ve Bir Model Önerisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(2), 94-115.
- Berdibek, E. ve Aküzüm, C. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(2), 36-60.

- Beldağ, A. ve Yaylacı, A. (2015). Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticileri Ve Değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak-Ahlâk Düşüncesine Giriş*, (Çev.: Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı).
- Blau, P. M. & Scott, W.R. (2003). *Formal Organizations: A Comparative Approach*. California: Stanford Business Books.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). The Reality of Moral Expectations: A Sociology of Situated Judgement. *Philosophical Explorations*, 3(3), 208-231.
- Böyükaslan, H. D. , Özkara, B. ve Özdemir, Ş. (2016). Kültürel Değerlerin Yöneticilerin Karar Verme Stiline Etkisi. *Journal of Management and Economics Research*. 14(3), 64-84.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of The Sociology of Corporate Life*. Heinemann Educational Books Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carr, D. (2014). Metaphysics And Methods In Moral Enquiry And Education: Some Old Philosophical Wine For New Theoretical Bottles. *Journal of Moral Education*, 43(4), 500-515.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. Baskı). Londra: Routledge.
- Colaiaco, J. (2001). *Socrates Against Athens, Philosophy On Trial*. London: Routledge.
- Copleston, F. (2007). *Felsefe Tarihi, Ön-Sokratikler ve Sokrates*. İstanbul: İdea Yayınları.
- Copleston, F. (2013). Aristoteles. (Çev.:Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (Ed. S. B. Demir ve diğerleri). Ankara: Eğiten Kitap. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı Ve Yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlayan, A., Özbar, N., Duran, M. ve Tarakçı, O. (2018). Altyapı Sporcularının Ahlaki Karar Alma Tutumlarının İncelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 57-68.
- Çalışkan, K. ve Batmaz, N. (2022). Türkiye’de Sendikaların Siyasal Katılım Üzerine Etkisine Dair Bir Değerlendirme. *Uluslararası Yönetim Akademi Dergisi*, 6(1), 141-160.
- Çalışlar, A. (1983). *Ansiklopedik Kültür Sözlüğü*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çam Z., Seydooğulları S., Çavdar D. ve Çok F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2), 1211-1225.
- Çiçek, N. (2021). Immanuel Kant Felsefesinde Hürriyetin Epistemolojik ve Ahlaki Olanığı. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 73, 379-395.
- Çilingir, L. (2007). Fârâbî’de Rasyonel Siyaset ve Akıl İnancı. *Kutadgubilig Felsefe Bilim Araştırmaları Dergisi*. 11(1), 199-245.

- Çoban, G. ve Türer, S. (2014). Ahlaki Gelişim ve Hemşirelik. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 3(3), 948-958.
- Dağlı, A., (2004). Problem Çözme ve Karar Verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 41-49.
- Deniz, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(15), 23 - 35.
- Deniz, M. ve Korkmaz, N. (2022). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilllerinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3241-3252
- Dereli, E. ve Acat, M. (2011). Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(2) , 77-87.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 171-187.
- Doğanay, M. (2020). *Yöneticilerde Ahlak ve Sosyal Etkileşimin Eylem Koordinasyonuna Etkisi: İzmir İlinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dönmez, H. (2016). Platon'un Apologia'sındaki Sokrates'in Kişiliğine Yeni Bir Bakış. *Vir Doctus Anatolicus*.(1), 278-290.
- Duman, S. (2021). Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri: Kız Meslek Lisesi Örneği. *International Journal of Active Learning*, 6(1), 14-51.
- Elçiçek, Z. ve Doğruel, H. (2021). Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Yönetsel Değerlerler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Elmalı, O. (2021). *Bertrand Russell'da Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Grius Yayınevi.

