

T.C.

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

2023-DR-118

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ALGILANAN ÇEVRESEL
BELİRSİZLİK, PSİKOLOJİK İKLİM VE YARATICI
LİDERLİK

HAZIRLAYAN

Filiz TANRISEVDİ

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Bertan AKYOL

AYDIN-2023

ÖZET

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ALGILANAN ÇEVRESEL BELİRSİZLİK, PSİKOLOJİK İKLİM VE YARATICI LİDERLİK

Filiz TANRISEVDİ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bertan AKYOL

2023, XVII+156 sayfa

Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları ve psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkide okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin aracı rolünün bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde ele alınmıştır. Araştırmacı tarafından değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik olarak önerilen aracılık modeli, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi ile test edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında, öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları konusunda daha önce geliştirilmiş bir ölçme aracına rastlanılmamış olunması nedeniyle araştırmacı tarafından “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma, 2020-2021 yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan kamu okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”, “Psikolojik İklim Algısı Ölçeği” (Argon ve Limon, 2017), “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” (Uçar ve Sağlam, 2019) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerden elde edilen verilerin betimsel istatistiksel analizlerinin sonucunda, öğretmenler tarafından algılanan psikolojik iklim algı düzeyinin göreceli olarak “yüksek” olduğu, çevresel belirsizliği “orta” düzeyde algıladıkları ve öğretmenlerin yöneticilerini yaratıcı liderlik özellikleri “yüksek” liderler şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modeli testleri sonucunda ise; algılanan çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algısı arasında; negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunurken, yaratıcı liderlik algısı ile psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modelde yer alan bu değişkenleri oluşturan alt boyutlar açısından da anlamlı ilişkilerin varlığı saptanmıştır. Bu sonuç, ilgili değişkenlerin toplam puanları üzerinden gerçekleştirilen karşılaştırmalar ile de tutarlıdır. Nitekim çevresel belirsizlik algısının alt boyutları olan *durum*, *etki* ve *tepki* belirsizliği alt boyutları ile psikolojik iklim algısının boyutları arasında negatif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunurken yaratıcı liderlik alt boyutları ile psikolojik iklim algısı alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek ve

orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Son olarak çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları ile görev yaptıkları okullara ilişkin algıladıkları psikolojik iklim arasındaki ilişkide, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının bir aracılık rolünün bulunup bulunmadığı yönünde bir değerlendirme yapıldığında, öngörülen söz konusu aracılık etkisinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Algılanan Çevresel Belirsizlik, Psikolojik İklim, Yaratıcı Liderlik, Yapısal Eşitlik Modellemesi



ABSTRACT

PERCEIVED ENVIRONMENTAL UNCERTAINTY, PSYCHOLOGICAL CLIMATE, AND CREATIVE LEADERSHIP IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Filiz TANRISEVDİ

PhD Thesis at Educational Sciences, Department of Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bertan AKYOL

2023, XVII+ 156 sayfa

This study, conducted in a relational survey model, aims to determine whether school administrators' creative leadership traits serve as a mediator between teachers' perceptions of environmental uncertainty and psychological climate. Structural equation modeling (SEM) was utilized to test the hypothesized relationships. Due to the absence of a previously developed measurement tool for teachers' perceptions of environmental uncertainty in the literature review, the researcher developed the "Perceived Environmental Uncertainty Scale in Schools." The research was conducted in official schools in the Efeler district of Aydın province during the 2020-2021 academic year. Data for the study were collected through the "Personal Information Form," "Perceived Environmental Uncertainty Scale in Schools," "Perception of Psychological Climate Scale," and "School Administrators' Creative Leadership Traits Scale." Descriptive statistical analyses of the data obtained from the sample of teachers revealed that teachers perceived the level of psychological climate as relatively "high," perceived environmental uncertainty at a "moderate" level, and perceived their administrators as leaders with high creative leadership traits. The results of the structural equation modeling tests indicated a negative and weak relationship between perceived environmental uncertainty and psychological climate perception, while a positive and high-level relationship was found between perception of creative leadership and psychological climate. Significant relationships were also observed among the sub-dimensions constituting these variables in the model. This result is consistent with the comparisons made based on the total scores of the relevant variables. Specifically, while negative and low to moderate-level relationships were found between the sub-dimensions of environmental uncertainty perception (situation, impact, and response uncertainty) and the dimensions of psychological climate perception, a positive and high to moderate-level relationship was identified between the sub-dimensions of creative

leadership and the sub-dimensions of psychological climate perception. Finally, when evaluating the relationship between teachers' perceptions of environmental uncertainty and their perceived psychological climate in the schools where they work, in terms of whether school administrators' creative leadership behaviors serve as a mediating role, it was concluded that the hypothesized mediating effect exists.

KEYWORDS: Perceived Environmental Uncertainty, Psychological Climate, Creative Leadership, Structural Equation Modeling.



ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinde öğretmenler, öğrencilerin hayatlarına dokunacak ve geleceklerini şekillendirecek kadar önemli bir rol üstlenirler. Ancak, öğretmenlerin işleri, sürekli değişen eğitim politikaları, teknolojik gelişmeler ve öğrenci ihtiyaçlarındaki değişiklikler nedeniyle belirsizliklerle dolu bir alan haline gelmiştir. Öğretmenlerin eğitim örgütü dışından kaynaklanan çevresel belirsizlik algıları, çalışma ortamlarındaki psikolojik iklim algılarını olumsuz yönde etkilemekte ve motivasyonlarını azaltabilmektedir. Oysa öğretmenler, öğrencilerin her birinin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için her zaman hazır olmalıdırlar. Eğitim örgütlerinin sağlam bir liderlik yaklaşımı benimsemesi, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmelerine yönelik destek ve kaynakları sağlamalarına yardımcı olabilir. Yaratıcı eğitim liderleri, öğretmenleri özellikle belirsizliklerle dolu Türk eğitim sisteminin olumsuzluklarından koruyabilir ve onları etkileyici bir şekilde motive edebilir, onlara yeni yollarla düşünme ve öğretme konusunda ilham verebilirler.

Araştırmanın gerçekleştirilerek alana kazandırılması sürecinde bilgi ve deneyimiyle her türlü desteği veren değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Bertan AKYOL hocama teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Ayrıca daha önce yüksek lisans tez danışmanım olmuş olan ve şimdi de doktora tez izleme komitesinde yer alan, görüş ve önerileriyle bana yardımcı olan, sıcacık samimiyetiyle beni yola devam etmem için motive eden Prof. Dr. Pınar Yengin SARP KAYA'ya ve çok kıymetli katkılarıyla çalışmaya değer katan Dr. Öğr. Üyesi Taner ARABACIOĞLU hocama, önerileriyle yolumu aydınlatan, ufkumu açan sevgili eşim Prof. Dr. Abdullah TANRISEVDİ ve ilham kaynağım kızım, kıymetlim Nehir TANRISEVDİ'ye teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunma jürimde yer aldıkları için şanslı olduğumu hissettiğim, Prof. Dr. Osman Ferda Beytekin'e, Doç Dr. Esen ALTUNAY'a çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim ve akademik çalışmalarım sürecinde moral vererek bana destek olan annem Ayşe ARKAN, babam Seyit Ali ARKAN ve kız kardeşim, canım Maziye ERSÖZ'e ve veri toplama aşamasında ne kadar çok dost biriktirdiğimi hatırlatan destekçi tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Filiz TANRISEVDİ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	11
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
1.1. Psikolojik İklim.....	11
1.1.1. Psikolojik İklimin Boyutları	12
1.1.2. Psikolojik İklimin Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi.....	15
1.1.3. Eğitim Örgütlerinde Psikolojik İklim	17
1.1.4. Psikolojik İklimle İlişkin Çalışmalar	18
1.1.4.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar.....	18
1.1.4.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	22
1.2. Algılanan Çevresel Belirsizlik	25
1.2.1. Çevre Kavramı ve Örgütlerde Çevre Belirsizliği	26
1.2.2. Çevresel Belirsizliğin Boyutları	27
1.2.3. Belirsizliğin Yönetimi	29
1.2.4. Eğitim Örgütlerinde Algılanan Çevresel Belirsizlik.....	32
1.2.5. Algılanan Çevresel Belirsizliğe İlişkin Çalışmalar.....	35
1.2.5.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar.....	35

1.2.5.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	38
1.3. Yaratıcı Liderlik.....	42
1.3.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik	45
1.3.2. Eğitim Örgütlerinde Yaratıcı Liderlik	47
1.3.3. Yaratıcı Liderliğe İlişkin Çalışmalar	49
1.3.3.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar.....	49
1.3.3.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	54
1.4. Psikolojik İklim Algısı ve Çevresel Belirsizlik Algısı Arasındaki İlişkide Yaratıcı Liderliğin Aracılık Rolü: Eğitim Örgütlerine Yansımaları	56
2. BÖLÜM	62
2. YÖNTEM	62
2.1. Araştırma Modeli	62
2.2. Evren ve Örneklem	62
2.3. Veri Toplama Araçları.....	65
2.3.1. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği	66
2.3.1.1. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin taslak formunun geliştirilmesi.....	67
2.3.1.2. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular.....	68
2.3.1.2.1. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi bulguları	69
2.3.1.2.2. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bulguları.....	73
2.3.1.2.3. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular.....	78
2.3.1.2.4. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin araştırmanın asıl örneklemindeki DFA bulguları.....	81
2.3.2. Psikolojik İklim Ölçeği.....	85
2.3.2.1. Psikolojik İklim Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bulguları	86
2.3.3. Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği.....	89

2.3.3.1. Okul müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bulguları.....	90
2.4. Verilerin Toplanması	92
2.5. Verilerin Analizi	93
3. BÖLÜM	99
3. BULGULAR	99
3.1. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarına İlişkin Bulgular	99
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	102
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	112
4.1. Sonuç ve Tartışma	112
4.2. Öneriler	124
5. KAYNAKLAR	128
6. EKLER	145
ÖZGEÇMİŞ	156

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Araştırmanın Teorik Modeli.....	62
Şekil 2.2. Yamaç Birikinti Grafiği	73
Şekil 2.3. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli.....	76
Şekil 2.4. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli.....	80
Şekil 2.5. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli.....	82
Şekil 2.6. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli.....	84
Şekil 2.7. Psikolojik İklim Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli	86
Şekil 2.8. Psikolojik İklim Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli	88
Şekil 2.9. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	90
Şekil 2.10. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli	92
Şekil 3.1. Algılanan Çevresel Belirsizlik, Yaratıcı Liderlik ve Psikolojik İklim Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik YEM Analizi ile Test Edilecek Teorik Model.....	106
Şekil 3.2. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik, Yaratıcı Liderlik ve Psikolojik İklim Algısı İlişkisine Yönelik Ölçüm Modeli	107
Şekil 3.3. ‘c’ Yoluna İlişkin Teorik Model	108
Şekil 3.4. ‘c’ Yolu Sonuçları	109
Şekil 3.5. Tüm Değişkenlerin Yer Aldığı Aracılık Etkisi Teorik Modeli	109
Şekil 3.6. Aracılık Modeline Ait Standardize Yol Diyagramı	110
Şekil 3.7. Yapısal Eşitlik Modeli Analiz Sonuçları.....	111

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik Arasındaki Farklar.....	46
Tablo 2.1. Okul Türüne Göre Örneklem Alınacak Öğretmen Sayıları	63
Tablo 2.2. Örneklemde Yer Alan Öğretmelerin Demografik Özellikleri.....	64
Tablo 2.3. Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri.....	66
Tablo 2.4. Açımlyıcı Faktör Analizine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	70
Tablo 2.5. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Açımlyıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 2.6. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	74
Tablo 2.7. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri	76
Tablo 2.8. Doğrulatoryıcı Faktör Analizi ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i).....	77
Tablo 2.9. Çevresel Belirsizlik Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları	78
Tablo 2.10. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'ne Ait Faktörler Arasındaki Korelasyon Sonuçları	79
Tablo 2.11. Aydın Efeler İlçesi Veri Setinden Elde Edilen “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” Birinci Düzey DFA Bulguları	82
Tablo 2.12. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeğinin birinci Düzey DFA Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i).....	83
Tablo 2.13. Psikolojik iklim Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	85
Tablo 2.14. Psikolojik İklim Ölçeği Birinci Düzey Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri.....	87
Tablo 2.15. Psikolojik İklim Ölçeği Birinci Düzey DFA Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i).....	87
Tablo 2.16. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	89
Tablo 2.17. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği'nin Birinci Düzey Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	90
Tablo 2.18. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	91

Tablo 2.19. Normal Dağılım Testi Sonuçları	93
Tablo 2.20. Ölçek Puan Aralıkları.....	95
Tablo 2.21. Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi Uyum İyiliği Değerleri.....	96
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikolojik İklim Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	99
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler	100
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	101
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okullarda Çevresel Belirsizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	102
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	102
Tablo 3.6. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	103
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Çevresel Belirsizlik Algıları, Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Psikolojik İklim Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	104
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Çevresel Belirsizlik Algıları, Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Psikolojik İklim Algıları Boyutlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	105
Tablo 3.9. Algılanan Çevresel Belirsizlik, Yaratıcı Liderlik ve Psikolojik İklim Algısı İlişkisine Yönelik Ölçme Modeli Uyum İyiliği Değerleri	107
Tablo 3.10. Aracılı Yapısal Model Analiz Sonuçları	110

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Uzman Görüşü Sonrası “Algılanan Çevresel Belirsizlik” Ölçek Taslağı	145
Ek 2. Psikolojik İklim Ölçeği	148
Ek 3. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği.....	149
Ek 4. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği.....	150
Ek 5. Kişisel Bilgi Formu	151
Ek 6. Psikolojik İklim Ölçeği Kullanım İzni.....	152
Ek 7. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği Kullanım İzni.....	153
Ek 8. Etik Kurul İzni	154
Ek 9. Araştırma Uygulama İzni.....	155

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OAÇBÖ	: Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği
PİA	: Psikolojik İklim Algısı
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YL	: Yaratıcı Liderlik
AÖKO	: Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma
DY	: Destekleyici Yönetim
OKİE	: Okulda Kendini İfade Edebilme
RB	: Rol Belirginliği
F	: Farklılık
GEİ	: Girişimcilik ve Etkili İletişim
YDA	: Yeniliğe ve Değişime Açıklık

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Eğitim yönetimi, eğitimdeki yönetsel olguları anlamaya ve açıklamaya çalışan sosyal bir bilimdir (Özdemir, 2019). Eğitim yönetimi teorisyenleri, eğitim yönetimi kuramlarını içinde bulunulan dönemin gerektirdiği doğrultuda, hep daha iyi olan yönetim kuramı arayışıyla şekillendirmişlerdir. Eğitim yönetiminin bilimleşme süreci, yönetim bilimlerinin eğitim örgütlerinde uygulanmasıyla başlamıştır.

Eğitim yönetiminin bilimleşme süreci incelendiğinde üç kuramsal dönemden bahsedilebilir. Eğitim kuramları gelişim sürecindeki bu kuramsal dönemleri, birbirinden kesin sınırlarla ayırmak yerine, birbirini tamamlayarak bugünkü olgunluğa ulaşma olarak anlamak önemlidir. Bu bakış açısıyla eğitim yönetimi kuramları genel olarak; yapıyı merkeze alan klasik kuramlar, insana ağırlık veren insan ilişkileri kuramı ve hem yapıyı hem insanı merkeze alan sistem kuramı olarak bilinmektedir. Eğitim yönetimi kuram tarihçesine daha iyi bir kuram geliştirme süreci olarak bakıldığında, bu üç temel kuramın sırasıyla; tez, anti-tez ve sentez olarak değerlendirilmesi mümkündür (Kaya, 1979).

Hem yapıyı hem insanı merkeze alan sistem kuramına göre; sistem, aralarında işlevsel bağılıklar bulunan öğelerin, belirli amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmasına dayanan bir bütündür (Sarpkaya, 2010). Bertalanffy tarafından geliştirilen genel sistem teorisinde, kendi kendini besleyen açık sisteme dikkat çekilmiştir. Açık sistem teorisiyle birçok kuramda ihmal edilen örgüt ve çevre etkileşimi ön plana çıkarılmıştır. Açık sistemin çevresiyle olan etkileşimi sistemin çevresinin iyi tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede sistemin çevresinin, onu etkileyen ve onun tarafından etkilenen başka sistemlerden oluştuğu ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2010).

Örgütler çevrelerinden aldıkları girdileri dönüştürerek yine çevreye çıktı üretimi verirler. Örneğin, okullar; çevrelerinden emek, öğrenci ve para gibi girdileri ulusal eğitim amaçları çerçevesinde eğitsel bir dönüştürme sürecine tabi tutarak, amaçlanan eğitilmiş insan çıktısı veren açık sosyal sistemlerdir (Hoy ve Miskel, 2010). Açık sistemlerdeki girdi, dönüşüm ve çıktı süreçleri geribildirimlerle döngüsel şekilde devam etmektedir. Sistemdeki

işlemler dizisi geribildirimlerle sürekli değerlendirilmeli, böylece denge (homoestasis) durumu sürdürülmeye çalışılmalıdır. Eğer denge durumu sağlanamaz ise zaman içinde örgüt, entropi (güç yitimi) ile yok oluşa doğru gidebilmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

Diğer yandan eğitim sistemlerinde zaman zaman yapılan reformlar, sistemin güç yitiminin önlenmesi amacını taşımaktadır (Sarpkaya, 2010). Ancak tüm çabalara karşın bütün sistemler, zamanla düzenlerini kaybetme eğilimi gösterirler. Bu eğilim sistemin işleyiş süreci hakkında bilgi azalması ile gerçekleşir (Bursalıoğlu, 2010). Bilgi azalması ise özellikle örgüt çevresinden geribildirimler alma sürecinin iyi yönetilememesi nedeniyle yaşanmaktadır. Bu sürecin iyi yönetilmesi örgüt ve çevre ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim örgüt teorisyenleri örgütlerin yaşamları süresince çevrelerine uyum sağlamaları gerektiğini vurgulamışlardır (Duncan, 1972). Ancak eğitim örgütlerinin çevreye uyum sağlamalarının yanında, çevreden farklılaşarak bireyi içinde yaşadığı çevreden farklılaştırması da beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

Örgütlerin çevresi ile ilgili örgüt teorisi alanyazınının merkezinde belirsizlik olagelmıştır (Milliken, 1987). Belirsizlik, olayların ve olayların sonuçlarının büyüklüğü, etkileri ile risklerin herhangi bir öngörüyle tahmin edilememesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Kasperson, 2008). Milliken (1987) belirsizliği “bireyin olayları ve sonuçlarını doğru bir şekilde tahmin etmede yaşadığı algı yetersizliği” olarak açıklamaktadır. Lawrence ve Lorsch (1967) belirsizliğin; bilginin net olmayışı, geribildirim keskin olmayışı, uzun ve nedensel ilişkilerin genel belirsizliği olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle karar verirken konu hakkında bilginin yetersizliği söz konusu olduğunda ve kararın neye neden olduğu bilinmiyor ise belirsizlik durumu ortaya çıkmış olacaktır.

Bu açıklamaların ışığında, belirsizliğin insanların yaşamlarında kaçınılmaz bir değişken olduğu söylenebilir. Çünkü insanlar yaşanan veya yaşanacak olan değişikliklerin sonuçları hakkında kesin bir bilgiye sahip olamazlar. Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmelerle hızlı bir değişim içinde bulunan örgütler açısından bakıldığında, bu değişimlerin belirsizlik getirmesi kaçınılmazdır. Hofstede'ye (1991) göre aşırı belirsizlik durumları, insanlarda kuşku doğurmaktadır. Yaşayan tüm organizmalar açısından belirsizliği, çevresel belirsizlik çerçevesinde ele alan Lipton'a (2020) göre organizma çevreyi ne kadar iyi tanır ve farkına varır ise, yaşama şansı da o kadar artacaktır. Suls ve Mullen (1981) ise belirsizlik unsuru taşıyan olayların son derece stresli olabileceğini öne

sürmüşlerdir. Stres ve kuşku durumlarının yoğun olarak yaşandığı örgütlerdeki bu olumsuz ortam doğal olarak işgörenlerin çalıştıkları iş ortamını güvensiz ve anlamsız bulmasına da neden olabilmektedir.

İşgörenlerin çalıştıkları ortamı anlamlı ve güvenli bulma düzeyi psikolojik iklim kavramı ile açıklanmaktadır (Brown ve Leigh, 1996). Anlamlılık, işgörenlerin yaptıkları iş ile bir fark yaratabileceklerine olan inançları ve yaptıkları işe ne düzeyde değer verildiğine yönelik algıları; güven ise ortamın güvenilir ve tahmin edilebilir olma düzeyi ile ilgilidir (Barkhi ve Kao, 2011). Algılanan psikolojik iklim kavramı belirsizlik açısından değerlendirildiğinde; belirsizliğin iş ortamının anlamlı ve güvenli olarak algılanmasına engel olabileceğinden söz edilebilir. Bir başka ifadeyle belirsizliğin az olduğu iş ortamlarında psikolojik iklim algısı da daha olumlu bir hal alabilecektir. Nitekim Biswas ve Varma (2007) olumlu psikolojik iklim algısına sahip işgörenlerin kendilerinden beklenen sorumlulukların ötesinde çaba gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla işgörenlerin psikolojik iklim algısının olumlu olması, olumlu örgütsel davranışları da beraberinde getirebilmektedir (Argon ve Limon, 2017). Örgütler psikolojik iklimi olumsuz etkileme potansiyeline yol açan pek çok olası olumsuz sonuçları önleyebilmek ve belirsizliği daha iyi yönetebilmek için yeni yönetim araçları arayışı içinde olmuşlardır. Bu anlamda örgütlerde belirsizlik yönetiminde en önemli araçlardan birisinin örgüt liderleri olduğundan söz etmek mümkündür.

Bireylerin, hızlı bir biçimde değişim, gelişim ve küreselleşmenin yaşandığı günümüz dünyasının mevcut problemleriyle baş edebilmelerinde, problemlerin en etkili biçimde tanımlanması ve yaratıcı bir biçimde eleştirel bakış açısı ile çözümlenmesinde liderlik ve yaratıcı liderlik kavramlarının önem kazandığı görülmektedir. Nitekim etkili okullara yönelik yapılan araştırmalarda, okulların mükemmeliyetini etkileyen faktörler arasında okul yöneticilerinin kritik öneminin olduğu saptanmıştır (Balcı, 2002). Dolayısıyla belirsizlik durumlarının etkin liderlik perspektifinden ele alınması önemlidir. Bu bağlamda liderlik türlerinden birisi olarak kabul edilen yaratıcı liderlik, belirsizlik durumları karşısında örgütün amaç ve hedeflerinden uzaklaşmadan olağan koşullara dönmesi yönünde eğitim örgütleri açısından önem taşımaktadır.

Sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişim ve gelişmelerin etkisiyle eğitim sisteminin yönetimi giderek merkeziyetçilikten uzak bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Ancak hâlâ birçok ülkede merkezi yönetim, eğitim sisteminin genel

karakterinde belirleyici rol oynamaktadır. Merkezi eğitim sistemleri genellikle mevcut siyasi iktidarların politik görüşleri ile temellendirilmektedir (Bush, 2018). Merkezi yönetimin yanında, okulun yakın çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve okullara yönelik ilgileri, eğitimle ilgili kararlara katılma istekleri her geçen gün artmaktadır. Eğitimin finansmanının sağlanması sorumluluğunun birçok ülkede, bu hizmetlerden yararlanan kişi ve gruplara yüklenmesi, çevre-okul ilişkilerinin geçmişteki niteliğini ve sınırlarını da değiştirmektedir. Dolayısıyla tüm bu değişme ve gelişmelerle birlikte birçok bakımdan farklılaşan günümüz okullarının artık klasik yönetim anlayışlarıyla yönetilmesi pek mümkün görünmemektedir (Gümüseli, 2001). Nitekim yöneticiler günümüz koşullarını dikkate alarak belirsizlikleri görmezden gelememekte ve doğrusal karar alma süreçlerinin işlevlerini yitirdiğini kabul etmektedirler (Demiral, 2014). Liderlerin bu değişimleri ve belirsizlikleri örgütler için fırsata dönüştürebilmeleri, doğru bilgiye ulaşabilmeleri, bu bilgileri doğru yönde kullanabilmeleri sergileyecekleri etkili liderlik davranışları ile mümkün olacaktır (Alkın, 2006). Bu çerçevede yönetsel görevleri yeniden organize ederek üstün bir yetenek ve başarı ile yönetme süreci şeklinde tanımlanan yaratıcı liderlik için; geniş bir bilgi ve eğitim düzeyi, analiz ve sentez yeteneği, problemleri doğru şekilde tanımlayabilme ve yeni değişim yollarını kavramsallaştırabilme gibi temel özellikler öne çıkmaktadır. Dolayısıyla etkili yaratıcı liderlik özellikleri temel yönetici vasıflarından daha fazlasını gerektirmektedir (Sungur, 1992).

Türk eğitim sistemi özelinde bir değerlendirme yapıldığında ise merkezden yönetimin hâkim olduğu Türk eğitim sisteminin bürokratik örgüt yapısının da bir sonucu olarak okullar, en tepede alınan kararların sadece uygulamaya geçirildiği alt sistem haline gelmiştir denilebilir. Türk eğitim sistemi, son yıllarda öğretmenleri etkileyecek belirsizliklerle daha çok karşı karşıya kalmıştır. Öncelikle, müfredat değişiklikleri ve program revizyonları gibi faktörler Türk eğitim sisteminde belirsizlik yaratmaktadır. Müfredatın sık sık değiştirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders içerikleri ve hedefleri konusunda kararsız kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinde tutarlılık ve süreklilik eksikliği yaratmaktadır. Buna ek olarak, sınav sistemindeki belirsizlikler de eğitim sisteminde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk eğitim sisteminde yaşanan diğer bir belirsizlik kaynağı ise öğretmenlerin kariyer gelişimleridir. Öğretmenlerin maaşları, terfi ve kariyer olanakları konusunda belirsizlikler ve adaletsizlikler bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve eğitim kalitesini

olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda, öğretmen yetiştirme sürecinde ve mesleki gelişimde de belirsizlikler bulunmaktadır. Öğretmen adayları, eğitimlerini nasıl tamamlayacaklarını ve iş bulma olanaklarını nasıl değerlendireceklerini bilememektedirler. Son olarak, eğitim sistemindeki politik belirsizlikler de önemli bir sorundur. Eğitim politikalarının sık sık değişmesi, uzun vadeli planlama ve sürdürülebilirlik açısından sorunlar yaratmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmasını engellemekte ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir (Kara, 2020; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Tüm bu belirsizlikler, Türk eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini ve kalitesini etkilemektedir. Bu nedenle, politika yapıcılarının ve eğitim paydaşlarının bu sorunları bilimsel yöntemlerle değerlendirmeleri ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmeleri önemlidir. Eğitim politikalarının istikrarlı, öngörülebilir ve öğrenci merkezli olması, öğretmen yetiştirme ve kariyer gelişimi için destekleyici ortamların sağlanması, değerlendirme sistemlerinin adil ve ölçülebilir olması gibi adımlar atılması, Türk eğitim sisteminin belirsizliklerle mücadele etmesine ve daha iyi bir gelecek inşa etmesine yardımcı olacaktır.

Türk eğitim sisteminde yaşanan tüm bu belirsizlikler, öğretmenlerin psikolojik iklimlerini olumsuz etkileyebilir. Bu belirsizlikler, birçok farklı kaynaktan kaynaklanabilir: müfredat değişiklikleri, sınav sistemleri, yönetsel değişiklikler, öğrenci sayısında dalgalanmalar, mali kaynakların yetersizliği vb. Bu faktörler, öğretmenlerin günlük çalışmalarında ve mesleki gelişimlerinde sürekli bir değişim ve uyum gerektiren bir ortamda çalışmalarına neden olabilir. Öğretmenler, belirsizliklerle baş etmek zorunda kalırken birçok stres faktörüyle karşılaşabilirler. Bu stres faktörü ise öğretmenlerin motivasyonunu azaltabilir, mesleki tatminsizlik hissi yaratabilir ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Okulların çevresinden kaynaklanan belirsizliklerle mücadele etmede okul yöneticilerinin önemli bir rolü vardır. Okul yöneticilerinin okulların iklimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar okul liderliğinin okul ve çevresi arasında köprü kurmadaki önemli rolünü de doğrulamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Nitekim belirsizlik ve çalkantılı koşullar yaşanırken, örgüt üyelerinin liderlerinden daha net bir liderlik davranışı sergilemelerini beklemeleri oldukça doğaldır (Madera ve Smith, 2009). Bu anlamda yaratıcı liderler, örgütleri ve çevresi arasında bir tampon görevi görerek örgüt üyelerinin soru işaretlerinin giderilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadırlar (Hameiri ve Nir, 2016). Dolayısıyla yaratıcı liderlerin girişimci ve etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları, yeniliğe ve değişime açıklıkları, farklılığı sağlayarak kalıpların dışına çıkabilme

özellikleri örgütlerin çalkantılı koşullarda belirsizlik yaşadıklarında daha önemli hale gelmektedir. Elmore da (2000) benzer şekilde, dış baskının yaşandığı dönemlerde okulların çevresel belirsizlikten korunmalarında liderlerin önemli bir rol üstlendiklerini vurgulamıştır. Bu nedenle, bu tez çalışmasında; çevresel belirsizlikle karşı karşıya kalan okulların daha olumlu bir psikolojik iklim algısının oluşturulmasında okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin rolü ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim örgütleri, teknolojik yeniliklerle belirgin bir şekilde değişen ve artan sosyal çeşitlilikle öne çıkan dinamik bir çevre içerisinde faaliyet göstermektedirler (Hameiri ve Nir, 2016). Bu dinamik ortamlara, Türkiye özelinde yaşanan eğitim politika belirsizlikleri de eklenmektedir. Yaşanan bu değişiklik ve belirsizliklerin tümü, okulların daha fazla çevresel belirsizlikle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu belirsizlikler kaçınılmaz olarak okulların iç dinamiklerini de etkileyerek psikolojik iklimlerine zarar verebilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın temel amacı; okullarda öğretmenler tarafından algılanan çevresel belirsizlikler ile psikolojik iklim arasındaki ilişkide okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin aracı rolünün bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak şeklinde belirlenmiştir.

Belirlenen temel amaç çerçevesinde oluşturulan problem cümlesi; *“Eğitim örgütlerinde yaratıcı okul liderliğinin çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkide aracılık etkisi var mıdır?”* şeklindedir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı okul liderliği davranış düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları, psikolojik iklim algıları ve okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algılarının psikolojik iklim algılarıyla ilişkisinde okul müdürlerinin yaratıcı liderlik davranışlarının aracı rolü var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi, bir topluma özgü, yasalarda örgün ve yaygın adı ile anılan, eğitim örgütleri ile somutlaşan bir kavramdır. Başka bir ifadeyle, eğitim sistemi, devlet tarafından kurulan ve ülke genelinde yayılan okulların birleşimidir. Sistem kuramı çerçevesinde eğitim sistemi bir "süper" sistemdir. Süper sistemdeki alt sistemler hiyerarşik olarak sıralanırlar. Süper sistemde üretim yapan bölüm ise "temel sistem" olarak adlandırılmaktadır. Bu çerçevede eğitim sistemindeki temel sistem de “Okul” dur. Okul, Türk eğitim sisteminde de temel bir yapıdır ve süper sistemin özelliklerini yansıtır. Türkiye'deki eğitim sistemi, merkezi, hiyerarşik ve bürokratik bir yapıya sahiptir. Genel olarak, uygulamaları tasarlayan ve hiyerarşik basamakları yöneten Millî Eğitim Bakanlığıdır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ise Millî Eğitim Bakanlığının aracı sistemleridir. Okullar bu zincirin en son halkasını oluşturmaktadır. Süper sistemlerden hiyerarşik akış ile gelen kararlar, aracı sistemlerdeki akış ile okullara ulaştırılmaktadır. Türk eğitim sisteminde okullar, süper sistemden gelen kararların uygulanmasını okul yönetimi aracılığıyla hayata geçirirler. Türk eğitim sistemi içinde, kararların en üst düzeyde verilmesi, otoritenin üstte yoğunlaşarak komuta zincirinde aşağı doğru yazılı olarak akması, etkinliklerin yönetmeliklere göre gerçekleştirilmesi, bürokratik örgüt yapısının kök özelliklerini göstermektedir (Başaran ve Çınkır, 2011).

Türk eğitim sisteminin bu bürokratik örgüt yapısının bir sonucu olarak aslında sistemin temel alt sistemi olan okul, en tepede alınan kararların sadece uygulamaya geçirildiği alt sistem haline gelmiştir denilebilir. Süper sistemin üst yöneticisi değiştiğinde hemen değişen uygulamalar, belki de değiştirilen uygulamalardan en çok etkilenecek olan öğretmenlerin karara katılımının olmayışının da etkisiyle öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu uygulamalar bazen sınav sistemi değişikliği, bazen kariyer basamakları değişikliği, bazen öğretim programı değişikliği, bazen okul türü değişikliği, bazen yönetici atama sistem değişikliği olabilmektedir. Okul yöneticileri eğitim sisteminin baş döndürücü hızdaki değişikliklerini okulda uygulamaya geçiren, bir başka deyişle eğitim sisteminin üretim yapan bölümü “temel sistemi” olan okulun kilit taşlarındandır. Okul yöneticilerinin yönetim görevlerini gerçekleştirirken, öğretmenlerle kurdukları etkileşimin okul iklimini etkilemesi beklenir. Okul yöneticilerinin öğretmenler ile etkileşimi, öğretmenlerin okuldaki davranışlarını ve okula yönelik tutumlarını ortaya koymaktadır.

Okulun eğitim sisteminin “temel sistemi” olmasından hareketle araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri, algılanan çevresel belirsizlik ve okulların psikolojik iklimi arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesiyle test edip incelemektir. Yapısal eşitlik modellemesi istatistiksel bir analizden öte araştırmacıya bir bakış açısı sunmaktadır. Sosyal bilimlerde deneysel ve nedensel araştırmaları yürütmek oldukça güçtür. Yapısal eşitlik modellemesi ve aracılık testleri, değişkenler arasındaki ilişkileri ve belirli değişkenlerin diğer değişkenler üzerindeki etkilerini anlamak için aracı değişkenin rolünü anlamaya odaklanır. Yapısal eşitlik modellemesi, temel olarak değişkenler arasındaki "nedensellik" ilişkilerini araştırmaktadır.

Araştırma sonuçları, değişikliklerin sık sık yaşandığı Türk eğitim sisteminde, yüksek düzeyde yaşanan okul dışından kaynaklı belirsizliklerin psikolojik iklim algısına yönelik olumsuz etkilerinin azaltılmasında yaratıcı liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin bir etkisinin olup olmayacağının anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkmasıyla birlikte, öğretmenlerin farkındalığı artabilecek ve okul yöneticilerinin de bir değerlendirilmesi yapılacaktır. Araştırma sonuçları eğitim yönetimi uygulayıcıları tarafından da ele alınacak olursa, yeni belirsizliklere yol açabilen hızlı değişimlerin öğretmenleri nasıl etkilediğine yönelik sonuçlar çıkarıp gerekli önlemleri alabileceklerdir.

Yapılan ulusal alanyazın taramasında, yaratıcı liderlik, algılanan çevresel belirsizlik ve okulların algılanan psikolojik iklimi değişkenlerinin birlikte ele alındığı ve yapısal eşitlik modellemesiyle çalışıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca ulusal eğitim alanyazınında bu araştırmanın değişkenlerinden birisi olan belirsizlik kavramının örgütün çevresinden ziyade genel olarak örgüt bünyesindeki belirsizlikler açısından ele alındığı görülmüştür. Diğer yandan yaratıcı liderlik ve psikolojik iklim değişkenleri ise ulusal alanyazında görece yeni kavramlardır. Dolayısıyla söz konusu alanyazın boşluğunun, bu araştırmanın özgünlüğüne önemli düzeyde katkıda bulunabileceği düşünülmekte, elde edilen bulgu ve sonuçların da eğitim yönetimi alanında yapılacak gelecekteki araştırmalara ışık tutabileceği öngörülmektedir.

Öte yandan merkezden yönetimin hâkim olduğu Türk eğitim sisteminde eğitim örgütleri, daha çok çevresel kaynaklı hızlı değişim-dönüşüm çabalarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu duruma teknolojik değişimlerin de yaşanması eklendiğinde eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden daha çok belirsizlik baskısına maruz kaldığı söylenebilir. Bu

nedenle Türk eğitim sistemi bağlamında okullardaki belirsizlik kaynaklarının daha çok çevresel kaynaklı olduğundan bahsedilebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın, belirsizlik kavramına çevresel belirsizlik açısından yaklaşılması, çevresel belirsizlik algısını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiş olması gibi öne çıkan nitelikleri sayesinde ulusal eğitim yönetimi alanyazınına ve Türk eğitim sistemi sorunlarının açıklanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma ile okullarda “psikolojik iklim, algılanan çevresel belirsizlik ve yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin var olan durum ortaya koyulmuş ve eğitim örgütleri için hayati derecede önemli olan çeşitli olguların güçlendirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin öğretmenler örnekleminde kullanılması ve öğretmenlerin “okullarda çevresel belirsizlik” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin ölçülmesi ile birlikte, öğretmenler arasında konuya ilişkin, belki de yaşadıkları olumsuz okul deneyimlerine ilişkin, farkındalık yaratıldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarında karşılaşılabilecekleri olası sorunların alanyazında ele alındığının farkına varmaları ve böyle bir sorunla karşılaştıklarında yalnız olmadıklarını bilmeleri önemlidir. Bu bilinçle, sorunlarla mücadele etmeleri ve çözüm arayışına girmeleri teşvik edilebilir.

Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu çalışma Aydın ili Efeler ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Yaratıcı liderlik, psikolojik iklim algısı ve algılanan çevresel belirsizlik hakkında elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarının maddeleri ve boyutları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul: Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve seviyeden kamu okullarıdır.

Okul çevresi: Örnekleimde yer alan okulların dış çevrelerinde yer alan bileşenlerdir.

Algılanan çevresel belirsizlik: Okulların çevresinde meydana gelen durumlar, bu durumların okulu nasıl etkileyeceği ve bunlara karşılık okulun vereceği tepkinin sonuçlarının tahmin edilememesine yönelik örnekleme yer alan öğretmenlerin algılarıdır.

Algılanan psikolojik iklim: Örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki ortamları anlamlı ve güvenli bulma yönündeki algılarıdır.

Algılanan yaratıcı liderlik: Örnekleme yer alan öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklı bakış açılarını ve düşünme yollarını kendi öz bilinciyle birleştirerek, yenilikçi çözüm yolları bulabilmeyi becerebilme gibi yaratıcı lider özelliklerine ilişkin algılarıdır.



1. BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak araştırma modelinin değişkenleri olarak belirlenen psikolojik iklim, algılanan çevresel belirsizlik ve yaratıcı liderlik kavramları açıklanmıştır. Daha sonra değişkenler arası ilişkiler incelenmiş ve bunun ardından her bir değişkene ilişkin önceki çalışmalar irdelenmiştir.

1.1. Psikolojik İklim

Psikoloji, insanın davranışını ve bu davranışın nasıl oluştuğunu anlamaya çalışan, insan davranışlarıyla ortaya çıkan bireysel ve toplumsal sonuçları değerlendirerek insanlara ve toplumlara rehberlik eden bir bilim dalıdır. Psikoloji, insan ve davranışlarıyla ilgili olduğu için sürekli yeni çalışma alanlarına sahip olan sınırsız bir kaynağa sahiptir. Davranışların nedenlerinin açıklanmasında, zihnin nasıl işlediği ve zihnin insan davranışlarını nasıl yönlendirdiği ve zihnin çevresel koşullardan nasıl etkilendiği sürekli olarak incelenmesi gereken konular arasında yer almıştır (Eren, 2017).

Etimolojik olarak, iklim kelimesi Yunanca kökenlidir ve eğilim veya yönelim anlamına gelir. Bu terim, sadece ısı ve basınç gibi fiziksel olayları değil, aynı zamanda bir örgütün üyelerinden birinin iç ortamı nasıl tanımladığını ve yorumladığını ifade etmektedir. İlk olarak doğa bilimlerinde kullanılmaya başlanan bir kavram olmasına rağmen, daha sonra birçok alanda yer almıştır. Yönetim, örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi gibi alanların alanyazınlarında önemli bir yer tutmuş olan iklim, yönetim alanındaki anlamıyla, çalışanların tutum ve davranışlarını etkilediği öngörülen çalışma ortamının ölçülebilir özelliklerinin bir bütünüdür. Yani, iklim kavramının psikolojik bir anlamı da bulunmaktadır. Bu nedenle psikoloji bilimi, örgütlerdeki iklim konusunun anlaşılmasına değerli veriler sağlamaktadır. İklim, insan davranışları ve tutumlarıyla ilgili bir kavram olduğundan, psikoloji bu alanda açıklayıcı veriler sunmaktadır. (Ayar, 2022).

Alanyazında psikolojik iklim kavramına yönelik çok sayıda tanımlamaya rastlamak mümkündür. Psikolojik iklim terimi ilk olarak James ve Jones (1974) tarafından tanımlanmıştır. Araştırmacılara göre psikolojik iklim; bireylerin işlerine, iş arkadaşlarına, liderlerine, aldıkları ücretlere, performans beklentilerine, terfi için sağlanan fırsatlara ve adaletli yönetim gibi örgüt içindeki çeşitli durumlara yükledikleri anlamların bir bütünüdür

(James, Choi, Ko, McNeil, Minton, Wright ve Kim, 2008). Psikolojik iklim kavramına yönelik tanımlar ele alındığında algının bu kavram için önemli bir unsur olduğu görülmekle birlikte algının oluşumunda örgütün bütünü yerine, bireyin merkeze alındığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla psikolojik iklim değerlendirilirken, bireyin kişisel algısı ve iş ortamındaki çeşitli durumlara karşı yüklediği anlamlar inceleme konusu yapılmaktadır (Baltes, Zhdanova ve Parker, 2009).