- Elmelegy, R. İ. (2014). School-Based Management: an Approach to Decision-Making Quality in Egyptian General Secondary Schools. *School Leadership and Management*, 35(1), 79-96.
- Ergun, T. (2004). *Kamu Yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. California: Sage Publications..
- Erözkan, A. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri Ve Karar Stratejileri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(3). 60-74.
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. Ankara.
- Feldman, F. (2016). *Etik Nedir?*, (Çev.: Aydar, F.B.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Friedman, W., Robinson, A. B., & Friedman, B. L. (1987). Sex Differences in Moral Judgments? A Test of Gilligan's Theory. *Psychology of Women Quarterly*. 11, 37-46
- Frolov, İ. (1997). *Felsefe Sözlüğü*. (Çev.: Çalışlar, A.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gilligan, C. (2003). Hearing The Difference: Heorizing Connection. *Anuario de Psicologia*. 34(2), 155-161.
- Gökberk, M. (1985). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Griffiths, D. (1959.) *Administrative Theory: Current Problems in Education*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Gump L. & Baker, R. C. (2000). Culturel and Gender Differences in Moral Judgements: A Study of Mexican Americans and Anglo-American. *Hispanic Journal of Behavioral Science*. 22(1), 78-93.

- Gül, İ. (2018). Okul Yönetiminde Etik, Ahlak ve Nefs Kavramlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218(1), 235-249.
- Gülderen Alacapınar, F. (2018). Öğretmen Adaylarının Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Etik Değerler Konusundaki Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1), 467-479.
- Günbayı, İ. (2018). Social Paradigms in Guidings Social Research Desing: The Functional, Interpretive, Radical Humanist and Radical Structural Paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 9(2), 57-76.
- Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.4(1), 19-32.
- Güngör, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, S. ve Özcan, U. (2022). Karar Kuramı ve Karar Verme. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (33), 119- 125.
- Han, H., Ballard, P. J. & Choi, Y.J., (2019). Links Between Moral Identity And Political Purpose During Emerging Adulthood. *Journal of Moral Education*, 50(2), 166-184.
- Harren, V. A. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Heller, A. (2006). *Bir Ahlak Kuramı* (Çev.: Yılmaz, A., Tütüncü, K. ve Demirel, E.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hill, R. C. ve Rolleston, C. (2018). The Effectiveness of School-Based Decision Making in Improving Educational Outcomes: a Systematic Review. *Journal of Development Effectiveness*, 10(1), 61-94.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). *Administrators Solving the Problem of Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çeviri Editörü Turan, S.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Izgar, G. ve Altınok, V. (2013). Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 41-55.
- Izgar, H ve Yılmaz, E. (2007). PİO ve YİBO'da Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karar Vermede Öz-Saygı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 341-351.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. USA: Sage Publications.
- Jorgensen, G. (2006). Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel? *Journal of Moral Education*, 35(2), 179-196.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve esasları Hakkında Yönetmelik, 13.04.2005, Resmi Gazete (Sayı: 25785) Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=8044&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, (30.05.2023 tarihinde erişildi)
- Kant, I. (2023). *Eğitim Üzerine* (Çev.: Emre Bekman). Ankara: İz Yayınları.
- Karaca, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Ahlak Eğitimi ile İlgili Görüşleri. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 75-85.
- Kaya, İ., Erdoğan, M. ve Karaşan, A. (2021). *Karar Analizi ve Karar Verme Yaklaşımları*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Şef Ofset Matbaacılık.
- Kayacı, M. (2017). Tartışmalı Düşünür Machiavelli Hakkında Kısa Bir Değerlendirme. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 221-235.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Killam, L. (2013). *Research Terminology Simplified: Paradigms, Axiology, Ontology, Epistemology and Methodology*. New York: Kindle Edition.
- Klein, J. (2005). The Contribution of a Decision Support System to Complex Educational Decisions. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 221-234.