İklim, bireylerin içinde bulundukları çevreye yönelik algılarını açıklamaktadır (Cooke ve Rousseau, 1988). Ancak iklim hem bireysel hem de grup ve örgüt düzeyleri gibi daha geniş bir perspektifle ortaya çıkan algıyı da içermektedir (Field ve Abelson, 1982). Dolayısıyla psikolojik iklim kavramı bireylerin yaşamış oldukları farklı durumları psikolojik açıdan nasıl yorumladıklarıyla ilgilidir (James ve Sells, 1981) ve her zaman bireysel düzeyde ele alınan bir kavramdır (Baltes, Zhdanova ve Parker, 2009).

Bireyler yaşadıkları deneyimleri değerlendirerek bu deneyimlere çeşitli anlamlar yüklerler ve bunları yorumlamaya çalışırlar. Yorumlama ya da anlamlandırma, yaşanan sürecin birey tarafından nasıl algılandığına karşılık gelmektedir. Başka bir ifadeyle, birey, örgütte bulunduğu süre boyunca karşılaştığı durumların bireysel mutluluğuyla olan ilişkisini gözden geçirebilmek için, her bir boyutu ayrı ayrı ve kendi özelinde anlamlandırmaya çalışarak sonuçta bir yargıya ulaşmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla psikolojik iklim, yaşanan deneyimlerin ve karşılaşılan olguların nasıl algılandığına dayanmakta ve grup ya da örgüt yerine, inceleme konusu olarak bireyi temel almaktadır (Barkhi ve Kao, 2011).

Bireysel algıya dayanma özelliği açısından ele alındığında, kavramın, örgüt iklimi kavramından bu özelliğiyle ayrıldığından söz etmek mümkündür. Nitekim örgüt iklimi, örgüt üyelerinin iş ortamına yönelik algılarının bütünü (Çekmecelioğlu, 2005), çalışanların örgütsel uygulamalara ve örgütsel ortama ilişkin özelliklere yükledikleri anlamların paylaşılma düzeyini (Carless, 2004), bireylerin çalışma ortamına ilişkin algılarının toplamından elde edilen ortak anlamı (James vd., 2008) ve bir örgüt sisteminin ya da bu örgütün içerdiği alt sistemlerin nasıl algılandığına ilişkin çeşitli özellikleri (Hellriegel ve Slocum, 1974) ifade etmektedir. Dolayısıyla genel olarak örgütsel iklimi, örgütün tümünü kapsayan genel özellikler, psikolojik iklimi ise bireyin çalışma ortamını algılayış şekli olarak değerlendirmek gerekmektedir (Mert ve Özdemir, 2019). Bununla birlikte örgütsel iklimi, psikolojik iklimin bir araya gelmiş çıktıları ya da ayrı ayrı parçalardan oluşan ve sonra bir bütün haline gelen yapı olarak değerlendirmek de mümkündür (James vd., 2008)

Joyce ve Slocum'a göre (1984) psikolojik iklimin örgüt ikliminden ayrılan en önemli özelliğinin, aynı örgütte çalışanların uzlaştıkları bir iklim algısının bir zorunluluk gerektirmemesidir. Başka bir ifadeyle, örgüt iklimi kolektif bir özellik içerirken, psikolojik iklim daha çok bireyselleştirilmiş bir özellik taşımaktadır. Bu ayrım, aynı zamanda bireye ait değerlendirmelerin daha iyi sonuçlandırılmasında, örgüt ikliminden daha güçlü bir değişken olma özelliğine işaret etmesi bakımından da önemlidir (Schyns, Veldhoven ve Wood, 2009).

1.1.1. Psikolojik İklimin Boyutları

Psikolojik iklim kavramı temelde örgütsel psikoloji alanının çalışma konuları arasında yer almaktadır. Örgütsel psikoloji alanında psikolojik iklim kavramı; bireyin iş ortamını, elde ettiği kişisel deneyim üzerinden nasıl değerlendirdiğini ve iş ortamındaki bu koşullara ne tür anlamlar atfettiğini açıklamaktadır (Barkhi ve Kao, 2011). Ancak kavram, alanyazında çeşitli boyutlar ışığında ele alınmakta, boyutların sınıflandırılması üzerinde araştırmacılar arasında yeterince bir uzlaşma olmadığı görülmektedir.

Brown ve Leigh'e (1996) göre psikolojik iklim, işgörenlerin çalıştıkları ortamı anlamlı ve güvenli bulma düzeyidir. Güven boyutu iş ortamının güvenilir ve tahmin edilebilir (belirsizlikten uzak, net) olma düzeyini açıklarken, anlamlılık boyutu işgörenlerin yaptıkları iş ile bir fark yaratabileceklerine olan inançları ve yaptıkları işe ne düzeyde değer verildiğine ilişkin algılarını ifade etmektedir (Barkhi ve Kao, 2011). Mert ve Özdemir'e göre ise (2019) anlamlılık boyutu, çalışanın çalışma arkadaşlarına, sahip olduğu mesleğe, kendisinden beklenen performansa, ast-üst ilişkilerine, terfi etme gibi durumlara yönelik duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkardığı çağrışımların tümünü kapsamaktadır.

James ve Jones (1974), iş ortamı ve iş ortamındaki koşullara atfedilen çeşitli anlamlara açıklık getirerek kavrama ilişkin boyutların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Yazarlara göre örgüt üyelerinin; mesleklerine, çalışma arkadaşlarına, yöneticilerine, aldıkları ücretlere, performans beklentilerine, terfi olanaklarına, örgütsel adalete ve bu tür durumlara atfettikleri anlamlar, psikolojik iklim kavramının boyutları arasındadır. Kavram aynı zamanda çalışanların iş yerinden beklentilerini, örgüt ortamını nasıl algıladıklarını ve bunu nasıl yorumladıklarını, çalışanın örgüt içindeki yerini ve buna yönelik verdiği tepkiyi de içermektedir (Mert ve Özdemir, 2019).

James ve Sells'e göre ise (1981) psikolojik iklim beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

- Karışıklık ve belirsizlik,
- İşin zorluğu, çeşitliliği ve önemi,
- Liderlik faaliyetleri ve alınan destek,
- İş- grup iş birliği, arkadaşlık ve sıcak ilişkiler ve
- Örgütsel kaygı ve bu kaygının tanımlanması.

Alanyazında yer alan boyutsal özellikler sınıflandırmasından bir diğeri, Brown ve Leigh'e (1996) aittir. Yazarlara göre algılanan yönetim desteği, rol belirginliği, algılanan katkı ve onaylanma, kendini ifade edebilme ve mesleki zorluk psikolojik iklim algısının temel boyutlarıdır. Bu boyutlar arasında yer alan algılanan yönetim desteği, destekleyici bir yönetim ikliminin hâkim olduğu örgütlerde çalışanların, yöneticilerinin herkese eşit davrandığını ve gelişimlerini teşvik ettiğini öne çıkartan algılarını ifade etmektedir. Bir diğer bir boyut ise rol belirginliğidir. Carless (2004) rol belirginliğini, çalışanlara yönelik beklentilerin ve çalışanların sorumluluklarının açıkça ifade edilmiş olması şeklinde tanımlamıştır. Rol beklentilerinin belirsiz, tutarsız ve kestirilemez olduğu örgütlerde ise psikolojik iklim algısı zarar görmekte ve işle olan bütünleşmeler yeterince gelişmemektedir (Brown ve Leigh, 1996). Ayrıca, bu süreçte çalışanlar sorumluluk almaktan kaçınmakta ve kendilerini yetersiz ya da güçsüz hissetmeye başlamaktadırlar (Spitzer, 1995). Dolayısıyla, örgüt içerisindeki rollerin yeterince belirgin oluşunun, çalışanlardaki öz yeterlilik duygusunu artırabileceği ve onları daha fazla sorumluluk almaya yöneltebileceğinden söz edilebilir. Brown ve Leigh'e (1996) göre çalışanların, örgütsel amaçlara anlamlı bir katkılarının olduğuna inanmaları halinde, işlerine olan bağlılıkları da artmaktadır. Bu boyutun bir diğer değişkeni olan onaylanma ise, çalışanların örgüte yapmış oldukları katkılarının kabul edilip edilmediğini ya da bu katkının ne düzeyde kabul edildiğine ilişkin algılarını kapsamaktadır (Koys ve DeCotiis, 1991). Onaylanma çalışanın performans artışına da katkı sağlayabilmektedir. Söz gelimi çalışanlar, örgüte yaptıkları katkının değerli olduğunu ve bu katkıya örgütün ihtiyaç duyduğunu hissettiklerinde, içinde bulundukları ortam, kendileri için daha anlamlı hale gelmektedir (Barkhi ve Kao, 2011). Dolayısıyla bu durum, onların örgüt amaçlarına yönelik daha çok çaba göstermelerini teşvik etmektedir (Thayer, 2008).

Kendini ifade edebilme de psikolojik iklim algısının boyutları arasındadır. Bu boyut çalışanlara kendilerini ifade etme olanağı sunan örgütlerde olumlu sonuçlar elde edilmesine

yardımcı olan bir nitelik taşımaktadır (O'Neill ve Arendt, 2008). Nitekim bu özellik örgüt ortamında çekinmeden, bireyselliğini ortaya koyabilen çalışanın, kendisini psikolojik olarak güvende hissetmesine yardımcı olmaktadır (Brown ve Leigh, 1996). Aksi bir durumda ise, çalışanın işine olan bağlılığı zayıflamakta ve örgütüne yabancılaşma başlamaktadır (Thayer, 2008). Yapılan işin zorluğu veya zorlayıcılığı, çalışanı fiziksel, bilişsel veya duygusal kaynakları daha fazla kullanmaya yöneltirken, algılanan anlamı artıran bir rol de oynamaktadır (Brown ve Leigh, 1996).

James ve Jones (1974) uygulamalı psikoloji alanında, iş çevresine yönelik algının ölçülmesinde dikkate alınması gereken iki temel bilgiyi aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

- Bireyler çevrelerine, onları nasıl algıladıklarına göre tepki verirler.
- Algının en önemli bileşeni, bireyin çevreye yüklediği anlam veya anlamlardır.

Bu bağlamda James ve Jones (1974) önceki araştırmaların bir sentezini yaparak psikolojik iklimin temel alanlarının aşağıdaki şekilde oluşabileceğini açıklamışlardır:

- İş ve rol özellikleri (farklılık, çeşitlilik, risk, iş baskısı, rol karmaşıklığı vb.)
- Liderlik davranışları (destek, hedeflere yönelik vurgu vb.)
- İş grupları ve toplumsal çevre özellikleri (arkadaşlık, iş birliği vb.) ve
- Bireysel deneyim ile doğrudan ilişkili alt birimler ve örgütsel özellikler (çalışanların ihtiyaçlarının farkına varılması, ödüllendirme sürecinin adaletli olması vb.).

Eroğlu ve Özen (2019) ise çalışmasında psikolojik iklim kavramını çeşitli türler üzerinden değerlendirmiştir. Bunlar; işbirlikli psikolojik iklim, rekabetçi psikolojik iklim, sosyal psikolojik iklim, bilgi tabanlı psikolojik iklim, güç tabanlı psikolojik iklim, cinsiyet eşitsizliği psikolojik iklimi, cinsel taciz psikolojik iklimi, öğrenci psikolojik iklimi ve yeşil psikolojik iklim şeklindedir.

1.1.2. Psikolojik İklimin Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi

Algılanan psikolojik iklim kavramı, çalışanların örgüt içi deneyimlerine yönelik tepkilerini eleştirel veya duygusal boyutta yansıtmaktan daha çok, bunları tanımlamaya çalışan bir özellik göstermektedir (Jones ve James, 1979). Psikolojik iklim algısının çalışanların örgüt bünyesindeki olgulara, olaylara ve kişilere yönelik tutumları üzerinde bir

etki yaratması açısından düşünüldüğünde, bu tutumların önemli bir parametre olarak kabul edilmesi önem arz etmektedir. Zira tutumların davranışlara dönüşme süreci (Fitzpatrick, 2008; Thayer, 2008), örgütsel davranış alanyazınında araştırmacıların önem verdikleri bir husustur. Dolayısıyla her ne kadar tanımlayıcı ya da betimleyici bir özellik gösterse de diğer araştırmacılar da Fitzpatrick (2008) ve Thayer (2008) gibi psikolojik iklim algısının örgütsel davranışlar çerçevesinde daha iyi anlaşılmasında rol oynayan etkili bir ölçüm aracı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost ve Roberts (2003), psikolojik iklimin örgüt bünyesindeki iş görenin çeşitli özelliklerine yönelik çıkarımlar elde edilmesinde önemli sonuçlar üretebileceğine vurgu yaparak, özellikle performans üzerinde etkisi olan işe yönelik tutum ve motivasyonu açıklamadaki gücüne dikkat çekmişlerdir. Biswas ve Varma'ya (2007) göre de olumlu bir psikolojik iklim algısına sahip çalışanlar resmi sorumluluklarının ötesinde (örgütün kendisinden beklediği sorumluluklar) örgüt amaç ve hedeflerine ulaşmada daha fazla etkin olabilmektedirler. Ayrıca psikolojik iklim, bireysel davranışların örgütsel kimlik ile örtüşmesine katkı sunan bir araç rolü de üstlenmektedir (Strutton, Pelton ve Lumpkin, 1993). Bu bağlamda, olumlu psikolojik iklim algısına sahip çalışanların, olumlu örgütsel davranışlar gösterme ihtimaline de önemli düzeyde katkı sağlayabileceğinden söz etmek mümkündür.

Alanyazında psikolojik iklimin kavramsal açıdan örgütsel davranışın diğer kavramlarıyla ilişkilendirildiği de görülmektedir. Bunlardan bazıları psikolojik iklim algısının öncülü olabileceği gibi bazıları da bu özellikten ortaya çıkan bir sonuç şeklinde de değerlendirilebilirler. Söz gelimi psikolojik iklim algısının olumlu olması halinde motivasyon bir sonuç (bağımlı değişken) olabilirken, bilgi paylaşımı bireyin (çalışanın) olumlu bir iklim algısı yaratmasında bir öncül değişken (bağımsız değişken) konumuna geçebilecektir. Bu çerçevede alanyazında psikolojik iklim kavramının; anlamlandırma (James ve James, 1989), iş doyumu (Mert ve Özdemir, 2019), bilgi paylaşımı (Kettinger, Li, Davis, ve Kettinger, 2015), karar alma performansı (Barkhi ve Kao, 2011), yöneticilerin okul liderliği (Akçe, 2019), işle bütünleşme ve iş doyumu (Biswas, 2010), örgütsel bağlılık ve vatandaşlık (Thayer, 2008), psikolojik güçlendirme (Amenumey ve Lockwood, 2008), değişime uyum (Martin, Jones, ve Callan, 2005), örgüte adanma ve örgütsel vatandaşlık (Altunköse, 2002), işle bütünleşme, çatışma yönetimi stratejileri (Strutton, Pelton, ve Lumpkin, 1993), iş gayreti ve performansı (Brown ve Leigh, 1996), iş yönelimi (Day ve

Bedeian, 1991) ve motivasyon (Eroğlu ve Özen, 2019; James, Hartman, Stebbins, ve Jones, 1977) gibi kavramlar ile inceleme konusu yapıldığı görülmektedir.

1.1.3. Eğitim Örgütlerinde Psikolojik İklim

İnsanların tutum ve davranışlarını tahmin etmeye yardımcı olan kalıcı ve sabit özellikler olduğu gibi, örgütlerin de katı, dostane, sıcak, yenilikçi veya tutucu gibi ifade edilebilecek özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler, örgütün psikolojik yönünü oluşturur. Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin algıları, duygusal tepkileri, yöneticileriyle, öğrencileriyle ve velileriyle olan ilişkilerindeki tutum ve davranışları psikolojik iklim algılarını yansıtmaktadır. Psikolojik iklim algı düzeyinin, okula katkı sağladıklarına inanan, takdir edilen, yöneticileri, öğrencileri ve velileri tarafından desteklenen, rolleri belirlenmiş olan, görevlerinin netliği, içeriği ve sınırları konusunda stres yaşamayan, kendilerini ifade etmede sıkıntı çekmeyen öğretmenlerde yüksek olması beklenir. Doğal, samimi, yardımsever, sevecen ve neşeli öğretmenlerin oluşturduğu okul ortamı, yöneticileri, öğrencileri ve velileri ise olumlu yönde etkileyecektir (Ekşi, 2006).

Eğitim örgütleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı bir şekilde öğrenme ve gelişme sağlamaları için önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, eğitim örgütlerinin psikolojik iklimi, öğrencilerin ve çalışanların algıladığı çalışma ortamının niteliğini belirleyen önemli bir faktördür. Psikolojik iklim algısı, bireylerin çalışma ortamıyla ilgili duygu, düşünce ve inançlarını ifade eder. Eğitim örgütlerinde çalışanlar için psikolojik iklim algısı, çalışma ortamının bireyler tarafından nasıl algılandığına ve bu algının örgütlere olan etkisine odaklanan önemli bir konudur. Psikolojik iklim, çalışanların örgütteki deneyimlerini, ilişkilerini, beklentilerini ve duygusal durumlarını etkileyen birçok faktörü içeren bir kavramdır (Yılmaz, 2018).

Eğitim örgütlerinde psikolojik iklim algısı, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını da etkileyen önemli bir faktördür. Destekleyici bir psikolojik iklim, çalışanların motivasyonunu artırır, iş performansını yükseltir ve örgütte daha olumlu bir çalışma ortamı yaratır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde liderlerin psikolojik iklimi iyileştirmeye odaklanmaları önemlidir (Çakalcı, 2019).

Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları açısından, okulun belirsizlikten uzak bir yer olması da önemli bir diğer faktördür. Olumlu psikolojik iklime sahip bir okul ortamı, karmaşadan uzak, davranış beklentilerinin açık ve net bir şekilde iletilip amaçlara ulaşmak

için gerekli faaliyetlerin, destekleyici ve özenli bir şekilde uygulandığı bir alandır. Okullarda öğretmenlerin çalışma ortamı ve psikolojik iklim algıları, öğretmenlerin motivasyonu, performansı ve genel çalışma memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okullarda öğretmenlerin psikolojik iklim algıları, çalışma ortamının kalitesi, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerinde de belirleyici bir faktördür. Olumlu bir psikolojik iklimin sağlanması, öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma memnuniyetini artırırken, öğrencilerin de motivasyonunu ve başarısını etkiler. Okul liderleri ve eğitim paydaşları, psikolojik iklimi güçlendirmek için stratejiler geliştirerek, öğretmenlerin algılarını ve çalışma deneyimlerini iyileştirebilirler. Bu şekilde, okullar daha etkili öğrenme ortamları oluşturabilir ve öğrencilerin başarısını artırabilirler (Argon ve Limon, 2017).

1.1.4. Psikolojik İklimle İlişkin Çalışmalar

Araştırma kapsamında psikolojik iklimle ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve bu bölümde incelenmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.4.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Herman (1996) tarafından Nevada’da K-12 okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş tatminleri ile psikolojik iklimin alt boyutlarından birisi olan rol belirsizliği arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma sonucunda, katılımcıların iş tatmin düzeyleri arttıkça rol belirsizliği algılarında azalma görüldüğü saptanmıştır. Çalışmada öğretmenlerce öne çıkartılan endişe boyutları arasında; bütçe yetersizliği, okul yönetimleri tarafından çoklu görevler verilmesi ve yeterince tanımlanmamış görev tanımları yer almıştır.

Odden ve Sias (1997) okullarda psikolojik iklim ile öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları iletişim türleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler 194 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışmada örgütün psikolojik iklimine ilişkin algıların, çalışanların akranlarıyla kurdukları iletişim türleri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler kısmen cinsiyet değişkenine göre farklılaşmıştır.

Huang (2001) araştırmasında; lise öğretmenlerinin okul ortamlarına ilişkin psikolojik iklim algılarını ve bu algılarda cinsiyetin bir rolü olup olmadığını belirlemeyi amaçlayarak, verilerini sekiz liseden toplam 275 öğretmenden toplamıştır. Sonuçlar öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun olumlu bir psikolojik iklim algısına sahip oldukları yönündedir. Kadın

öğretmenler iş tatmini, meslektaş dayanışması, öğretmen-öğrenci ilişkileri, etnik eşitlik, öğretmen etkisi ve öğrenci disiplini konularında erkek öğretmenlerden daha yüksek puan almışlardır. Diğer yandan örnekleme yer alan öğretmenlerin müdür liderliği algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kiewitz, Hochwart, Ferris ve Castro (2002) psikolojik iklimin, algılanan örgütsel politikalar ve işe bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide düzenleyici rolünü araştırma konusu yapmışlardır. Veriler, 131 restoran çalışanından toplanan anketler yardımıyla elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, altı faktörlü bir boyutlanmanın (destekleyici yönetim, rol belirginliği (açıklığı), katkı, tanıma, kendini ifade etme ve zorluk) psikolojik iklim yapısını en iyi şekilde doğrulayabildiğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre; işe bağlılık her bir psikolojik iklim faktörü (zorluk hariç) tarafından yordanabilmektedir. Ayrıca, politika algıları yalnızca destekleyici yönetim ve kendini ifade etme ile etkileşim içinde kalarak işten ayrılma niyetini yordamaktadır.

Parker vd. (2003) çalışmalarında, psikolojik iklim algıları ve çalışanların psikolojik refah, motivasyon ve performans gibi iş sonuçları arasındaki ilişkileri incelemek için meta-analitik prosedürler kullanılmıştır. Literatürde iklim algılarının bireysel düzeyde ölçüldüğü ve analiz edildiği 121 bağımsız örnekten yararlanılmıştır. Meta-analiz sonuçlarına göre bireylerin çalışma ortamlarına ilişkin algılarında psikolojik iklimin, bireylerin iş tutumları, motivasyonu ve performansıyla anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Meta-analitik korelasyon matrisinin yapısal eşitlik modelleme analiz sonuçlarında ise çalışanların motivasyonu ve performansı ile psikolojik iklim arasındaki ilişkide çalışanların işlerine yönelik tutumlarının tam aracılık rolüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Carless (2004) işgöreni güçlendirmenin, psikolojik iklim ve iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık ettiğine ilişkin oluşturduğu hipotez için bir model test etmiştir. Araştırma modeli test edilirken katılımcıların bireysel olumsuz duygulanım seviyeleri kontrol edilmiştir. Örneklem 174 müşteri hizmetleri çalışanından (%60 kadın ve %40 erkek) oluşmuştur. Araştırma sonucunda güçlendirme değişkeninin psikolojik iklim ve iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, ayrıca anlam ve yeterlilik boyutlarının güçlendirmenin aracı etkisinin oluşmasında önemli bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Martin, Jones ve Callan (2005) Lazarus ve Folkman'ın bilişsel-fenomenolojik çerçevesine dayanarak örgütsel değişim esnasındaki çalışan uyumuna yönelik oluşturdukları

modeli test etmişlerdir. Model, psikolojik iklim değişkeninin başa çıkma kaynakları olarak hareket edebileceğini ve değişim sırasında gelişmiş bir uyum sergileyebileceğini öngörmüştür. Modelin iki varyasyonu, iki farklı örgüt örneğinden alınan anket verileri kullanılarak test edilmiştir (779 kamu hastanesi çalışanı ve 877 özel sektör çalışanı). Modeli test etmek için doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çalıştıkları örgüt ve çevre (algılanan psikolojik iklim) hakkındaki algıları daha olumlu olan çalışanların, değişimi olumlu değerlendirme eğiliminde oldukları ve daha yüksek iş tatmini, psikolojik iyi oluş, örgütsel bağlılık ve daha düşük devamsızlık ve işten ayrılma niyeti gösterdikleri belirlenmiştir.

Cox ve Williams (2008) beden eğitimi öğrencilerindeki algılanan öğretmen desteği ve motivasyon arasındaki ilişkide, algılanan yetkinlik, özerklik ve başkalarıyla ilişkili olmanın aracılık rollerini test etmeyi (n=508) amaçladığı araştırma sonucunda; algılanan yetkinliğin, özerkliğin ve başkalarıyla ilişkili olmanın, algılanan öğretmen desteği ile motivasyon arasındaki ilişkide kısmen aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca algılanan psikolojik iklimin doğrudan bireyin motivasyonu ile ilişkisi olduğu da belirlenmiştir.

D'Amato ve Zijlstra (2008) 406 hastane çalışanından elde edilen anket verilerine dayanarak, örgütsel vatandaşlık davranışı, bireysel faktörler (psikolojik iklim ve öz yeterlilik) ile iş sonuçları (performans ve duygusal tükenme kalitesi) arasındaki ilişki örüntüsünde bir aracılık etkisinin bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlayan araştırmaları sonucunda; iş davranışının bu öncüller ve sonuçlar arasındaki ilişkide nasıl aracılık ettiği yönünde kurulan hipotezleri desteklediğini belirlemişlerdir. Buna göre, performans ve tükenmişlik arasındaki ilişkide, psikolojik iklim ile örgütsel vatandaşlık davranışı bir aracılık rolüne sahiptir.

King, Hebl, George ve Matusik (2010) kadınların çalışma ortamlarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini nasıl deneyimlediğini anlamının bir yolu olarak psikolojik iklim algısını incelenişlerdir. Araştırmacılar bunu iki aşamalı bir çalışmayla gerçekleştirmişlerdir. İlk çalışmada, çeşitli mesleklerden 155 kadından oluşan bir örneklemde alınan yanıtlara göre, kadınların örgütlerindeki psikolojik iklimi, çalışan kadınlar açısından olumsuz buldukları anlaşılmıştır. Sonrasında 196 kadın yöneticinin katıldığı ikinci bir çalışmanın sonuçlarında ise, cinsiyet eşitsizliğine yönelik çalışma ortamının olumsuz psikolojik iklim algısına yol açtığı belirlenmiştir. Son olarak, inşaat sektöründeki 312 kadının verdiği

yanıtlarla, toplumsal cinsiyet eşitsizliği algısının yoğun olduğu psikolojik iklimle, iş tutum ve davranışlarının ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Allen, Smith ve Da Silva (2013) örgütlerin içinde hareket ettikleri ortam değişmeye devam ettikçe ve örgütler giderek daha rekabetçi hale geldikçe, değişimi destekleyen ve yaratıcılığı teşvik eden bir örgüt iklimini sürdürmenin örgütün liderleri için temel bir hedef olduğuna vurgu yaparak, liderlik tarzı (dönüşümsel, işlemsel, bırakınız yapsınlar) ile örgüt üyelerinin örgütsel değişime hazır olma durumu ve psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, dönüşümcü liderliğin, örgütsel değişime hazır olma ve psikolojik iklim ile doğrudan pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu, ‘bırakınız yapsınlar’ tarzındaki liderlerin ise negatif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Yee, Pink ve Sern (2014) psikolojik iklimin iş tatmini ve iş performansı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca, çalışma, psikolojik iklim ve iş performansı arasındaki ilişkide iş tatmininin bir aracı rolüne sahip olup olmadığını da belirlemeye çalışmıştır. Malezya’daki Klang Vadisi bölgesinde çalışan 118 elektrik mühendisinden oluşan bir örneklemden elde edilen sonuçlara göre, öngörülen tüm ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon analiz sonuçlarında iş tatmini, psikolojik iklim ile iş performansı arasında bir aracılık rolüne sahiptir.

Lee ve Ok (2015) araştırmalarında çalışanların öz değerlendirmelerinin ve psikolojik iklim algılarının çalışan bağlılığını etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 394 otel çalışanı ve yöneticisinden toplanmıştır. Hiyerarşik çoklu regresyon analizlerinin sonuçlarına göre, temel öz değerlendirmeler psikolojik iklim ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkilidir.

Reaves ve Cozzens (2018) öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir psikolojik iklim ortamının öğelerine ilişkin algıları arasında, öğretmenlerin içsel motivasyonu ve öz-yeterlik inançları açısından bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Ek olarak araştırmada, öğretmenlerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissettiklerinde, hissetmeyenlere karşı önem derecesi de inceleme konusu yapılmıştır. Son olarak, öğretimi ve iş tatminini geliştirmek için eğitimcilerin bakış açısından dört unsurdan hangisinin içsel motivasyon ve öz-yeterlik üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu da araştırma konuları arasında yer almıştır. Anket verileri, West Tennessee okul bölgelerindeki öğretmenlerden toplanmıştır. “Güvenli ve Destekleyici Okul Anketi” ve “Öğretime Yönelik Tutum Anketi”ne verilen

yanıtlar, analizler için nicel verileri oluşturmuştur. Bağımsız örneklem t-testi, doğrusal regresyon ve Spearman korelasyon analizleri sonucunda, dört ögenin bir bölümü ile içsel motivasyon ve öz-yeterlik arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin güvenli ve destekleyici okul ortamında bulunmaları daha yüksek içsel motivasyona ve öz yeterliğe sahip olmalarına katkı sağladığı anlaşılmıştır.

1.1.4.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Yılmaz (2018) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş ve örnekleme Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler yer almıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Dayanıklılık Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeğinden yararlanılarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeyleri, ölçeğin genelinde ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği ve kendini ifade etme boyutlarında ortalamanın üzerindedir. En yüksek ortalamanın örgütsel katkı boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde orta düzeyde ilginin sürekliliği boyutunda ise düşük düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasında toplam ölçeğe ve ilginin sürekliliği ile çabada azim alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlıdır.

Özen (2018) Kütahya'da öğrenme süreçlerini ve kişisel gelişimi şekillendiren okul psikolojik iklimini öğretmenlerin nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasını nitel araştırma yönteminden yararlanarak gerçekleştirmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Kütahya'da okul psikolojik ikliminin yeterince olumlu olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler okullarında aşırı evrak işleri ve gereksiz detaylarla uğraşmak zorunda kalmakta olduklarını ve mesleklerinde deneyimli olmalarına rağmen yeni fikirler üretmediklerini açıklamışlardır. Öğretmenler, bazı müdürleri ise kayırmacı olarak değerlendirmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler okullarının yeni yaratıcı fikirlere kapalı olduğunu, bu nedenle okulları için fazladan bir çaba harcamak istemediklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, olumlu bir okul psikolojik ikliminin okulun yetkin, yetenekli öğrenciler yetiştiren bir örgüt olma özelliği kazanmasında çok önemli olduğuna, ayrıca olumlu bir okul psikolojik ikliminin, öğretmenler ve okul

yöneticileri arasında sorumluluk ve etkinlik duygusunu besleyen açık, sağlıklı bir okul ahlakını gerektirdiğine işaret etmiştir.

Mert ve Özdemir (2019) okullardaki psikolojik iklim algısının öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Uşak ili merkez ilçesinde görev yapan 284 öğretmenin örnekleme yer aldığı araştırma sonuçlarına göre her iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Uygulanan basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarında ise psikolojik iklim algısının iş doyumunu yaklaşık %35 oranında yordadığı anlaşılmıştır.

Kırbaç ve Demirtaş (2019), öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının düzeyini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, bu özelliğin farklı değişkenler (cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, branş, yaş ve mezun olunan yükseköğretim kurumu) ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örnekleminde Elâzığ ili merkezinde görev yapan 301 öğretmen yer almıştır. Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA testlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki psikolojik iklimi olumlu yönde algıladıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim kurumu ile psikolojik iklim algısı arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilemezken, branş ve yaşın yalnızca “örgütsel katkı ve onaylanma” boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okul kademesi ile “örgütsel katkı ve onaylanma” boyutu ve “kendini ifade edebilme” boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Akçe (2019) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iklim algısını yöneticilerin okul liderliği açısından incelemiştir. Nicel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklime ilişkin algılarının örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliği alt boyutlarının, ilköğretim okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul liderliğine ilişkin araştırmada elde edilen bulgulara göre ise; bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticilerin okul liderliği davranışlarının daha olumlu olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin okul liderliği davranışlarının okul yöneticisinin kıdemi ve okul öncesi öğretmenin psikolojik iklim algı düzeyi ile arasında pozitif yönde ilişki olduğunu öne süren araştırma hipotezleri doğrulanırken; yöneticilerin okul liderliği davranışlarının,

öğretmenlik deneyimi ile arasında pozitif yönde ilişki olduğunu öne süren araştırma hipotezleri doğrulanmamıştır.

Eroğlu ve Özen (2019) öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki psikolojik iklim algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkileri ele almışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini 41 okulda çalışan ve uygulamaya gönüllü katılan 659 öğretmen oluşturmuştur. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Psikolojik İklim Ölçeği" ve "Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Psikolojik iklim ve motivasyon arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak; iş motivasyonu alt boyutlarının psikolojik iklimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Ayrıca iş motivasyonunun alt boyutlarının psikolojik iklim varyansının %13,5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Söğüt (2020) yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda karşılaşılan etkisiz süreçler ile psikolojik iklimin alt boyutlarından olan rol belirsizliğini nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Bunun için fenomenolojik araştırma deseninden yararlanmıştır. Maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanarak Yalova ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 19 okul yöneticisi ve 15 öğretmen, araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem notları yoluyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; okul yönetim süreçlerinin daha çok mevzuat-bürokrasi kapsamında yürütüldüğü, yetki ve sorumluluk arasında ideal bir dengenin tesis edilemediği, yürürlükteki mevzuatın yeterince anlaşılamadığı, hiyerarşi, rol ve statü karmaşasının sıklıkla görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla beraber araştırmada ayrıca, katılımcıların kırtasiyeciliği engelleyici-zorlaştırıcı bir unsur olarak algıladıkları ve amaca uygun olmayan etkisiz süreçlere maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Diğer yandan katılımcıların görev yaptıkları eğitim kurumlarında çeşitli rol belirsizlikleri ile karşı karşıya geldikleri, ancak rol belirsizliği kapsamına girmeyen konuların da rol belirsizliği şeklinde algılandığı saptanmıştır. Belirsizliklerle baş etme yöntemleri açısından ise en çok istişareye başvurulduğu belirlenmiştir.

Psikolojik iklimle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, psikolojik iklimin işgörenlerin motivasyonu, bağlılığı, memnuniyeti ve performansı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları olumlu bir psikolojik iklimin, işgörenlerin iş tatminini ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Araştırmalar ayrıca olumsuz bir psikolojik iklimin işgörenlerin stres düzeylerini artırabileceğini belirlemiştir.

Bu çalışmalar, iş ortamlarında psikolojik iklimin önemini vurgulamakta ve yöneticilere çalışma ortamlarını iyileştirme ve işgörenlerin refahını artırma konusunda rehberlik etmektedir.

1.2. Algılanan Çevresel Belirsizlik

Acil ve ciddi küresel sorunlar karşısında, hayatta kalmak için yeni bir düşünce türüne ve daha yüksek bir seviyeye geçmemiz gerektiğini vurgulayan Albert Einstein, dünyanın şu andaki yıkıcı durumu ve bu durumun yarattığı yaygın belirsizlik gibi karmaşık ve önemli zorlukları ele almak için farklı düşünme paradigmalarına ihtiyaç duyduğuna dikkat çekmiştir (King ve Badham, 2018).

Örgüt ve çevresi ile ilgili örgüt teorisi alanyazınının merkezinde belirsizlik bulunmaktadır (Milliken, 1987). Ancak belirsizlik kavramını açıklamadan önce belirlilik kavramını ele almakta yarar vardır. Belirlilik, karar verici için ihtiyaç duyulan tüm bilgilere tamamen ulaşılabilme durumunu ifade etmektedir. Sözelimi bir şirket 10.000 dolarlık yeni bir makine alımı için yatırım yapmayı ve bunun işletme için beş yıl boyunca her yıl 4,000 dolar tasarruf sağlayabileceğini hesaplayabiliyor ise, bu durumda söz konusu yatırımın geri dönüş oranının yüzde 40 olacağı açıktır. Diğer yandan farklı bir makine tercih edildiğinde bunun getirisi yüzde 30 düzeyinde kalır ise, kuşkusuz yönetim daha yüksek getiri sağlayan yatırıma yönelmeyi düşünecektir. Ne var ki çok az kararın gerçek dünyada bu şekilde açık ve isabetli olabileceği söylenebilir. Zira iş dünyasında çoğu durum ya risk ya da belirsizlikler içerir. Risk, belirlilik durumundan kısmen farklılaşarak, seçeneklerin olasılık temeline bağlı şekilde belirlenebileceği sonuçları ifade eder (Daft, 2009). Başka bir anlatımla, elde edilecek sonuçların ne olabileceği, seçenekler arasındaki olasılık tahminleri üzerinden hesaplanır.

Ekonomi, finansman, sosyoloji, psikoloji, iletişim ve örgütsel davranış gibi birçok alanda belirsizlik, araştırmacılar tarafından inceleme konusu yapılan önemli bir kavramdır (Ojha, Acharya ve Coope, 2018; Min, Kwak ve Lee, 2015; Hine ve Gifford, 1996). Belirsizlik alanyazınında tutarsızlık, öngörememe, tanımlayamama ve şüphe gibi kavramlarla ilişkilendirilerek tanımlanmaktadır (Küçükkömürler, 2017). Bu anlamda belirsizlik, olayların ve bu olayların sonuçlarının gerçekleşme olasılığının bir öngörüyle tahmin edilememesi durumunu ifade etmektedir (Kasperson, 2008).

Milliken (1987) belirsizliği “bireyin olayları ve sonuçlarını doğru bir şekilde tahmin etmede yaşadığı algı yetersizliği” olarak tanımlamıştır. Belirsizlikte yer alan psikolojik yön, bireyin nasıl bir algı geliştirdiğiyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle, belirsizlik genel olarak bir çevrenin özelliklerini ya da psikolojik bir durumu açıklamaktadır. Burada vurgusu yapılan psikolojik durum, bireyin çevreye yönelik algısını içermektedir. Ancak belirsizlik, yaşandığı andaki deneyimlenen durumu ve gelecekte ne olabileceği yönündeki olasılıkları da kapsamaktadır (Küçükörmürler, 2017).

Hofstede’ye (1981) ait “Kültür Boyutları” isimli araştırmada, kültürlerin farklı özellikler gösterdiği ve belirsizlikten kaçınma boyutunun da bunlardan birisi olduğu açıklanmıştır. Bu boyutta yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma puanına sahip oluş, bir toplumdaki üyelerin belirsizlikten ve şüpheli durumlardan rahatsızlık duyduklarına işaret etmektedir. Bunun karşıtı olarak, düşük düzeydeki belirsizlikten kaçınma puanına sahip oluş, insanların yeterince tanımlanmayan, tahmin edilmesinde zorluk yaşanan ve yapısı kesinlik kazanmamış durumlara yönelik daha fazla tolerans göstermelerini ifade etmektedir. Hofstede’nin yaklaşımına benzer şekilde GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) Projesi Kültür Boyutları isimli çalışmada da dokuz boyuttan birisi olarak “belirsizlikten kaçınma” ayrı bir boyut altında ele alınmış ve içeriği Hofstede’in tanımlamasına benzer bir anlamla açıklanmıştır (Daft, 2009).

1.2.1. Çevre Kavramı ve Örgütlerde Çevre Belirsizliği

Örgütsel çevreyi, örgütlerin ilişki içinde olduğu diğer örgütler veya örgütlerin yerleşik olduğu yerdeki dış faktörler kümesi olarak değerlendirmek mümkündür (Tummers, van Merode ve Landeweerd, 2006). Karar verme süreci açısından ele alındığında ise çevre, birbirleriyle ilişkili iki boyuttan oluşmaktadır: Karmaşıklık ve dinamizm. Karmaşıklık, çevresel faktörlerin sayısı ve benzerliği ile bunların karşılıklı bağımlılığını açıklarken, dinamizm, ilgili karar faktörlerinin zaman içindeki değişiminin kapsamını ve sıklılığını ifade etmektedir. Her iki faktör de çevrenin algılanan bir özelliği olan çevresel belirsizliği işaret ederek algılanan çevresel belirsizlik şeklinde adlandırılmaktadır (Gänswein, 2011).

Min, Kwak ve Lee (2015) bir örgüt için belirsizliğin yedi genel özelliğe sahip olduğunu açıklamışlardır. Birincisi, belirsizlik doğanın içsel bir durumudur. İkincisi, belirsizliğe yönelik tolerans, farklı yöntemlerle ölçülen karmaşık bir durumu ifade etmektedir. Nitekim belirlilik, şüphe götürmeyen, bilinenlerden emin olma durumunu

açıklarken, belirsizlik şüphe olunan durumları kapsamaktadır. Üçüncüsü, bireyler farklı faktörlerle ilişkili belirsizlik durumlarına yönelik farklı tolerans düzeyleri gösterirler. Dördüncüsü, bireyler çoğu zaman belirsizliği azaltma yönünde çaba gösterirler. Bilgi toplama arayışı bu yöntemlerden birisidir. Ayrıca örgütlerde diğer sosyal alanlara kıyasla daha fazla belirsizlik azaltmaya dönük çalışmalar gerçekleştirilir. Beşincisi, bireyler genellikle yararlı, ancak bazen de zararlı olabilen sezgisel yöntemler veya pratik yollar kullanarak belirsizliği azaltmaya çalışırlar. Altıncısı, belirsizliği kabullenmek iletişimin hedeflere ulaşmasını kolaylaştırır. Yedincisi ise, örgütler genel olarak çevresel belirsizliği azaltmaya gayret gösterirler.

Örgütsel düzeyde belirsizlik sınıflandırması iç belirsizlik ve dış (çevresel) belirsizlik olmak üzere iki alt kateogride ele alınmıştır. İç belirsizlik, örgüt çalışanlarının çalışma düzeyleri, yapılan işin içeriği, sistemin iç özellikleri ve karar verme süreçleri (Bordia, Hunt, Paulsen, Tourish ve DiFonzo, 2004) ile ilgiliyken; dış (çevresel) belirsizlik, çevresel değişimlerin örgütün karar verme alternatifleri üzerine yaptığı etki ve bu değişimlerin örgüt açısından geleceği yordama çalışmasıyla ilgilidir (Milliken, 1987; Duncan, 1972; Lawrence ve Lorsch, 1967).