- Koontz, H. (1986). *Essentials of Management*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laertios, D. (2003). Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri, (Çev.: Candan Şentuna). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability And Validity In Ethnographic Research. *Review of Educational Research Spring*, 52(1), 31-60.
- Leji, T., Goedhart, M., Avraamidou, L. & Wals, A.(2023). High School Biology Students' Use of Values in Their Moral Argumentation and Decision-Making. *Journal of Moral Education*. 52(3), 1-24.
- Mehta, D., Gardia, A. & Rathore H.C.S. (2010). Teacher Participation In The Decision-Making Process: Reality And Repercussions In Indian Higher Education. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*. 40(5), 659-671.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mill, J. S. (2021). *Faydacılık*. (çev. Gökhan Murteza). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Eserin orijinali 1969'da yayımlandı).
- Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Theoret, A. (1976). The Structure of "Unstructured" Decision Processes. *Administrative Science Quarterly*, 246-275.
- Nas, S. (2010). Karar Verme Stillerine Bilimsel Yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi Dergisi*. 2(2), 43-65.
- Odabaş, U. K. (2018). Liberalizmin İlk Temsilcisi: John Locke. *Atatürk Üniversitesi GSF Sanat Dergisi*. 0(32), 73-80.
- Onat, O. (2011). *Genç Yetişkinlerin Ahlaki Kimliklerinin İncelenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özdemir, A. ve Karakaya, A. (2021). Yöneticilerin Etik Karar Verme Durumları Üzerine Bir Araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(Armağan Sayısı), 110-120.
- Özgözü, S. (2020). Locke, Kant ve Russell'in "Eğitim Üzerine" Düşünceleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6(1), 94-117.
- Özmen, A. (2014). Kutadgu Bilig'de Yöneten-Yönetilen İlişkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 41(0), 55-60.
- Paris, P. (2019). Moral Beauty and Education. *Journal of Moral Education*. 48(4), 395-411.
- Pehlivan, F. ve Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yönetimsel Uygulamalar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 10(2), 31-50.
- Pieper, A.(1999). *Etiğe Giriş*. (Çev: Veysel Atayman, Gönül Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Platon (1996). *Diyaloglar I*, (Çev.: Teoman Aktürel). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon (2012). *Sokrates'in Savunması*. (Çev.:Ari Çokona). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Platon (2018). *Devlet*, (Çev.: Sabahattin Eyüboğlu, M.Ali Cimcoz). İstanbul: Kültür Kitabevi.
- Podsakof, P. M. (2000). Organizational Citizenship Behaviors; A critical Review of the Theoretical and Emprical Literature and Suggestion for Future Research. *Journal of Management*, 26(3). 513-563.
- Puka, B. (1991). Interpretive Experiments: Probing The Care-Justice Debate İn Moral Development. *Human Development*. 34, 61-80.
- Robbins, P. R. (2003). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson Education Limited, Inc.

- Ronan, C. A. (1983). *Bilim Tarihi, Dünya Kùltürlerinde Bilimin Tarihi ve Gelişmesi*. (çev.: Ekmeleddin İhsanoğlu ve Feza Günergün). Ankara: Tùbitak
- Russell, B (1939). *Power, A New Social Analysis*, George Allen and Unwin Ltd., London:1939.
- Russell, B. (2016). *Mutlu Olma Sanatı* (çev. Yunus Sağlamtürk). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orjinali 1930’da yayımlandı).
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı* (çev. Aysel Tùfekçi Akcan, Süleyman Nihat Şad). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin Orjinali 2009’da yayımlandı).
- Scott, S. G. & Bruce, R.A. (1995). Decision Making Style: The Development and Assessment of a New Measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Semerci, N. (2000). Yönetimde Karar Vermenin Kritik Düşünme İle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(22), 191-201.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sezgin, F., Kazancı Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2020). Okul Müdürlerinin Problem Algılama ve Çözme Süreçlerinde Dikkate Aldıkları Değerler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 28(2), 748-764.
- Shaffer, D. (1999). *Develepmental psychology*. Brooks: Cole Publishing Company.
- Simon, H. A. (1968). *Administrative Behaviour*. New York: The Macmillan Company.
- Sözbilir, M. (2014). *Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma Yöntemi. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Sun, J. P. (2011). Ethical Decision-Making And Ethical Responding: An Analysis And Critique Of Various Approaches Through Case Study. *International Journal of Leadership in Education*. 14(1), 21-45.