Örgütsel çevre açısından belirsizlik ele alındığında, Moynihan (2008) temelde üç belirsizlik türü olduğunu açıklamıştır. Bunlar: asli belirsizlik, stratejik belirsizlik ve örgütsel belirsizliktir. Asli belirsizlik, karşı karşıya kalınan sorun hakkında yeterince bilgi sahibi olunamadığı durumlarda ya da aksine, net olmayan, doğruluğu teyit edilmemiş aşırı bilgi kaynağının söz konusu olduğu anlarda meydana gelmektedir. Stratejik belirsizlik, örgütün ilişkide bulunduğu paydaşların stratejik özerkliklerinden taviz vermemelerinden kaynaklanmaktadır ve bu durum, örgütün amaç ve hedefleri açısından bir belirsizlik durumuna yol açmaktadır. Örgütsel belirsizlik ise farklı tipteki örgütlerden oluşan paydaşların kendi aralarındaki ilişkilerinden kaynaklanan durumları açıklamaktadır.

1.2.2. Çevresel Belirsizliğin Boyutları

Belirsizlik gelecekle ilgili gerekli bilginin yeterli olmaması nedeniyle bilinemeyenden korku duyulması durumudur (Daft, 2009). Belirsizlik, örgütsel yaşamı ve iletişimi kapsayan, doğa için doğal (Min, Kwak ve Lee, 2015), ancak bireyler ve örgütler açısından zorlayıcı bir role bürünen her tür duruma karşılık gelmektedir. Nitekim giderek karmaşıklaştan sistemler, küresel ilişkiler ve etkileşimler hem dünyanın hem de örgütlerin

belirsizliğine belirsizlik katmaktadır. Bu koşullar altında tam bilgi ve öngörücü güç her zaman bir adım ötede olacaktır denilebilir. Bununla birlikte evrenin tamamen ve tümüyle asla bilinemeyeceğinin kabulüyle beraber; bir parça belirsizlik, paradoks ve kesinsizlikle yaşamayı öğrenmek de gerekmektedir (Axley ve McMahon, 2006; Kamacı, 2010; Lick, 2006; Peat, 2002).

Bir örgüt açısından ele alındığında, algılanan çevresel belirsizliğin durağan-dinamik ve basit-karmaşık olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Durağan-dinamik boyut iç ve dış çevrede yer alan unsurların ne düzeyde sabit ve ne düzeyde süreklilik gösterme durumuyla ilgiliyken, basit-karmaşık boyutun basit olan alt boyutu, çevre içindeki unsurların sayıca azlığını, karmaşık alt boyutu ise sayıca fazla oluşunu ifade etmektedir (Duncan, 1972).

Çevresel belirsizlik Miller ve Friesen (1983) tarafından üç boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmiştir: Heterojenlik, dinamizm ve karşıtlık. Heterojenlik bir örgütün pazarlama ve üretim bölümleri gibi sahip olduğu farklı çevrelerde yer alan çeşitliliği açıklamaktadır. Çeşitlilik arttıkça, bilgiye duyulan ihtiyaç da artmakta ve sonuç olarak yöneticilerin çevreyi etkili şekilde değerlendirmeleri zorlaşmaktadır. Dinamizm boyutu çevrenin istikrarsızlığıyla ilgili olup, yüksek düzeyde çevresel değişim, yöneticileri yeni strateji ve taktikleri hızlı bir şekilde ve sıklıkla uygulamaya zorlamaktadır. Karşıtlık boyutu ise, örgüt çevresinde bulunan faktörlerle karşı karşıya kalınan tehdit düzeyiyle ilgilidir.

Lawrence ve Lorsch'a göre (1967) belirsizlik üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Bilginin net olmaması, geribildirim yetersizliği ya da kesinleşmemiş olması ve uzun erimli ve nedensel ilişkilerin anlaşılmasında güçlükler yaşanması. Duncan (1972) ise çevresel belirsizliği, değişkenlik ve karmaşıklık olmak üzere iki boyut ile tanımlamıştır. Değişkenlik, çevrede meydana gelen değişimler anlamında tanımlanırken, karmaşıklık farklı çevresel faktörlerle ilgilidir (örgütlerle ilgili dış olayların sayısı ve farklılığı gibi). Madinda da (2014) Duncan'a (1972) ait belirsizlik boyutları ile benzer şekilde örgütsel çevreyi değişimin kapsamı ve karmaşıklık düzeyi olmak üzere iki boyut üzerinden değerlendirmiştir. Değişimin kapsamı çevrenin istikrarlılığını ve istikrarsızlığını dikkate alırken, karmaşıklık düzeyini değişkenlik gösterme eğiliminde olan tutarsız özellik sayısı belirlemektedir. Ancak her ikisinde de karmaşık ya da basit bir çevreyle karşılaşp karşılaşmadığına işaret edilmesi bakımından önemlidir.

Madinda (2014) bir örgüt bünyesinde yer alan dört tür çevrenin bulunduğuna işaret etmiştir. Örgütsel belirsizlik faktörü olarak iç çevrede; insanlar, iş süreçleri, yapı, hedefler, kültür, güç ve teknoloji bulunmaktadır. Rekabet çevresinde örgütün rekabet ortamında yer alan alıcılar, tedarikçiler, mallar, rakipler ve pazara giriş yapacak potansiyel rakipler yer almaktadır. Genel çevre, bir örgütün faaliyet gösterdiği iklimi etkileyen genel ortamıyla ilgilidir ve tüm örgütleri etkileyen politik, ekonomik, sosyal, teknolojik, doğal çevre ve yasal faktörler bu çevre kapsamında bulunur. Sonuncusu ise, örgütün olası başarısını önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahip örgüt dışındaki güçleri ifade eden dış çevredir.

Dess ve Beard (1984) çevresel belirsizliği üç boyut ile açıklamışlardır. Bu boyutlar; dinamizm, cömertlik (kaynakların kıtlığı veya bolluğu) ve karmaşıklık olarak sıralanmıştır. Dinamizm, değişimin ve belirsizliğin yüksek olduğu istikrarsız bir çevreyi kapsamaktadır. Cömertlik, bir çevrede faaliyet gösteren işletmeler tarafından ihtiyaç duyulan kritik kaynakların kıtlığını veya bolluğunu ifade etmektedir. Karmaşıklık ise işletmenin çok daha fazla paydaşın taleplerini yerine getirmek zorunda kaldığı heterojenliği tanımlamaktadır.

Çevresel belirsizlik Milliken (1987) tarafından ise *durum*, *etki* ve *tepki (yanıt)* belirsizliği şeklinde boyutlandırılmıştır. Durum belirsizliğinde bilgi eksikliğinin rolü önemlidir. Bu nedenle de çevrede oluşan değişimlerin algılanışında eksiklik yaşanmaktadır. Etki belirsizliğinde değişimlerin ne düzeyde etki edeceğinin öngörülmesinde karşılaşılan yetersizlik söz konusudur. Tepki ya da yanıt belirsizliğinde ise, değişimlerin ya da meydana gelen yeni oluşumların bertaraf edilmesi ya da bunlara karşı nasıl bir tepkide bulunulacağı ya da hangi yöntemin kullanılacağına yaşanan bir belirsizlik hali kendini göstermektedir. Bu çalışmada Milliken'in çevresel belirsizlik boyutlandırması esas alınmıştır.

Sonuç olarak çevresel belirsizlik ve alt boyutlarının örgütlerde yönetsel etkisizlik (Williams ve Goss, 1975), iletişim kanallarının tıkanması (March ve Olsen, 1976) ve insan ilişkilerinin bozulması (Tınaztepe, 2010) gibi birçok olumsuz etkilere yol açtığından söz edilebilir. Bu bağlamda örgütler, belirsizlikten kaçınmanın veya belirsizlikle baş etmenin yollarını aramalıdır.

1.2.3. Belirsizliğin Yönetimi

Algılanan çevresel belirsizlik düzeyinin yüksekliği örgütler için riskli durumların ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Böyle durumlarda verilecek hatalı kararlar ile örgütün yaşamı tehlikeye girebilmektedir. Yöneticiler ve çalışanlar için örgüt çevresi hakkında bilgi

eksikliği yüksek derecede stres ve huzursuzluk kaynağı olabilmektedir (Daft, 2009; Bass, 1985).

Genel olarak ele alındığında artan belirsizlik durumları örgüt yönetimlerini önemli ölçüde zorlamaktadır (Miller, 1986). Dolayısıyla hızla yaşanan değişimler, beklenmeyen olaylar ve belirsizliklere karşı örgütlerin ortak hedefler doğrultusunda insanları bir araya getirebilen ve iletişim ağları kurabilen yöneticilere oldukça ihtiyaçları vardır (Daft, 2009). Kaldı ki günümüzde çok sayıda örgüt, belirsizliğin temel nedenleri olan yenilik, karmaşıklık ve çözülmezliğin bir sonucu olarak; kaotik, karmaşık ve belirsiz ortamlar içerisinde yaşamaya çalışmaktadır. Bu nedenle liderler, belirsizliği görmezden gelememekte ve örgütlerinin sabit çevreler içerisinde yaşamadığını kabul etmektedirler. Belirsizlikten kaçınmanın örgüt için daha fazla bilinmeyen yaratmaya neden olduğu ise bir diğer gerçektir (Neyişçi, 2008). Dolayısıyla 21. yüzyılın örgütleri, belirsizlik karşısında daha yeni liderlik yaklaşımlarını göz önünde bulundurmalıdırlar. Çünkü toplumların iç ve dış dinamikleri dâhilinde her alanda gerçekleşen örgütsel değişim süreçleri örgüt liderlerini algılanan belirsizliğin stresiyle mücadele etmeye zorlamaktadır.

Mirze (2002), örgütlerin belirsizliğin üstesinden gelebilmeleri için deneyimledikleri her türden belirsizliğe ilişkin farkındalıklarını daha fazla artırmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu anlamda örgütlerin çevresel etkilere karşı daha esnek yapılar kurmaları, devam eden ve yaklaşan çevresel değişimleri izlemeleri, bu değişimleri koordine etmeleri, örgütlerinde birlikteliği ve gönüllü katılımı teşvik etmeleri önem arz etmektedir.

Örgütler yüksek çevresel belirsizlikle karşı karşıya kaldıklarında, örgüt yapısı bu çevresel belirsizliğe tepki vermeyi mümkün kılmalıdır. Şayet örgüt yapıları, istikrarlı ve öngörülebilir örgüt yapıları şeklinde inşa edilebilirler ise, daha âdemi merkeziyetçi ve daha az hiyerarşik hale gelebileceklerdir. Bu gibi durumlarda, kararların, görevin yürütülmesinden sorumlu çalışanlara devredilmesi daha yararlı olacaktır (Tummers, van Merode ve Landeweerd, 2006).

Diğer yandan her ne kadar planlama, belirsizlik durumuyla başa çıkmada etkili yollardan birisi gibi görülse de yüksek düzeydeki belirsizlik koşullarının yaşandığı bir çevrede planlama yapmak zaman kayıplarına yol açabilmektedir. Bu yüzden olağanüstü durumlar için hazırlanan ve daha esnek özellikteki planları uygulamak, belirsizliği azaltmada daha etkili olabilmektedir. Zira yüksek belirsizliklerin olduğu koşullarda

yönetimler sonuçları başarılı bir şekilde tahmin edebileceklerini düşünerek gerçekçi olmayan beklentiler geliştirmekte ve bunun sonucunda da hatalı seçimler yapabilmektedirler (Daft, 2009)

Belirsizlik insan psikolojisi üzerinde belirsizliği azaltma ya da belirsizliği yönetme motivasyonu şeklinde bir etkide de bulunmaktadır. Ayrıca belirsizliğin bilişsel ve davranışsal etkileri de söz konusudur. Ancak belirsizlik olumsuz niteliklerle birlikte değişim, gelişim ve merak gibi değişkenler yoluyla olumlu açıdan getirileri de beraberinde getirebilmektedir (Küçükkömürler, 2017). Diğer yandan dedikodu da örgüt içinde resmi iletişim kanallarının yetersiz kalması halinde ortaya çıkan bir durumdur ve çoğu zaman açık olmayan ya da kesinliği bulunmayan durumlar karşısında bilgi alışverişini hızlandıran bir rol oynayabilmektedir (Daft, 2009). Bu nedenle özellikle de büyük değişimlerin yaşandığı dönemlerde, çalışanlar sağlıklı ve güvenilir bilgi arayışlarına girmekte ve bu arayışlar içinde dedikodulardan elde ettikleri bilgiler ışığında belirsizliği azaltmaya çalışmaktadırlar (Clampitt ve Berk, 1996).

Bush'a (2018) göre örgütsel yapının karmaşıklık durumu belirsizlikler yaşanmasını hızlandıran bir faktördür. Nitekim örgütler büyüdükçe karmaşıklık artacağından belirsizlik de kendiliğinden artmaktadır. Bu anlamda eğitim örgütlerinin de örgütsel yapılarının karmaşılaşması halinde belirsizlikler yaşama olasılıklarının artacağından söz edilebilir. Örneğin tayin ve atama dönemlerinde okula dâhil olan ve okuldan ayrılan personel sayısında hızlı bir değişim olabilmektedir. Bununla birlikte depo tayin olarak bilinen atamalardan dolayı personel sayıları da artabilmektedir. Okullarda belirsizliğin bir kaynağı da dış çevreye daha çok bağımlı olmalarından ileri gelebilmektedir. Örneğin okulların çevresel baskı grupları (veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) belirsizlikler üzerinde bir etkiye sahip olan paydaşlar arasında değerlendirilebilirler.

Belirsizliğin yüksek düzeyde gerçekleştiği örgütlerde belirsizliğin yönetimi için belirsizlik kuramcıları yerinden yönetimin üstünlüklerine vurgu yapmaktadırlar. Örgütlerin karmaşıklığı ve tahmin edilemezliğinden yola çıkarak, birçok kararın alt birimlere veya bireylere devredilmesi gerektiğini düşünen belirsizlik kuramcıları, örgütlerde yerleştirilmiş karar alımlarının gecikmelerin önüne geçebileceğini, böylece potansiyel belirsizliklerden kaçınılabileceğini ileri sürmektedirler (Bush, 2018).

Diğer yandan çöp kovası modeli, çoğunlukla çok yüksek derecede belirsizlik yaşayan örgütlerdeki bu durumu iyi şekilde açıklamaktadır. Bu modelin yaratıcıları Michael Cohen, James March ve John Olsen bu tür örgütleri, örgütlü anarşiler şeklinde metaforlaştırmışlar ve bu tür örgütleri değişken katılımı ile nitelendirmişlerdir. Örneğin okullardaki öğrenci, veli ve işgören değişim hızının yüksekliği eğitim örgütlerinin yüksek derecede belirsizlik yaşamasına neden olabilmektedir. Ancak çöp kovası metaforu kararların bazı durumlarda nasıl verildiğini açıklaması açısından kullanılmasına karşın tek başına bir eylem planı anlamına gelmemektedir. Çöp kovası modelinin temel özelliği, karar verme sürecinin bir sorunla başlamaması ve bir çözümle bitmemesidir. Sorunlar çöp kavasına gelişigüzel atılan kağıtlar gibi karmaşık bir haldedir. Bu karmaşıklıkta sorunlara herhangi bir sıralama kriteriyle çözüm bulmak ise pek mümkün değildir (Hoy ve Miskel, 2010).

Belirsizlik ikliminde geleneksel liderlik fikirlerinden kaçınılması gerektiğini ifade eden Bush (2018), iki alternatif liderlik stratejisinin belirsizlik durumları için uygun olduğundan söz etmiştir. Bunlardan ilki, katılımcı bir yaklaşımla karar almayı benimseyen liderlik stratejisiyken, ikincisi, liderlerin işgören seçimi ve dağıtımına büyük itina gösterme stratejisidir. Eğer okul yöneticileri, eğitim felsefelerini öğretmenler ile paylaşabilirler ise, öğretmenlerin buldukları çözümler, okulun adeta bir yönetim politikası haline gelebilecektir. Okul yöneticileri, sonuçların başarı olasılığını artırmak için fikir sunan çalışanların kurullara ve çalışma ekiplerine katılımlarını cesaretlendirebilir. Bu iki strateji de belirsizlik durumlarında liderlerin, belli politikaların açık ifade edilmesinden öte gizli şekilde ilerlemeleri gerektiğini önermektedir. Bu yaklaşım; yüksek belirsizliğin olduğu süreçlerde işe yarayabilir, ancak çatışmaların çok yaşandığı örgütlerde gerginlikler, okul yöneticileri için daha fazla stres kaynağına yol açabilir. Çünkü okul yöneticileri, bireysel mücadele ve büyümeyi geliştirmek ve örgütsel gelişimi kolaylaştırmak için bu baskıları da karşılamak durumundadırlar (Bush, 2018).

1.2.4. Eğitim Örgütlerinde Algılanan Çevresel Belirsizlik

Yönetimsel düşüncenin evriminde öne çıkan gelişmelerden birisi de sistem yaklaşımıdır. Sistem odaklı yaklaşımın düşünsel temellerini Avusturyalı biyolog Ludwig Von Bertalanffy atmıştır. Bertalanffy (1968) tarafından geliştirilen genel sistem teorisi her türlü sisteme uygulanabilecek disiplinler arası matematiksel bir modeldir. Genel sistem teorisi biyoloji, psikoloji, sosyoloji, siyaset, yönetim ve örgüt bilimini kökten etkisi altına almıştır. Bertalanffy tarafından temellendirilen sistem düşüncesi sosyal bilimlerde giderek

odaklanılan temel konulardan biri haline gelmiş ve sonunda sistem düşüncesi toplumsal örgütlere sosyal sistemler olarak uyarlanmıştır. Ancak sosyal sistem teorikleri kapalı sistemlerin etkisinden kurtulamamışlar ve sosyal yapı statüğü üzerinde durarak, bu yapıdaki değişmelerin incelenmesini ihmal etmişlerdir. Fakat yapıda meydana gelen görevsel bozukluklar, gerçekte bu değişimlerin dinamiğini incelemeyi zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede yönetim bilimine önemli bir katkı da örgütlerin kendilerini kuşatan çevreyle ilişkili olduğunun düşünülmesi gerektiğini savunan Katz ve Kahn'dan (1966) gelmiştir. Katz ve Khan, örgütleri anlayanın yollarından birisinin de onu açık sistem olarak çözümlemek olduğunu belirtmiştir.

Sistemleri kapalı görme, kurma ve işletme, genellikle eğitimcilerin de kurtulamadıkları bir eğilimdir. Oysaki eğitim örgütlerinin yapıları, fiziki ve biyolojik sistemlerin yapıları gibi sınırlı değildir. Bir toplumun eğitim sisteminin çevresi, güçlü sosyal, politik ve ekonomik sistemlerden meydana gelmektedir. Eğitim sistemi bireyi sosyalleştirecek, bilinçli vatandaş durumuna getirecek ve onu en iyi üretici ve tüketici düzeyine çıkaracaktır. Öyleyse, eğitim sisteminin amaçları, çevresindeki sosyal, politik ve ekonomik sistemlerin ihtiyaçlarına dönük olacak ve onlara göre değişecektir (Bursalıoğlu, 2010).

Örgütlerin, içinde bulundukları toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre, yine mevcut toplumun algı ve yaklaşımları doğrultusunda yapısal çeşitlilikleri artmakta ve değişime uğramaktadır. Çevreleri ile karşılıklı bir etkileşim içinde bulunan örgütler, değişim ve dönüşümü deneyimlere ve yenilenerek yol almaktadır (Ak Küçükçayır, 2019). Sosyal sistemlerin yapısı, maddi öğeleri de kapsamakla beraber, olaylardan da meydana gelir ve bu yüzden örgüt çevresine çabuk uyum gösteremiyorsa, sistemin uyum mekanizmasında bozukluk olduğu düşünülebilir. Böyle bir bozukluğun, alt sistemler üzerinde olumsuz etkiler yapması doğaldır. Bunların giderilmesi, eğitim yöneticisinin yeni bilgi ve hüneler kazanmasını gerektirmektedir. Bir sistem analizcisi olarak eğitim yöneticisi, sistemin yapısını ölçmeye ve yapım hatalarının kaynaklarını bulmaya yarayacak araçları seçebilmeli, sistemin bağımsızlık ve uyum derecelerini ayarlamak yoluyla, verimini artırabilmelidir. Sisteminin sınırlarını bilmeyen ve çizemeyen, en önemli alt sistemlerini bulamayan ve bağlayamayan, sistem yapısı ile davranışı arasında ilişkiler kuramayan eğitim yöneticisi ne eğitim mesleğinin ne de toplumun ve devletin kendisinden beklediği rolleri oynayabilecektir (Ak Küçükçayır, 2019; Bursalıoğlu, 2010).

Hoy ve Miskel (2010) de sosyal bir sistem olarak ele aldığı okulu, rasyonel, doğal ve açık sistemler perspektifinde ele almış ve eğitim örgütlerinin çevresine dikkat çekmiştir. Yiğit (2010) ise eğitim örgütlerinin çevresi kavramının tek bir kavram olarak kullanılmasına rağmen eğitim örgütlerinin çevresini oluşturan birden fazla çevreden söz edilebileceğini ifade etmiş ve bu çevrelerin başlıcalarının; “Toplumsal Çevre”, “Kamusal Çevre (Devlet)”, “Teknolojik Çevre”, “Ekonomik Çevre” olduğunu belirtmiştir. Öte yandan eğitim örgütlerinin çevresi, karmaşık ve hızla değişen bir ortamda faaliyet gösteren, belirsizliklerle dolu bir alanı temsil etmektedir. Eğitim örgütleri, öğrenci ihtiyaçları, teknolojik gelişmeler, ekonomik faktörler, politik değişiklikler ve toplumsal talepler gibi bir dizi etkenden etkilenir. Bu belirsizlikler, eğitim örgütlerinin geleceği planlamalarını zorlaştırırken, yöneticileri yenilikçi çözümler üretmeye ve esneklik göstermeye zorlamaktadır. Eğitim örgütlerinin çevresinden kaynaklı belirsizliklerin nedenleri gruplandığında şu alt başlıklar altında ele alınabilir (Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı, 2022; Yiğit, 2010; Hoy ve Miskel, 2010):

- Öğrenci İhtiyaçları ve Talepleri: Öğrencilerin ihtiyaçları ve talepleri sürekli değişmektedir. Teknolojinin hızlı bir şekilde evrim geçirmesi, öğrencilerin öğrenme yöntemlerinde ve beklentilerinde değişikliklere neden olmuştur. Eğitim örgütlerinin, bu değişen ihtiyaçları karşılamak ve öğrencilere uygun bir eğitim sunmak için sürekli olarak uyum sağlaması gerekmektedir.

- Teknolojik Gelişmeler: Teknoloji, eğitim sektöründe önemli bir değişimi tetiklemiştir. Sanal gerçeklik, yapay zeka, çevrimiçi öğrenme platformları gibi yenilikler, öğrencilere yeni öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Ancak, teknolojik gelişmeler hızla ilerlediği için eğitim örgütlerinin, bu değişiklikleri yakalamak ve uygulamak için sürekli olarak güncel kalması gerekmektedir.

- Politik Değişiklikler: Eğitim politikaları ve düzenlemeleri, zamanla değişebilir. Yeni politikaların uygulanması veya mevcut politikaların revize edilmesi, eğitim örgütlerinin işleyişini etkilemektedir. Bu politik değişikliklere uyum sağlamak, eğitim örgütleri için önemli bir belirsizlik kaynağı olabilmektedir.

Eğitim kurumları, azalan mali kaynaklar ve dış paydaşların artan beklentileri arasında sıkışıp kalmış durumda olup uzun vadeli sürdürülebilirlikleri açısından önemli zorluklarla karşı karşıyadır (Dennison, 1984). Ayrıca, bilgi ve yönetim trendlerinin değişmesi, eğitim kurumları için yeni fırsatları ve tehditleri de beraberinde getirmektedir

(Jamali, 2005). Bu durumlar, eğitim sisteminde köklü olan geleneksel örgütsel yaklaşımların dönüşmesini tetiklemektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim örgütlerinin çevresinden kaynaklanan belirsizliği yönetme becerisi, geleceğin eğitim kurumlarını doğru bir şekilde yönetmek için temel bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır (Yiğit, 2010).

1.2.5. Algılanan Çevresel Belirsizliğe İlişkin Çalışmalar

Araştırma kapsamında algılanan çevresel belirsizliğe ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve bu bölümde incelenmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

1.2.5.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Bordia, Hobman, Jones, Gallois ve Callan (2004) değişim belirsizliğini birbiriyle ilişkili üç türde sınıflandıran bir model kullanarak test etmişlerdir. Bunlar: stratejik, yapısal ve işle ilgili belirsizliklerdir. Araştırmacılar modeli oluştururlarken kontrolün işle ilgili belirsizliğin psikolojik gerilim üzerindeki etkilerine aracılık edebileceğini ve yönetim iletişimi ve karar verme sürecine katılımın belirsizliği azaltabileceğini, buna karşın kontrol duygularını artırabileceğini öngörmüşlerdir. Model bir kamu sektörü kuruluşunda test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, karar verme sürecine katılımın çalışanların değişimle ilgili örgütsel işlerde söz sahibi olmalarına izin vererek, belirsizliğin zarar verici etkilerini azaltabileceğini, böylelikle kendi koşulları üzerinde bir kontrol duygusu oluşturabileceğini göstermiştir.

Schechter ve Qadach (2012) öğretmenler tarafından algılanan belirsizlik ve öğretmenlerin kolektif yeterlilik duyguları ile ilkokullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları arasında bir örüntü içeren teorik bir modeli test etmeye çalışmışlardır. Araştırma modelinde örgütsel öğrenme mekanizmaları bir aracı yapıyı temsil etmiştir. Modeli test etmek için veriler İsrail'in en büyük bölgesindeki 61 ilköğretim okulunda görev yapan (33 kentsel ve 28 banliyö) 801 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmacılar, örgütsel öğrenme mekanizmalarının öğretmenlerin algılanan belirsizliği ile kolektif yeterlilik duygusu arasında aracılık rolüne sahip olup olmadığını belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanmışlardır. Model testi sonucunda, öğretmenlerin algıladıkları belirsizliğin, öğretmenlerin kolektif yeterlik duygusu üzerindeki etkileri, kentsel okul bağlamında ortaya çıkmıştır. Ancak örgütsel öğrenme mekanizmaları kentsel okul bağlamında belirgin bir aracı değişken olarak hizmet etse de kent dışında kalan daha az

gelişmiş bölgelerdeki okullar için araştırma modelinde aracılık rolünün bulunmadığı anlaşılmıştır.

Schechter ve Asher (2012) okul yöneticilerinin belirsizlik algılarının örgütsel öğrenme mekanizmaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalarında verilerini İsrail'deki 130 okul yöneticisinden toplamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; yöneticilerin belirsizlik algıları ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmasının yaygınlaşması arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu anlaşılmış ve algılanan belirsizlik boyutlarının örgütsel öğrenme mekanizmalarını anlamlı ve negatif şekilde yordadığı, daha kıdemli yöneticilerde ise bu durumun daha belirgin olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmalarında liderliği güçlendirme, belirsizlikten kaçınma ve güvenin, yaratıcılık üzerindeki etkisini ele alan Zhang ve Zhou (2014) sonuç olarak belirsizlikten kaçınma ve güvenin yüksek olduğu örgüt ortamlarında, lideri güçlendirme ile yaratıcılık arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun yanı sıra çalışmada yaratıcı öz-yeterlik, güçlendirici liderlik, belirsizlikten kaçınma ve güven arasındaki üç yönlü etkileşimin yaratıcılık üzerindeki etkisine aracılık ettiği de ortaya çıkmıştır.

Hameiri, Nir ve Inbar (2014) İsrail'de devlet okulu yöneticilerinin liderlik tarzı ve güç temellerinin kullanımının okul çıktıları üzerindeki ortak etkisini, algılanan belirsizlik çerçevesinde incelemişlerdir. 191 okul yöneticisi ve 954 öğretmenden toplanan veriler sonucunda, belirsizlik ve risklerin birbirleriyle ilişkili bir biçimde ve önemli düzeyde devlet okullarını etkilemekte olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından algılanan liderlik türüne göre ise, belirsizlik ve risklere karşı sert tedbirler uygulayarak yönetmeye çalışan işlemsel (görev odaklı) ve pasif okul yöneticilerinin, okullarının etkililiği üzerinde pozitif bir katkı yaratamadıkları anlaşılmıştır. Diğer yandan daha mantıklı ve rasyonel kararlar alarak belirsizlikleri yönetmeye çalışan dönüşümsel liderlerin ise okul başarısı üzerinde daha etkili sonuçlar elde edebildikleri belirlenmiştir.

Kraft, Papay, Johnson, Charner-Laird, Ng ve Reinhorn (2015) öğrencilerin öğrenim ortamlarında karşılaştıkları belirsizlikleri yüksek yoksulluk düzeyindeki okullarda ve kent merkezindeki okullarda ele almışlar ve bu çalışmayla açık ve kapalı sistem yaklaşımlarına göre belirsizlikleri nasıl yönettiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma tasarımı kullanarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki altı yüksek yoksulluk düzeyine sahip kent okullarında görev yapan 95 öğretmen ve okul yöneticisi ile görüşmeler

gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre; devlet okullarının açık bir sistem olmalarından kaynaklı tek başlarına belirsizlik durumlarıyla başa çıkmada yetersiz kaldıkları, koordinasyonu yeterince sağlayamadıkları, bireysel çabaların ise belirsizliği yönetmede sınırlı bir faydası olduğu anlaşılmıştır. Çalışmadaki diğer bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin de öğretmenlerin çalışma ortamlarında kayda değer bir belirsizlik durumu yarattıkları saptanmıştır. Her ne kadar öğretmenler çalışma ortamlarındaki kısıtların farkında olsalar da bireysel anlamda bu belirsizliklerle baş etmede yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenler bireysel çözüm üretilmesinden daha çok örgüt olarak çözüm arayışlarına girişilmesine vurgu yapmışlardır. Önerilen örgütsel belirsizlik stratejileri bu çalışmada dört kategoride incelenmiştir. Bunlar: dersler ve ders araçlarıyla ilgili desteklerin koordineli olarak yapılması, ödüllendirme ve disiplin unsurlarının bir sistem dâhilinde gerçekleştirilmesi, öğrencilere sosyo-duygusal destekler sunulması ve veliler ile olan iletişime daha fazla ağırlık verilmesidir.

Allen ve Penuel (2015) öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerinin belirsizlik ve muğlaklık bağlamında gelecek nesillerin bilim standartlarına ne düzeyde uygun olduğunu belirlemeye yönelik Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdikleri nitel desenli bir çalışmada belirsizlik durumlarını hedeflerin tutarsızlığı, ölçüm araçlarının yokluğu, kısıtlı kaynaklar ve rol belirsizliği şeklinde tanımlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerden bazıları profesyonel gelişimlerinde belirsizlik durumlarıyla başa çıkmada kendilerini yeterli görürlerken, bazı öğretmenler bu hususta başarısız olduklarını dile getirmişlerdir.

Hameiri ve Nir (2016) devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin, algılanan çevresel belirsizlik ve okulların örgütsel sağlığı arasındaki ilişkide aracılık rolü bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlayan araştırmalarını İsrail'deki 954 öğretmenden topladıkları bir anket formu yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda; algılanan çevresel belirsizlik durumlarının okulların örgüt sağlığı üzerinde olumsuz bir etki yarattığı belirlenmiştir. Bu etkinin özellikle öğretmenlerin okula bağlılıkları, okul yöneticilerinin okul için ihtiyaç duyulan kaynakları temin etme becerisinde ve okul yöneticilerinin meslektaşlarına olan yaklaşımlarında ortaya çıkmaktadır. Bulgular ayrıca dönüşümsel okul müdürlerinin, çevresel belirsizliğin okulların örgüt sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabileceğini göstermiştir.

Shallish, Rao ve Pancsofar (2020) belirsizlik dönemlerinde farklı etnik kökene sahip orta düzey eğitim kurumlarında sosyal adaletin sağlanabilmesi için en iyi eğitim koşullarının oluşturulmasının nasıl sağlanabileceğini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri nitel desenli araştırmalarında önemli sonuçlara ulaşmışlardır. Bunlardan ilki, sosyal adaletin yalnızca bir vizyonun oluşturulmasıyla sınırlı kalamayacağı, bunun yerine vizyonun yenilikçi yaklaşımlarla daha ileriye nasıl taşınabileceğinin planlanmasıdır. Bu yaklaşımlardan bazıları arasında yeni derslerin ve ödevlerin tasarlanması, yerel paydaşlar ve okul arasında yaratıcı iş birliklerinin oluşturulması yer almaktadır. Bu yaklaşımlar sayesinde kendilerini dışlanmış ve adaletin sağlanmadığını hisseden öğrencilerin öz güvenlerini artırmak, en az diğerleri kadar ayrıcalıklı hissetmelerini sağlamak daha mümkün olabilecektir. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin de öğrenciler kadar sosyal adaletin yeterince sağlanamamış olması ve bunun yarattığı belirsizlik durumlarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesidir. Araştırmacılar bu sorunla ilgili olarak öğretmen seçimlerinde farklılıkların zenginliğine dikkat çekerek, kabul şartları ve giriş seçim kriterlerinin sosyal adalet sağlatabilecek şekilde oluşturulması yönünde öneride bulunmuşlardır.

Califf ve Brooks (2020) teknoloji temelli beş stres faktörünün Amerika Birleşik Devletleri'nde örneklem olarak seçtikleri 416 öğretmenin tükenmişlik durumları üzerindeki etkisini ve eğitim sürecindeki rolünü inceleme konusu yapmışlardır. Araştırmacıların kullandığı bağımsız değişkenler arasında teknolojik belirsizlikler de yer almıştır. Araştırmacılar teknolojik belirsizliği öğretmenlerin sürekli olarak kullandıkları yazılım, donanım ve ağ gibi teknik araçların sürekli değişimi şeklinde tanımlamışlardır. Bu tür bir belirsizliğin öğretmenlerin tükenmişlikleri ve eğitim çalışmalarının kolaylaşması üzerinde bir etki yaratabileceğini düşünerek hipotezleri arasında buna da yer vermişlerdir. Ancak bu hipotezler doğrulanmamıştır. Araştırmacılar bunun olası nedeninin, öğretmenlerin teknolojinin hızlı değişimini öngörerek bu yönde tedbir almalarından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir.

1.2.5.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Neyişçi ve Potas (2012) eğitim yöneticilerinin, beklenmedik durumlar yaşanması halinde, bir lider olarak değişim duygusuna sahip olmaları ve çalışanlarının motivasyonlarını yüksek düzeyde tutmaları gerektiğini dikkate alarak, okul yöneticilerinin belirsizliği nasıl değerlendirdikleri ve bu durumları algılamada nasıl farklılaştıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri 58 okul yöneticisinden toplanmıştır.

Çalışmada katılımcıların bireysel düzeyde belirsizlik davranışlarının hangi alt kategorilerde (cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesi) farklılaştığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin belirsizlikten kaçınma davranışları, yaş, cinsiyet ve eğitim kategorilerine göre farklılaşmıştır. Bu farklılık, kariyeri daha fazla olan ve yaşı daha ilerideki yöneticiler açısından daha belirgindir. Araştırmacılar bu sonuca dayanarak belirsizlikten kaçınma davranışlarının; yöneticilerin kariyer, risk alma eğilimleri, istihdam sürecindeki rolleri, örgüt kültürüne katkı, iş tatminini sağlama, gerginlik, etik ve liderlik becerileri gibi bireysel faktörlerle ilişkilendirilebileceğini de ifade etmişlerdir.

Demiral (2014) yüksek lisans çalışmasında, okul yöneticilerine göre okullarda yaşanan belirsizliklerin sebeplerini ve okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algılarını irdelemek, okul yöneticilerinin belirsizlikle başa çıkma yollarını ve bu süreçte nelerden etkilendiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri yüz yüze görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında onu kadın, yirmisi erkek toplamda otuz okul yöneticisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla, maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri; İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ataşehir, Ümraniye, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki devlet okullarında görev yapanlardan seçilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda on ana tema altında incelenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda; hazırlıksız yapılan değişimlerin, eğitim sistemimizde istikrarın olmayışının, bakanlığın uygulayıcılara danışmadan kararlar almasının, eğitim mevzuatının yoruma açık ifadeler barındırıyor olmasının ve üst yöneticilerin kullandığı iletişim dili ve şifahen yaptıkları açıklamaların belirsizliklere yol açan unsurlar olduğu saptanmıştır. Belirsizlik durumlarında okul yöneticilerinin ilk olarak çevrelerindeki kişilere (başta müdür yardımcıları, diğer okulların yöneticileri ve gerekli durumlarda öğretmenler olmak üzere) danıştıkları ya da yaşadıkları duruma benzer örnekler arama yoluna gittikleri anlaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde alınan yanıtlar doğrultusunda belirsizlik durumlarında karar verirken öğretmenin ve velinin de okul yöneticileri üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada belirsizliklerin başta stres oluşturmaları, motivasyonu düşürmesi, gelecek endişesi oluşturmaları gibi sonuçlara yol açtığı da belirlenmiştir. Okul yöneticileri, karar verirken özellikle psikolojik nedenlerden, ön yargı ve geçmiş olumsuz deneyimlerden kaynaklı hatalara düşebildiklerini dile

getirmişlerdir. Bunların dışında yöneticiler şayet etkili yönetilebilirler ise belirsizliklerden fırsatlar çıkartılabileceğine de işaret etmişlerdir.

Polat da (2015) çevresel belirsizlikten ziyade örgütsel düzeyde belirsizliği ele aldığı doktora tez çalışmasında, üniversitelerdeki akademik ve idari personelin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin açık lider olma ve sosyal ağları benimseme durumlarının örgütsel belirsizlik üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 650 akademik ve idari personel oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yedi soruluk bir kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen "Açık Liderlik Ölçeği", Mazman (2009) tarafından geliştirilen "Sosyal Ağları Benimseme Ölçeği" ve Schweiger ve Denisi (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Tınaztepe (2010) tarafından yapılan "Örgütsel Belirsizlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Analizlerde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi, korelasyon analizi, regresyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda örgütte açık liderlik, sosyal ağları benimseme ve örgütsel belirsizlik durumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, yöneticilerin sosyal ağları benimseme durumlarının, açık liderlik ve örgütsel belirsizlik arasındaki ilişkiyi yordamada kısmi bir aracı etkiye sahip olduğunun ortaya çıkmış olmasıdır.

Koşar (2020) öğretmenlerin örgütlerdeki belirsizliğe yönelik görüşlerini ele almayı amaçladığı araştırmasında 14 öğretmen ile fenomenoloji deseninden yararlanarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin belirsizlik kavramında en çok tahmin edilemezlik, düzensizlik, karmaşa, bilinmezlik ve tedirginlik anlamlarını çıkardıkları saptanmıştır. Ayrıca belirsizliklerin içsel ve çevresel kaynaklı olmak üzere iki yönlü bir yapıya sahip olduğu, sonuçlarının örgütsel ve bireysel düzlemde gerçekleştiği, belirsizlikler ile mücadelede ise daha çok danışmanın, iş birliğinin, zamana bırakmanın, planlı yönetimin, kültürel ve bireysel stratejilerin öne çıktığı görülmüştür.

Aslan ve Doğan da (2021) COVID-19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan belirsizliğe yönelik tutumları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada tutumların çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki kıdem) istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreninde Sakarya ilinde görev yapan öğretmenler yer almış ve örneklem kolayda örnekleme yöntemi yoluyla 208 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki belirsizliğe ilişkin tutum düzeyi aritmetik ortalamasının 3,39 ve standart sapmasının .70 olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin belirsizlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Betimsel istatistikler Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testlerinin kullanıldığı analizler sonucunda cinsiyetin tutum düzeyleri ile anlamlı bir farklılık oluşturduğu, medeni durum, yaş ve mesleki kıdemin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Nartgün (2021) yükseköğretim kurumlarına giriş sınavındaki değişikliğe yönelik öğretmen görüşlerini kaos teorisi çerçevesinde ele aldıkları araştırmalarını nitel araştırma yöntemini kullanarak durum çalışması deseniyle gerçekleştirmişlerdir. Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapan 20 öğretmenden elde edilen nitel verilere göre; öğretmenler söz konusu belirsizlik durumunun gerek öğrenciler, öğretmenler, gerekse okullar ve toplum için gelecekte çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenler bugünden başlanarak uzun vadeli planlamalar yapılmasını dile getirmişler ve bu süreçte ani değişikliklerden kaçınılması gerektiğini ve değişiklikler yapılmadan önce paydaş görüşlerine başvurulmasını önermişlerdir.

Yamen (2021), çevresel belirsizlikten ziyade örgütsel düzeyde belirsizlik konusunu ele aldığı yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel belirsizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ili Karabağlar ilçesindeki 25 ortaokulda görev yapan 329 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" ve "Örgütsel Belirsizlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel belirsizlik düzeyinin öğretmenler tarafından "oldukça belirsiz" şeklinde algılandığı belirlenmiş, ayrıca öğretmen algılarının yaş, mesleki kıdem ve bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Bağımsız değişken olarak seçilen liderlik stillerinin örgütsel belirsizlik algısını nasıl yordadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Buna göre dönüşümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarının, örgütsel belirsizlik algısı genel toplamının, geri bildirimin uzun zaman alması ve bilginin açık olmaması alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eyitmiş, Sezer ve Yıldırım (2022) COVID-19 pandemi sürecinde okul yöneticilerinin belirsizliğe karşı gösterdikleri tolerans ve iş stresleri düzeylerinin iş performansları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, verileri Kahramanmaraş'ta görev yapan 166 okul yöneticisinden toplamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi ve hipotez testleri için regresyon analizinden yararlanarak elde ettikleri sonuçlara göre; belirsizlik toleransının gerek örgütsel bağlılık gerekse iş performansı ile negatif yönlü bir ilişkisinin bulunduğu, bilgi paylaşımının ise anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar elde edilen sonuçlardan hareketle olağan dışı dönemlerde okul yöneticilerinin sergiledikleri tutum ve davranışlarının daha fazla inceleme konusu yapılması gerektiğini önermişlerdir.