- Şekerci, A. E. (2014). Ansiklopedist Bir Düşünür Olarak Roger Bacon. *Milel ve Nihal*. 11(2), 103-138.
- Şengün, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şimşek, N. (2021). *İslam Filozoflarının Ahlak ve Eğitim Anlayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şirin, A. ve Güner, A. (2018). İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-78.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Thomas, R.M. (1996). *Comparing Theories of Child Development*. Brooks: Cole Publising Company.
- Türk Dil Kurumu, (2005). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. "Güncel Türkçe Sözlük". Erişim Tarihi: 02.06.2023. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tüysüz, H., Yiğit, S. ve Okudan, A.Y. (2022). İdeal Eğitimde Önemli Bir Etken: Yönetici Ahlakı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*. 8, 1-18.
- Ülken, H. Z. (1946). *Ahlak*. İstanbul: M. Sadık Kağıtçı Matbaası.
- Ülken, H. Z. (1967). *İslam Felsefesi Kaynakları ve Tesirleri: Eski Yunandan Çağdaş Düşünceye Doğru*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Wadesango, N. (2011). Strategies of Teacher Participation in Decision-making in Schools: A Case Study of Gweru District Secondary Schools in Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*.27(2), 85-94.
- Walker, L. J. (1989). A Longitudinal Study of Moral Reasoning. *Child Development*. 60, 157-166.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. ve Akdoğan, E. (2019). Okul Yöneticilerinin Duygusal Yükünün Karar Verme Sürecine Etkisi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*. 2(2), 20-30.
- Yıldız, K. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24) , 104-133.
- Yıldız, S. (2018). Batı Anadolu'nun İzinde: Aristoteles ve Assos. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (39), 171-184.
- Yılmaz, V. ve Çelik H. E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, M. (2015). Etik Kodlar, Ahlak ve Hukuk. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*. 5(1). 9-26.
- Zabunoğlu, Y. K. (1957). Thomas Hobbes, Hayatı, Eserleri ve Hukuki Fikirleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14(1), 219-240.
- Zeleny, M. (1982). *Multiple Criteria Decision Making*. New York: McGraw.

EKLER**Ek 1: MEB Anket-Ölçek Uygulama İzni**

Ek 2: Görüşme Formunun Kullanımına İlişkin Etik Kurul Onayı

Ek 3: Ölçeklerin Kullanımına İlişkin Etik Kurul Onayı

Ek 4: Nitel Araştırma Grubuna Yönelik Kişisel Bilgi Formu

- **Cinsiyetiniz:**
 Kadın Erkek
- **Yaşınız:**

- **Öğrenim Düzeyiniz:**
 Ön lisans
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora
- **Yöneticilik göreviniz bulunmakta mıdır?**
 Evet Hayır
- **Yöneticilikte geçen hizmet süreniz nedir? (Lütfen Yazınız)**

- **Bir eğitim sendikasına üye misiniz?**
 Evet Hayır
 Eğitim Bir-Sen
 Türk Eğitim Sen
 Eğitim Sen
 Diğer

Ek 5: Nicel Araştırma Grubuna Yönelik Kişisel Bilgi Formu

- **Cinsiyetiniz:**
 Erkek Kadın
- **Yaşınız:**
- **Sendikal Durumunuz:**
 Eğitim Bir Sen Üyesiyim
 Türk Eğitim Sen Üyesiyim
 Eğitim Sen Üyesiyim
 Eğitim İş Üyesiyim
 Diğer Sendikalardan Birine Üyeyim
 Sendika Üyesi Değilim

Ek 6: Nitel Veri Toplama Aracı

- Bir öğretmen ya da yönetici olarak “ahlak” kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?
.....
.....
- Sizce ahlaki özellikler nelerdir? Okul yöneticilerinde bulunması gereken ahlaki özellikler / nitelikler nelerdir?
.....
.....
- Genel olarak düşündüğünüzde bir yöneticide ne tür ahlaki özellikler olmalıdır?
.....
.....
- Herhangi bir konuda karar vermeniz gerektiğinde içinde bulunduğunuz duygu durumunu nasıl tanımlarsınız?
.....
.....
- Herhangi bir konuda karar vereceğiniz zaman ne tür durumları / ilkeleri göz önüne alırsınız?
.....
.....
- Karar verme durumunda kaldığınızda kolay karar verip verememe konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
.....
.....
- Okulunuzda herhangi bir problemi/sorunu çözmek durunda kaldığınızda soruna ilişkin genel yaklaşımınız nasıl olmaktadır?
.....
.....

Ek 7: Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ahlak Anlayışları Ölçeği

	OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN AHLAK ANLAYIŞLARI ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okul yöneticilerinin ders dağılımlarında, ders programı yapımında öğretmenler arasında adil olduğu oranda ahlaki olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerin etkin dinleme becerisine sahip olmasının öğrencilerine karşı adil davranmasını sağlayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Sınav puanına itiraz eden öğrencimin itirazından rahatsız olmadığım gibi sınav sonucunu yeniden kontrol etmek de zoruma gitmez.	1	2	3	4	5
4	Okul yöneticisinin kişiliğiyle güvenilir kişi olduğunu göstermesinin lider kabul edilebilmesi için önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlerin öğrencilerine karşı kırıcı davranmamasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerimin kalbini kırdığımda vicdanen rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
7	Herhangi bir mesai arkadaşım hakkında kendisinin bulunmadığı bir ortamda eleştirel şekilde konuşulmasının ahlaki olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Verilen bir söze uymanın ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilere doğa ve hayvan sevgisi kazandırılmasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerimin davranışlarını değerlendirirken aile yapısını ve yetiştirme ortamını göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
11	Çalışma arkadaşlarımin ve öğrencilerimin farklı inançlara sahip olabileceğini düşünerek söylemlerime dikkat ederim.	1	2	3	4	5
12	Okul yönetimince belirlenen çeşitli kurallar öğretmenlere veya öğrencilere fayda sağlamıyorsa değiştirilmesinin ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerin ders programlarının istekleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Okul yöneticilerinin öncelikli amacının mutlu okul ortamları oluşturmak olması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin mutsuz olduğu okullarda diğer çalışanların da mutsuz-huzursuz olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16	Bir okulda paydaşlarını mutlu eden uygulamaların doğru uygulamalar olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17	Okul yöneticilerinin bütün yasal düzenlemelere rağmen çalışanlarının memnuniyetini öncelikleme/gözetmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Mesai arkadaşlarımin özel günlerinde yanlarında olmaya gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerin bir derse mutlu bir şekilde geliyor olması öğretmenin işini iyi yaptığının göstergesi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin içinde buldukları toplumun örf, adet ve geleneklerini göz önünde bulundurarak görev yapmaları gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin içinde bulunduğu toplumun inanç değerlerini göz önünde bulundurarak görev yapmaları gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22	Dini inancım ahlak anlayışım üzerinde etkilidir.	1	2	3	4	5
23	Bir öğretmenin okuldaki giyim-kuşamını sınırlayıcı bazı kurallar bulunmasının ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24	Ahlaki olarak tanımlanan bir davranışın bütün toplumlarda hoş karşılanan bir davranış olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Ek 8: Karar Stratejileri Ölçeği

KARAR STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
1	Bir konuda karar verirken içinizden gelen sese göre davranır mısınız?	1	2	3	4
2	Bir şey almak için pek çok mağazayı gezer, kaliteyi ve fiyatları karşılaştırır mısınız?	1	2	3	4
3	Bir konuda karar vermeden önce durumu çok iyi inceler, seçenekleri inceden inceye araştırır mısınız?	1	2	3	4
4	Beğenerek satın aldığımız bir şeyi başkaları sizin kadar beğenmezse aldığımızdan soğur musunuz?	1	2	3	4
5	Her konuda güç karar veren bir kişi olarak tanınır mısınız?	1	2	3	4
6	Bir konuda karar vermeniz gerektiğinde her seçeneğin olumlu ve olumsuz yanlarını uzun uzadıya araştırır mısınız?	1	2	3	4
7	Bir konuda karar verdikten hemen sonra kararınızın doğruluğundan kuşku duyar, değiştirme isteği duyar mısınız?	1	2	3	4
8	Bir geziye çıkacağınız sırada programınızı sık sık değiştirdiğiniz, yanınıza neleri almanız gerektiğine bir türlü karar veremediğiniz olur mu?	1	2	3	4
9	Seçenekler hakkında etraflı bilgi toplamadan karar verme durumunda kaldığınızda rahatsızlık duyar mısınız?	1	2	3	4
10	Sizin hakkınızda başkaları karar vermeye kalktığı zaman rahatsızlık duyar, tepki verir misiniz?	1	2	3	4
11	Uzun kararsızlık döneminden sıkılır, hemen o an için uygun bulduğunuz bir seçeneği kabul eder, onunla mutlu olmaya bakar mısınız?	1	2	3	4
12	Kendi başınıza karar vermek zorunda kaldığınızda kaygı ve sıkıntı yaşar mısınız?	1	2	3	4
13	Mesajlarınızı göndermeden önce birkaç defa okuyup yazdıklarınızı değiştirir misiniz?	1	2	3	4
14	Bir karar verirken, başkalarının size yol göstermesini, akıl vermesini ister misiniz?	1	2	3	4
15	Bir konuda karar vermeden önce seçenekleri çok iyi incelemenin, her birinin istenen veya istenmeyen yönlerini tartmanın yorucu ve gereksiz bir işlem olduğunu düşünür müsünüz?	1	2	3	4
16	Sınavlarda yanıtlarınızı sık sık değiştirdiğiniz için sınav süresinin bitiminde kağıdınızı hala veremediğiniz olur mu?	1	2	3	4
17	Sınavlardan çıktıktan sonra, hatalarınızı öğrenmekle canınızın sıkılacağını düşünerek, yanıtlarınızın doğru olup olmadığını araştırmaktan kaçınır mısınız?	1	2	3	4
18	Seçenekleri inceden inceye araştırmanın vakit kaybı olduğunu, çok inceledikçe karar vermenin güçleşeceğini düşünür, ilk anda size çekici gelen seçeneğe yönelmeyi rahatlatıcı bulur musunuz?	1	2	3	4
19	Kendi bildiğine giden bir kişi olarak tanınır mısınız?	1	2	3	4
20	Güç karar veren bir insan olduğunuz için çok güzel fırsatları kaçırdığınız oldu mu?	1	2	3	4
21	İnsanın içinden gelen sesin onu doğruya götürdüğüne inanır mısınız?	1	2	3	4
22	Kendi başınıza karar verir, başkaları kararınızın sakıncalarını söyleseler de kararınızda ısrar eder misiniz?	1	2	3	4
23	Karar vermeden önce seçenekler hakkında bilgi toplamaya kalktığınızda, birbiri ile çelişen bilgilerle karşılaşınca ne yapacağınızı şaşırır mısınız?	1	2	3	4
24	Karar verirken acele eder, ondan sonra da verdiğiniz kararı beğenmeyip değiştirmeye kalkar mısınız?	1	2	3	4
25	Karar verirken başkalarının o konuda nasıl davrandığına bakar, ona göre davranır mısınız?	1	2	3	4
26	Karar vermeden önce uzun araştırma döneminin yarattığı sıkıntıya hemen son vermek için o anda size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?	1	2	3	4