Algılanan çevresel belirsizlikle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirsizliğin iş performansı, stres düzeyleri, iş tatmini ve örgütsel değişimle ilişkisini ele almaktadır. Bulgular, yüksek düzeyde algılanan belirsizliğin iş performansını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu durum, işgörenlerin motivasyonunu azaltarak, karar alma süreçlerini etkileyerek ve iş birliğini olumsuz yönde etkileyerek iş performansını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, belirsizlik algısı ile stres arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yüksek düzeyde belirsizlik altında işgörenler, kontrol eksikliği, kaygı ve endişe gibi stresle ilişkili tepkiler gösterebilirler. Belirsizlik ayrıca düşük iş tatminiyle ilişkilidir ve işgörenlerin işlerine olan bağlılığını ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Algılanan çevresel belirsizlik üzerine yapılan araştırmalar, iş ortamında belirsizlikle başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi, işgörenlerin motivasyonunun artırılması ve iş tatmininin sağlanması konularında yöneticilere ve örgütlere önemli bilgiler sunmaktadır.

1.3. Yaratıcı Liderlik

Yaratıcılık kavramının tarihçesine bakıldığında kavramın son 50 yıla kadar araştırmacılar tarafından yeterince ilgi görmediği anlaşılmaktadır. Sternberg ve Lubart (1999) alanyazın tarihindeki bu ilgisizliğin nedeni olarak, kavramın mistik ve ruhani bir konu olarak düşünülmesini gerekçe olarak ileri sürmüşlerdir. Alanyazında araştırmacılar tarafından yapılan yaratıcılık tanımlarında ortak nokta olarak yeni ve uygun bir iş üretme ve beklenmedik sorunlara çözüm üretebilme özelliği gösterilebilir (Simonton, 2014; Ataizi, 1999; Sternberg ve Lubart, 1991). Beklenmedik sorunların çokça yaşandığı 21. yüzyıl örgütlerinde ise bu tür sorunlara çözüm üretebilen yaratıcı niteliklere sahip ve yeni iş üretme

becerileri taşıyan yenilikçi liderlerin, beklenmedik sorunların olduğu belirsizlik ortamlarını örgütleri açısından bir avantaja dönüştürebilme yeterlikleri ise dikkat çekicidir (Agbor, 2008). Zira yaratıcı ve etkili örgütler tesadüfen ortaya çıkmazlar. Dolayısıyla liderlerin, örgütlerini yaratıcı, etkili ve üretken bir şekle dönüştürmek için, örgütsel yapı, örgüt kültürü ve tüm yönetim süreçlerini yönlendirerek bunları kontrol etmeye ihtiyaçları vardır (Agbor, 2008).

On altı ülkedeki 1541 üst düzey yönetici ve genel müdürle yapılan görüşmelere dayanan bir IBM raporunda (2010), CEO'ların en önemli liderlik özelliğinin yaratıcılık olduğu ve bu özelliğin; özellikle hızlı, tempolu ve dinamik rekabet ortamında yeni fikirler ortaya çıkarmada, çalışanlara rehberlik etmede ve daha iyi iletişim araçları kullanabilmede çok önemli bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017). Agbor'a (2008) göre örgütlerin çoğunluğu, örgüt yapılarında, stratejilerinde, teknolojilerinde ve kültürlerinde rekabet avantajını nasıl elde edebilecekleri yönünde çaba gösterirlerken, rekabet avantajı açısından son derece önemli bir kaynak olan liderliği gözden kaçırmaktadırlar. Nitekim liderler, örgütte yenilikçiliği, örgütün etkinliğini ve başarısını teşvik eden ve tüm bunların sürdürülebilir bir çevre içinde oluşmasını sağlayan, örgüt kültürünün bu yönde gelişmesini ve gerekli stratejilerin yaratılmasına kaynaklık eden önemli katalizörlerdir.

Liderlik, 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren alanyazında kullanılmaya başlanan bir kavramdır (Şişman, 2002) ve farklı kuram ve görüşler çerçevesinde ele alınmaktadır (Küçüközkan, 2015). Ancak değişimin hızlı olduğu ve yoğun rekabetin yaşandığı günümüzde, liderlik, geçmiş dönemlere kıyasla daha önemli hale gelen bir konuma ulaşmıştır. Zira liderlik davranışları ve liderlerin ortaya koyduğu başarıları, liderleri izleyenlerin başarılarıyla birlikte düşünmek gerekmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Nitekim lider ile grup üyeleri arasındaki etkileşimin niteliği ile örgütteki değişim ve belirsizlikler, lider ve örgüt başarısı açısından kritik öneme sahiptir (Eren, 2017).

Yeni yönetim teorilerine göre gelecek çoğu zaman belirsiz olduğundan, eylemler de her zaman planlandığı gibi gelişmeyebilmektedir (Usta, 2013). Günümüzde karmaşıklık ve belirsizliğin fazla olduğu çevrelerde, liderler stratejik vizyona gereksinim duymaktadırlar (Alkın, 2006). Dolayısıyla bir vizyon çerçevesinde hareket eden ve stratejik yönetime hâkim olan liderlerin, belirsizlikleri yönetmede başarıya ulaşmaları daha mümkündür (Aksu, 2009). Stratejik vizyona sahip liderler, yönettikleri sistemlerin çevresel koşullarını dikkatle

inceleyerek analiz etmekte, böylece örgüt iç ve dış kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak örgütlerini başarıya taşıyabilmektedirler (Marşap, 2009).

Vizyon çerçevesinde hareket eden liderlerin sahip olmaları gereken becerilerden en önemlisi, yaratıcılık özelliğine sahip olmalarıdır. Yaratıcılık (Aksu, 2009); örgütün isleyişindeki değişimin getireceği sorunların örgütün başarısı için gerekli olduğunu kabullenme, sorunlara farklı çözümler bulma, örgüt üyelerini yeni düşünceler üretmeye güdüleme, yaratıcı düşünce ve eylemleri geliştirici yenilikçi bir ortam oluşturabilme ve örgüt amaçları için risk alma özelliklerini içermektedir.

Yöneticiler, günümüzde doğrusal karar alma süreçlerinin işlevini yitirdiğini kabul ederek, belirsizlikleri görmezden gelmemeye çalışmaktadırlar (Demiral, 2014). Liderlerin bu değişimleri ve belirsizlikleri örgütler açısından fırsata dönüştürebilmeleri, doğru bilgiye ulaşma ve bilgiyi doğru kullanabilmeleri sayesinde mümkündür (Alkın, 2006). Dolayısıyla liderlerin gelişmeler karşısında değişimi, gelişimi ve belirsizlik yönetimini içselleştirmeleri gerekmektedir (Ertürk Kayman, 2008). Bu çerçevede yaratıcı liderlik, yönetsel görevleri yeniden organize ederek üstün bir yetenek ve başarı ile yönetme sürecini ifade etmektedir. Geniş bir bilgi ve eğitim düzeyine erişildiğinde, analiz ve sentez yeteneğine sahip, aynı zamanda problemleri doğru şekilde tanımlayabilen, yeni değişim yollarını farkedebilen bir lider olduğunda, yaratıcılık özelliklerinden söz etmek mümkün olmaktadır. Dolayısıyla etkili yaratıcı liderlik özelliklerinin bir yöneticinin sahip olduğu özelliklerden daha fazlasını gerektirdiğinden söz edilebilir (Sungur, 1992).

Yaratıcı liderlik öncelikle, yaratıcılığın oluşması ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olan; yüksek bir kültürel birikim, azim, cesaret, kararlılık, hoşgörü, özgür ve bütüncül düşünebilme, geleceğe yönelik yepyeni ufuklar açabilecek vizyonel bakış açısı, tutum ve davranış bütünlüğü gerekmektedir (Marşap, 2009). Günümüzün karmaşık problemlerini çözmeyi başarabilen yaratıcı liderler; başkalarının düşüncelerini dikkate alan, onlarla yakından ilgilenen, sorunları kişiselleştirerek çözmeye çalışarak bunları hafife almayan, hayal kurabilen, birlikte çalışmayı seven ve araştırmacı kimliği olan kişilerdir (Palus ve Horth, 2005). Yaratıcı liderler aynı zamanda farklı insanlarla iletişim kurmayı kolayca başarabilen ve zaman, kaynak, fırsat ve ortak öğrenmelerin gerçekleştiği boşlukları etkili bir biçimde doldurmayı becerebilen kişilerdir (Harris, 2009). Dolayısıyla yaratıcı liderlik farklı bakış açılarını ve düşünme yollarını kendi öz bilinciyle birleştirerek, yenilikçi çözüm yolları bulabilmeyi becerebilmek anlamına gelmektedir (Macbean, 2014). Bu bağlamda yaratıcı

liderin girişimci ve etkili bir iletişim becerisi sergilemesi, yeniliğe ve değişime açık olması ve farklılığı ve çeşitliliği önemseyerek kalıpların dışına çıkma özellikleri sergilemesi gerekmektedir. Mumford, Scott, Gaddis ve Strange de (2002), yüksek yaratıcı problem çözme becerilerine sahip yöneticileri daha iyi geribildirimde bulunan, çevrelerine yaratıcılık bağlamında rol model olabilen ve inanılabilirliği yüksek olan kişiler şeklinde tanımlamışlardır (Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017). Bu özelliklerle birlikte yaratıcı liderlik, yüksek özerkliğe sahip olmak ve örgütteki başarısızlık durumlarına karşı daha yüksek tolerans göstermek gibi nitelikleri de gerektirmektedir (Çekmecelioğlu, 2005; Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017). Yaratıcı olmanın sonuçları açısından genel bir değerlendirme yapıldığında ise, yaratıcılığın iş performansına (Zhang ve Bartol, 2010) ve örgütlerin örgüt amalarına uygun çıktı vermelerine (Gong, Huang ve Farh, 2009) katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

1.3.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Örgütlerin genel olarak büyüyebilmeleri yeni fikirler üretme ve bu fikirlerin en iyi olanlarını seçerek uygulayabilme becerisine bağlıdır (Lee, Legood, Hughes, Tian, Newman ve Knigh, 2019). Bu bağlamda liderlik, örgütsel yaratıcılığın ve yeniliğin önemli bir kaynağı olarak görülmektedir. Ancak örgütlerin sürekli şekilde yenilik geliştirme çabalarını artırabilmeleri için liderlerin, yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik eden bir örgütsel kültür oluşturmaları ve bunu zamanla yenilemeleri gerekmektedir (Agbor, 2008).

Çalışma hayatında yaratıcılık ve yenilikçilik kavramları, birbirlerinden farklı, ancak yakın ilişkili kavramlardır. Yaratıcılık, yeni fikirlerin üretilmesine ve yeniliğe katkıda bulunarak bu fikirleri tanıtmaya, değiştirme, geliştirme ve uygulama çabalarını ifade etmektedir. Dolayısıyla, çalışma hayatındaki yaratıcılığı yeni fikirler üretmeye çalışırken uygulanan bilişsel ve davranışsal süreçler olarak tarif etmek daha iyi bir tanımlama olabilir. Yenilikçilik ise, daha çok yeni fikirleri uygulamaya dönüştürme esnasında izlenen süreçlerle ilgilidir. Dolayısıyla yenilikçilik, örgütsel ihtiyaçlarla ilgili yeni fikirlerin tanıtılmasını, benimsenmesini veya değiştirilmesini, bu fikirlerin teşvik edilmesini ve pratik olarak uygulanmasını içermektedir (Hughes, Lee, Tian, Newman ve Legood, 2018). Ancak yaratıcı fikirlerin, ilgili örgüt üyeleriyle paylaşılmaması durumunda, yeniliğe yön vermesi pek mümkün değildir. Yaratıcılık ve yenilikçilik arasındaki farklar Tablo 1.1’de açıklanmıştır.

Tablo 1.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik Arasındaki Farklar

Özellik	Yaratıcılık	Yenilikçilik
Fikir üretimi	Evet	Hayır
Fikir tanıtımı	Hayır	Evet
Fikir uygulama	Hayır	Evet
Yenilik	Mutlak yenilik: "Yeni" bir şeyin oluşturulması	Mutlaka yeni gerekli değil, nispeten yeni olabilir, başkalarının fikirlerini benimsemek ve uyarlamak gibi
Faydacı odak	Zorunlu değildir- örgüt çıktılarını iyileştirmeye özel bir ilgi olmadan yaratıcı fikirler üretilebilir.	Zorunlu-örgüt çıktılarını iyileştirmek amacıyla yenilikçi eylemler başlatılır.
Nerede olacak?	Yaratıcılıkla ilgili süreçler büyük ölçüde içsel ve bilişseldir. Sosyal paylaşımlar, yaratıcı fikirlerin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olabilir; ancak, yaratıcı fikirler doğası gereği bilişseldir.	Yenilikçilikle ilgili süreçler büyük ölçüde kişiler arası, sosyal ve pratiktir.
Ne ile sonuçlanır?	Başarılı bir yaratıcı sürecin ürünü bir fikirdir.	Başarılı bir yenilikçi sürecin ürünü, işleyen ve uygulanan bir fikirdir.

Kaynak: Hughes, Lee, Tian, Newman ve Legood (2018).

Tablo 1.1'den de anlaşıldığı gibi örgütlerde yaratıcılık ve yenilikçilik, işleri yapmanın yeni ve iyileştirilmiş yollarını geliştirme ve tanıtmaya girişimlerinin süreci, sonuçları ve ürünleridir. Bu sürecin yaratıcılık aşaması; daha iyi prosedürler, uygulamalar veya ürünlere yönelik fikirlerin uygulanmasıyla bir sonraki aşamaya fikir üretme ve yenilikçiliğe katkıda bulunma şeklinde yardımcı olmakla sonuçlanmaktadır (Hughes vd., 2018).

Diğer yandan yaratıcılığı ve yenilikçiliği herhangi bir öncüden (örneğin, belirli bir problem) veya potansiyel etkilerden (örneğin, örgütsel faydalar) bağımsız olarak kavramsallaştırmaya dikkat etmek önemlidir. Başka bir anlatımla, yaratıcılık ve yenilikçilik yalnızca belirli durumlarda ortaya çıkmamaktadır. Dolayısıyla fikir üretmenin ve bu fikirleri uygulamaya dönüştürmenin örgütsel çıktılarına ya da sonuçlara katkı sağlayıp sağlamadığını, yaratıcılığın veya yenilikçiliğin bir özelliği olarak değil, bir sonucu olarak değerlendirmekte yarar vardır (Hughes vd., 2018).

Yaratıcılığın örgüt düzeyinde gelişebilmesinin belirli koşullara bağlı olduğunu ifade eden Amabile, Schatzel, Moneta ve Kramer (2004), örgütsel motivasyon, yönetim uygulamaları ve kaynakların bu süreçte etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Örgütsel motivasyon, risk alma, yaratıcı özelliklerin farkına varma ve onları tanıma, çalışanları yaratıcılığa özendirme ve iyi uygulamaları ödüllendirme gibi yaratıcılığın ve yenilikçiliğin oluşabilmesi ve gelişebilmesi için örgütün tümünü kapsayan destek unsurlarını ve yönlendirmeleri içermektedirken, yönetim uygulamaları yönetimin sahip olması gereken

temel özelliklere işaret etmektedir (proje bazlı çalışma, açık iletişim kurma, dengeli ve adil bir yönetim vb.). Kaynaklar ise yaratıcılık ve yenilikçilik için gerekli her tür kaynağa karşılık gelmektedir. Bu kaynaklardan çalışanların tümünün yararlanması da önemlidir (Çekmecelioğlu, 2005). Ne var ki örgütlerde yaratıcılığın gelişmesi için gerekli bu koşullar sağlanmadığında ne çalışan düzeyinde ne de liderler düzeyinde yaratıcılığın gerçekleşmesi mümkün değildir.

Son yıllarda örgütsel yaratıcılık alanında alanyazında artan bir ilginin olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim hızlı teknolojik değişimler, küresel rekabet, ekonomik belirsizlik gibi faktörler, örgütleri yaratıcılık ve yenilikçilik yönlerini artıracak yollar bulmaya zorlamaktadır (Reiter-Palmona ve Illies, 2004). Örgütlerin yalnızca yaratıcı çalışanları, başka bir ifadeyle onları daha yaratıcı kılan kişisel özelliklere sahip bireyleri belirleyip seçmesi değil, aynı zamanda yaratıcılığı kolaylaştıran veya teşvik eden koşulları yaratmaları da önemlidir. Bu anlamda yaratıcı liderler bu fonksiyonu yerine getirerek olası boşlukları doldurabilmektedirler (Rego, Sousa, Marques ve e Cunha, 2014).

1.3.2. Eğitim Örgütlerinde Yaratıcı Liderlik

Okul girdisi ve çıktısı insan olan açık bir sistemdir. Girdisi ve çıktısı insan olan okulların amacı, bu insanları Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile belirlenen milli eğitim amaçları çerçevesinde yetiştirmektir. Okullarda yönetim işini okul müdürleri yapmaktadır. İnsanların milli eğitim amaçlarıyla beklenen yönde yetiştirilmesinde, okul müdürlerine oldukça önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin okulunu iyi yönetmesi için çevresiyle sıkı bir ilişki kurması gerekmektedir. Bu anlamda okulun en önemli çevresini öğrenci velileri, mesleki kuruluşlar (sendika, oda, birlik), siyasi partiler, dini kurumlar, ticari kuruluşlar ve bu kuruluşlara üye olan bireyler oluşturmaktadır. Bütün bu faktörler okul yönetimini dolaylı ya da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okul yönetimi, okulun hedeflerine ulaşmasında bu gruplardan nasıl yararlanması gerektiğini bilmeli ve alınacak kararlarda tutarlı davranmalıdır. Aksi takdirde baskı gruplarından etkilenir ve baskı gruplarının istediğini yapmaya kalkarsa, ortada okulun amaçları diye bir şey kalmayacaktır (İnandı, 2010).

Eğitim kurumlarının günümüzdeki hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlaması ve başarılı bir şekilde ilerlemesi, etkili liderlik becerilerine dayanmaktadır. Bu çerçevede örgütlerin liderliğe dört sebeple gereksinim duyduğundan bahsedilebilir. Bu sebepler; (1)

örgütsel tasarımın tam olamaması, (2) çevrenin değişmesi, (3) örgütün iç dinamikleri ve (4) insan unsurudur. Başlangıçta ne kadar iyi bir tasarımla yapı kurulsa da her örgüt yapısı geliştirmeye açıktır. Bu geliştirme işi bir liderlik işlevidir. Öte yandan eğitim örgütlerinin çevresi sürekli değişmektedir ve açık sistemler olan eğitim örgütleri çevresel değişimlerden yakından etkilenmektedirler. Çevresel değişime ayak uydurmak da bir liderlik işlevidir. Eğitim örgütleri durağan değil, dinamik bir yapıya sahiptir. Dinamik ve her zaman kestirilebilir olmayan iç işleyiş de liderliği gerektirmektedir. Son olarak örgütlerde insan unsuru da önemli bir etkidir. İnsan, duyguları olan, çatışan, doyum arayan, değerleri olan bir unsurdur ve belki de en fazla liderlik gerektiren örgütsel değişkendir (Katz ve Khan, 1966).

Katz ve Khan (1966) ayrıca örgütlerde üç tür liderlik işlevinin bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar; (1) yapıyı kurma, (2) yapıyı geliştirme, (3) mevcut yapının yönetimi (korunması) işlevleridir. Yapıyı kurma, bu işlevlerden en zor olanıyken, yapıyı kurma işlevine sıklıkla gerek duyulmamaktadır. Yapıyı geliştirme ise sürekli bir işlevdir. Üçüncü ve son işlev olan mevcut yapının korunması yani yönetim, üç işlevden en az liderlik gerektirenidir ve geleneksel liderlik anlayışıyla uyumludur.

Geleneksel liderlik anlayışından farklı olarak, eğitim örgütlerinde yaratıcı liderlik yaklaşımı, yeni ve özgün çözümler üretme, inovasyonu teşvik etme ve öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini maksimize etmeye odaklanmıştır. Son yıllarda, dünya genelinde eğitim kurumlarında önemli dönüşümler yaşanmıştır. Bunlardan biri, okullarda daha fazla öz-yönetim eğilimine doğru bir geçiştir. Bu trend, birçok ülkede (Cuban, 2008; Murphy, 2002) açık bir şekilde görülmekte olup, kurumsal özerkliğe doğru bir hareketle ilişkilidir (Marishane ve Botha, 2011; Botha 2006; Bush ve Heystek, 2003).

Değişen dünyada bir gereklilik halini alan öğretim programı değişiklikleri, sınav sistemi değişiklikleri, okul türlerinin değişimi gibi reform girişimleri de eğitim sisteminin her seviyesinde rol alan eğitim örgütü üyelerini etkileyen başka bir değişkendir. Bu etkilerin birçoğu en çok okul düzeyinde hissedilmektedir denilebilir. Okul, eğitim reformunun bir başka ifadeyle statükonun meydan okumasının açık bir şekilde görüldüğü mini bir arenadır. Okul müdürleri, bu düzeydeki önemli aktörler olarak, eğitim reformunun ürettiği çeşitli etkilerin hedefi haline gelmektedirler. Ticaret, sanayi ve iş dünyasındaki meslektaşları gibi, müdürlerin, gelişmeleri sağlamak ve sürdürmek için rollerini, işlevlerini, davranışlarını ve

zihinsel yapılarını dönüştürmeleri ve değişen dünyaya uyum sağlamaları gerekmektedir (Botha 2006; Johnston, 1996).