27	"İnsanın karar verirken ne istediğini çok iyi bilmesi gerekir" diye düşünür müsünüz?	1	2	3	4
28	"Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken, kazanç ve kayıpları uzun uzadıya düşünmenin yararı yoktur, çünkü geleceğin ne getireceğini kimse bilemez. Bu nedenle o anda aklın yattığı seçeneğe yönelmek en doğrudur" diye düşünür müsünüz?	1	2	3	4
29	Hakkında etraflı araştırma yapmadan bir kimseyle yakın arkadaşlık kurmayı sakıncalı bulur musunuz?	1	2	3	4
30	Herkesi hoşnut edecek karar almak mümkün olmadığı için kararlarınızın öncelikle sizi hoşnut etmesinin yeterli olduğunu düşünür müsünüz?	1	2	3	4
31	"İnsan kararlarını kendisi vermeli ve bunun sorumluluğunu da taşımalıdır" diye düşünür müsünüz?	1	2	3	4
32	"Bir şeyi çok istersem güzel tesadüfler sonucu ona ulaşabilirim" diye düşünür ve karar verirken, gerçekleşme olasılığı diğer seçeneklere göre daha zayıf olsa da size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?	1	2	3	4
33	Hoşunuza giden seçeneğe yönelmeden önce neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca değerlendirir misiniz?	1	2	3	4
34	Gerçekleşme olasılığı zayıf olan seçenekler üzerinde durmaz, canınız çok çekmese de sizi kesin olarak sonuca götürecek seçeneği tercih eder misiniz?	1	2	3	4
35	Karar verirken seçeneklerin gerçekleşme olasılıklarını dikkate almaz, sadece ne derece hoşunuza gittiğine bakar mısınız?	1	2	3	4
36	Bir karar verdikten sonra, seçtiğiniz yolun yararlarından çok sakıncalarını görmeye başlar ve değiştirme isteği duyar mısınız?	1	2	3	4
37	Başkalarına danışmadan verdiğiniz kararlardan pişman olur musunuz?	1	2	3	4
38	Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca düşünür müsünüz?	1	2	3	4
39	Verdiğiniz bir kararı sonra beğenmez "Acaba diğer yolu denese miydim" der misiniz?	1	2	3	4
40	Karar vermeden önce çeşitli kaynaklardan aldığınız bilgiler arasında çelişki varsa nedenini araştırır mısınız?	1	2	3	4