Eğitim örgütlerinin çevresinde meydana gelen belirsizliklerin en son örneği koronavirüs salgını olmuştur. Bu dönemin gerektirdiği hızlı değişiklikler, okul müdürleri için olağanüstü zorluklar oluşturmıştır. Salgın, okulların kapanmasıyla birlikte tüm öğretimi sanal bir ortama taşımıştır. Okul müdürleri de öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni teknolojilere ve teknik becerilere uyum sağlamaları için gereken değişimin doğasını ve derecesini yeniden düşünmek zorunda kalmıştır. Bu noktada koronavirüs salgını, eğitimi ve liderliği hızla yeniden tanımlamıştır denilebilir (Kaden, 2020). Değişimin hızı, okul müdürlerinin örgüt üyelerini gerekli değişime adapte etmek için motive etmelerini gerektirmiştir. Bu süreçle birlikte anlaşılan odur ki hızlı değişimin olduğu zamanlarda, öğretmenlerin ve öğrencilerin adapte olabilme kapasitesi, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik anlayışıyla yaratıcı çözümler başlatmalarına bağlıdır (Northouse, 2019).

1.3.3. Yaratıcı Liderliğe İlişkin Çalışmalar

Araştırma kapsamında yaratıcı liderliğe ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve bu bölümde incelenmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

1.3.3.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Cresswell ve Fisher (1996), okulların öğrenme ortamları ile okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilerarası davranışları arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, verileri Avustralya'daki devlet okullarını ve devlet dışı okulları temsil eden tüm eyalet ve bölgelerden 56 ortaokulda 50 müdür ve 850 öğretmenden toplamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenleri çalışma ortamlarında güçlendiren algılar arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul çevresinin değerlendirilmesinde öğretmenler en az müdürlerinin anlayışlı ve yardımsever davranışlarından, en çok liderlik davranışından ve görevlerini yerine getirmek için kendilerine bağımsızlık verilip verilmediğinden etkilenmişlerdir.

Kelley, Thornton ve Daugherty (2005) liderlik, okul iklimi ve etkili okullar arasındaki ilişkileri incelemiş ve araştırma verilerini 31 ilköğretim okulundan seçilen katılımcılardan elde etmiştir. Araştırmada liderlik boyutları ile okul iklimi ölçümleri

arasındaki ilişkilerin karşılaştırmaları yapılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ile de karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine dair algılarının okul iklimi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Jarvis (2015) karma araştırma yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri Missouri'deki okul yöneticilerinin yaratıcılık kapasitelerini, yaratıcılık tarzlarını ve mevcut yaratıcı liderlik uygulamalarını belirleyerek onların 21. yüzyılın yaratıcı liderlik beklentilerini karşılamaya hazır olup olmadıklarını araştırmıştır. Araştırmada “Yetişkinler İçin Kısaltılmış Torrance Testi”, “Yaratıcılık Tarzları Ölçeği” ve “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” kullanılmış ve veriler Missouri K-12 devlet okulu yöneticileri ve öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca iki homojen küçük odak grup da oluşturularak katılımcıların okullarda yaratıcılık ve yaratıcı liderlikle ilgili deneyimlerini tartışmaları sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, yetişkin nüfustan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yaratıcı olarak tespit edilirlerken, yöneticiler yetişkin nüfustan anlamlı bir farklılık göstermemişlerdir. Çalışmada, yöneticilerin düşük düzeyde risk alma eğilimi gösterdikleri, yüksek düzeyde mevzuata bağlı kalma ve yaratıcı liderlik eksiklikleri bulunduğu da saptanmıştır. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, okul düzeyi, iş düzeyi, çalışanların işten ayrılmasını etkileyen faktörler toplamı ve iş deneyimi gibi demografik faktörler ve kariyer özelliklerinin yaratıcı kapasite ile anlamlı olarak ilişkili olmadığı da belirlenmiştir. Çalışmada, ayrıca öğretmenlerin zengin bir yaratıcı performans ve liderlik kaynağına sahip olmalarına karşın okul yöneticilerinin günlük yönetim görevlerine fazlaca eğilmeleri ve dış koşullardan kaynaklı kısıtlar gibi gerekçelerden dolayı bu olanaktan yeterince yararlanamadıklarına da vurgu yapılmıştır.

Pihie ve Arivayagan (2016) nicel araştırma yöntemi yaklaşımından hareketle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Malezya'nın Klang Bölgesindeki ortaokulların etkinliğini artırmak için okul müdürlerinin yaratıcı liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Üretkenlik teorisine dayanılarak liderlerde yaratıcılık kavramını daha iyi anlayabilmek için; zorluklar, genişletme, fırsatları yakalama, ekip yönetimi, yaratıcılığın temel yeterliliklerini modelleme, kaynak sağlama, çalışma ortamı oluşturma ve olumlu geri bildirim ve farkına varma gibi sekiz temel beceri incelenmiştir. Araştırma verileri on okuldan toplam 250 öğretmenden toplanmıştır. Sonuçlar, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik uygulamaları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde bir ilişki

olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, yaratıcı liderlik uygulamaları boyutları arasında yenilikleri yakalama en yüksek yordayıcı olmuştur.

Kristiono ve Fachrunnisa (2017) okul performansı başarısının, öğretmenler ve personel performansından etkilendiğini, öğretmen ve personel başarısının ise, okul müdürlerinin liderlik tarzından etkilendiği olgusunu göz önünde bulundurarak, okul müdürlerinin ideal liderlik tarzlarını ve bunların okul performansı ve personel performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Veriler beş okul müdürü, 20 öğretmen ve beş okul idari personeliyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışmada katılımcılar tarafından yaratıcı liderliğin, okul personeliyle iyi ilişkileri yönetmede en iyi liderlik tarzı olarak algılandığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmadan okul müdürlerinin çalışanlarını yaratıcılığa yönlendirebilmesi için onlara rol model olabilmesi, bağlılık oluşturmaya gayret göstermesi ve bir vizyon ve misyon çerçevesinde hareket etmesi şeklinde bazı temel özellikleri taşıması gerektiği yönünde çıkarımlar da elde edilmiştir.

Shaked ve Schechter (2017) okul müdürlerinin, okul dışı ve okul içi çevre arasında bir aracılık rolü üstlenmesinin önemini dikkate alarak müdürlerin arabuluculuk rolünü, bir yanda dış talepleri içeren eğitim reformu, diğer yanda öğretmenlerin bu taleplere karşı direnişi çerçevesinde inceleyen araştırmalarında, müdürlerin ulusal bir reform politikasının talepleri ile öğretmenlerin tutumları ve ihtiyaçları arasında nasıl arabuluculuk yaptığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel desenli yürüttükleri araştırmada 59 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda, müdürlerin sahip olmaları gereken iki arabuluculuk stratejisi öne çıkmıştır: (1) öğretmenleri reform için harekete geçirmek ve (2) reformu öğretmenlerin kabul edebilecekleri bir düzeye indirmek.

Thawinkarn, Tang ve Ariratana (2018) Tayland'daki Khon Kaen İlköğretim Hizmet Alanı 1. Ofisi altındaki okulların yaratıcı liderlik algıları ile sınıf kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırma konusu yapmışlardır. Yaratıcı liderlik uygulamaları ve sınıf kalite düzeyi hakkında veri toplamak için 163 ilköğretim okulundan 127 yönetici ve 310 öğretmenden oluşan toplam 437 kişilik bir örneklem grubu oluşturmuşlardır. Veriler anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veri analizlerinde yaratıcı liderlik algıları ve sınıf kalite düzeyi için tanımlayıcı istatistikler, iki değişken arasındaki ilişkileri incelemek için ise çıkarımsal istatistikler (korelasyon katsayısı ve aşamalı çoklu regresyon) kullanılmıştır. Elde edilen

sonuçlarda, okul müdürlerinin yüksek düzeyde yaratıcı liderlik uyguladıkları, incelenen sınıf kalitelerinin de yüksek düzeyli olduğu tespit edilmiştir.

Rubenstein, Ridgley, Callan, Karami ve Ehlinger (2018) karma yöntem modelinden yararlanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında sosyal bilişsel teori faktörlerini (örneğin kişisel, davranışsal ve çevresel) kullanarak öğretmenlerin yaratıcılık algılarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler yaratıcılığın önündeki engelleri tanımlarken genellikle makro-çevresel faktörleri öne çıkarmışlar, ancak yaratıcılığı açıklarken veya tanımlarken genellikle kişisel ve davranışsal özellikleri daha fazla öne çıkarmışlardır. Öğretmenler, kimin yaratıcı olabileceği veya yaratıcılığın her zaman belirli çıktılarla sonuçlanabildiği konusunda ise sınırlı görüşlere sahiptirler.

Ganon-Shilon ve Schechter (2019) iç hedefler ve dış reform talepleri arasındaki dinamik gerilim karşısında, okul müdürlerinin rolünün giderek daha karmaşık hale gelmiş olması ve okul müdürlerinin bu süreci nasıl anlamlandırdıklarının ortaya konmasının önemine dikkat çektiği araştırmalarında, lise müdürlerinin milli eğitim reformunun uygulanmasındaki rollerine ilişkin algılarını incelemiştir. Nitel desenli yürütülen araştırmada veriler İsrail’de (Yahudi ve Arap bölgeleri) 60 lise müdürü ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veri analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkarmıştır. Bunlar: (a) öğretmenlerin ihtiyaçlarını önemsemek; (b) liderlik takdirini korumak ve (c) okul gerçekliğine uyum sağlamak. Elde edilen sonuçlara göre eğitim reformlarının yürütüldüğü dönemlerde okul müdürleri aktif bir anlamlandırma rolü üstlenebilmiştir.

Ye (2019) çalışmasında, Tayvanlı okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini, sahip oldukları kişisel özellikler aracılığıyla keşfetmeyi amaçlamıştır. Bunun için veriler anket formu aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki ve her biri en az 1000 öğrencinin öğrenim gördüğü okulların müdürlerinden elde edilmiştir (n=350). Sonuçlar, müdürlerin yaratıcı liderliğinin güçlü düzeyde algılandığını ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerinin kişisel faktörlerine göre yaratıcı liderlikleri karşılaştırıldığında ise; cinsiyet, okul düzeyi ve yaş ile yaratıcı liderlik algısı arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, ancak eğitim geçmişi ve müdürlükteki deneyim süresi ile anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır.

Nasser ve Alarfaj (2020) çalışmalarında yaratıcı okul kavramına ve yaratıcı liderliğin gerekliliklerine ilişkin eğitim uzmanlarının algılarını araştırmayı amaçlamışlardır.

Araştırma, alanında deneyimli 21 uzmandan oluşan bir örneklem üzerinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, yaratıcı okul kavramının farklı şekilde ifade edildiğini göstermiştir. Bunlar: akıllı okul, yaratıcılığı geliştiren okul ve aktif öğretim okulu olarak belirlenmiştir. Araştırma ile katılımcıların, bu tür okulların yaratıcılık ve keşfetme çabaları için elverişli bir ortam sunabildiği, küresel sorunlara yönelik farkındalıklarının bulunduğu, uluslararası kriterleri karşılayabilecek ileri düzeyde beceri programları oluşturabildikleri hususlarında fikir birliğinde oldukları anlaşılmıştır. Sonuçlarda yaratıcı okulların en önemli desteklerinin finansman ve sosyal destek olduğu da ortaya konulmuştur. Bunların dışında, yaratıcı okul liderlerinin teknolojiye açık, işbirlikçi ve örgütsel esneklik sağlayabilen rollere sahip olmaları gerektiği de katılımcılar tarafından vurgulanan liderlik özellikleri arasındadır.

Zhang, Siribanpitak ve Charoenkul (2020) öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik etmek için ilköğretim müdürlerinin yaratıcı liderliğinin kavramsal çerçevesini ele almışlar, ayrıca mevcut ve arzu edilen durumu inceleme konusu yapmışlardır. Araştırma verileri karma yöntem kullanılarak Çin'deki 106 okuldan 636 okul müdürü ve öğretmenlerden toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim müdürlerinin öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik etmek için gösterdikleri yaratıcı liderliğin kavramsal çerçevesinin, üç alanı kapsayan yaratıcı liderlik rollerinden oluştuğu görülmüştür. Bunlar: 1) Okuldaki her öğretmenin yaratıcı yeteneklerini kolaylaştırmak, 2) Dinamik yaratıcı öğretmen takımları oluşturmak ve bu süreci kolaylaştırmak ve 3) Bir okul inovasyon kültürü oluşumuna öncülük etmektir. Araştırma sonuçlarında; Çin'in Guangxi kentinde ilköğretim müdürlerinin öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik etmeye yönelik yaratıcı liderliğinin mevcut durumunun genel olarak orta düzeyde ($M=3.37$), buna karşın arzu edilen durumun daha yüksek düzeyde olduğu ($M=4.81$) belirlenmiştir.

Gurbanova (2022) yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Azerbaycan'ın Tovuz ilinde, Tovuz ili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 2,938 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örnekleminde ise evrenden rastgele küme örnekleme yolu ile seçilen 477 öğretmen yer almıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliği Ölçeği” ve “İçsel, Dışsal ve Yönetimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

sonucuna göre, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Araştırmada, alt boyutlara ilişkin elde edilen bulgularda, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri (girişimcilik ve etkili iletişim, yeniliğe ve değişime açıklık ve farklılık) ile öğretmenlerin motivasyonları (içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler) arasında ve tüm alt boyutlarda pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Sonuçlar, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonu üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

1.3.3.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Öztürk (2014) yüksek lisans tezi çalışmasında, okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin ve okul ikliminin, yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve okul iklimi ile yaratıcı liderlik arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini İstanbul'daki 248 anaokulu öğretmeni ve 23 okul öncesi yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı liderlik ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; ancak yaratıcı liderlik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre erkek yöneticiler daha sınırlayıcı bir algıya sahiplerken, kadın yöneticiler daha yönlendirici ve samimi olarak algılanmışlardır. Kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin ise kurumlarındaki okul iklimini daha olumlu yönde algıladıkları anlaşılmıştır.

Uçar ve Sağlam (2019) okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçladıkları araştırmalarının örnekleminde 335 öğretmen yer almıştır. İlk olarak uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin “girişimcilik ve etkili iletişim”, “yeniliğe ve değişime açıklık” ve “farklılık” olmak üzere 29 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde bulunduğu görülmüştür. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlar yoluyla gelecekteki araştırmalar için “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebileceğini önermişlerdir.

Nartgün ve Burukoğlu (2020) öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ve yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerini incelemişler ve elde edilen bu görüşler arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bolu il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yer aldığı araştırma evreninden elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin örnekleme yer alan öğretmenler tarafından algılanan yaratıcı liderlik özelliklerinde bir artış olduğunda, algılanan yetenek yönetimi düzeylerinde de bir artış olduğu, dolayısıyla aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Ada ve Zembat (2021) okul öncesi eğitim kurumları ve bünyelerinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarını tarama modeline göre tasarlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerini orta düzeyin üzerinde algıladıkları; ayrıca cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kurum türü değişkenlerinin yaratıcı liderlik algısına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer yandan yaratıcı liderlik boyutlarından olan mesleki ve kişisel gelişime odaklanma ile değişim ve dönüşüme odaklanma boyutlarının kadın yöneticilerde erkek yöneticilere kıyasla anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Taşdemir ve Atalmış (2021) okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile yaratıcı liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerinden yararlanarak belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını ilişkisel tarama modeline göre planlamışlardır. Araştırmanın evreninde Kahramanmaraş ili devlet anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler yer almıştır. Çalışma sonucunda paternalist liderlik davranışları ile yaratıcı liderlik özellikleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021) okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmalarını küme örnekleme yöntemine göre seçilen 525 öğretmen üzerinde uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler görev yaptıkları eğitim kurumlarında birlikte çalıştıkları okul yöneticilerini işbirlikli yönetim tarzına yakın olarak algılamışlardır. Katılımcılar ayrıca bulundukları okulların iklimini de olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Diğer yandan işbirlikli yönetim tarzı ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı

ve karşı koyucu yönetim tarzı ile okul iklimi arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Yaratıcı liderlik üzerine yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde, liderin rolünün; yaratıcılığı teşvik etme, inovasyonu destekleme ve çalışanların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarma konularında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bulgular, yaratıcı liderlerin, işgörenlerde yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiğini ve işgörenlerin motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Yaratıcı liderler, işgörelere özgür bir düşünce ortamı sağlayarak, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik eder ve bu fikirlerin uygulanmasına destek verirler. Ayrıca, yaratıcı liderlik, işgörenlerin problem çözme yeteneklerini artırarak takım performansını iyileştirir. Çalışmalar ayrıca, yaratıcı liderliğin işgörenlerin iş tatmini, bağlılığı ve performansını artırdığını ortaya koymaktadır. Yaratıcı liderler, işgörenlerin yaratıcılıklarını takdir eder, onlara destek sağlar ve çalışma ortamını tatmin edici hale getirirler. Araştırmaların sonuçları, liderlerin yaratıcı liderlik becerilerini geliştirmelerinin işgörenlerin yaratıcılığını ve performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır.

1.4. Psikolojik İklim Algısı ve Çevresel Belirsizlik Algısı Arasındaki İlişkide Yaratıcı Liderliğin Aracılık Rolü: Eğitim Örgütlerine Yansımaları

Alanyazındaki çalışmalardan psikolojik iklim algısının özellikle farklı örgütsel davranışlarla olan ilişkisi bakımından önem taşıyan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim örgütlerin açık sosyal sistem olmalarından dolayı çevrelerinden bağımsız olarak düşünülmesi mümkün değildir. Örgütlerin çevrelerinden kaynaklanan çeşitli zorlukları vardır ve bu zorluklarla başa çıkma kabiliyeti örgütün performansı ve devamlılığı bakımından önem taşımaktadır. Dolayısıyla çevredeki hızlı ve öngörülemez değişimlerin ve belirsizliklerin çalışanların psikolojik iklim algılarını nasıl etkileyeceği sorusu, örgüt düzleminde yanıt bulmayı gerektirmektedir. Bu durumun açık bir sistem içinde faaliyet gösteren eğitim örgütleri açısından da irdelenmeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Kontrol edilemeyen ya da kontrol edilmesinde güçlük yaşanan ve çoğu zaman öngörülmesi mümkün olmayan değişimler ve bu değişimlerin beraberinde taşıdığı çevresel belirsizlikler ise, psikolojik iklim algısının bu süreçteki etkilenme düzeyinin anlaşılması gerekliliğini daha da önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla iş ortamındaki koşullara atfedilen çeşitli anlamları (James ve Jones, 1974) ve çalışanların mutluluğuna ne düzeyde

bir katkının olabileceğine ilişkin anlamlandırma sürecini (Carless, 2004) içeren psikolojik iklim algısı, belirsizlik durumundan etkilenme potansiyeli taşıyan bir özellik göstermektedir. Anlamlandırma sürecinin yanı sıra bir başka boyut olan psikolojik güven boyutu da iş ortamındaki güvenilir ve tahmin edilebilirlik yönüne işaret ederek (Barkhi ve Kao, 2011; Brown ve Leigh, 1996) bu ilişkinin anlamını güçlendirmektedir. Kaldı ki belirsizliklerden uzak durabilmek ve öngörülebilir bir iş ortamında görev yapabilmek çalışanların mutluluğu açısından da önemlidir. Eğitim örgütlerinde de örgütsel ve alt sistem özellikleri (James vd., 2008; Parker vd., 2003), güven, baskı, destek, tanıma (farkına varılma), adalet, yenilik (Koys ve DeCotiis, 1991) gibi unsurlardan kaynaklanabilecek pek çok çevresel belirsizlik durumu söz konusudur ve bu unsurların öğretmenlerin okul bünyesindeki durumlara yönelik attettikleri anlamları ve iş ortamındaki psikolojik güven algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öte yandan eğitim liderlerinin çağımıza uygun hangi temel liderlik alanlarına sahip olması gerektiği konusunda eğitim yönetimi araştırmacılarının bir fikir birliğine varamadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, günümüzde sosyo-ekonomik, politika ve teknoloji gibi alanlardaki baş döndürücü değişimlere bağlı olarak, okul müdürlüğünün geçmiş yıllara kıyasla daha karmaşık bir duruma geldiği, bu anlamda yeni koşulların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarının zorunlu hale geldiğinden söz edilebilir. Dolayısıyla günümüz okul müdürlerinin hızla değişen dünya gereksinimlerini karşılayabilmeleri için, geçmişteki meslektaşlarına göre daha çok şey bilmeleri ve yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Gümüşeli, 2001). Bu çerçevede özellikle küçük ölçekli işletmelerde liderlerin sergilediği davranışlardan dramatik bir şekilde etkilenmenin (Miller ve Dröge, 1986) söz konusu olma durumu dikkate alındığında, görece olarak küçük ölçekli örgütler olarak değerlendirilebilecek eğitim örgütleri açısından yaratıcı liderlik yeteneklerinin, özellikle belirsizlik durumlarındaki önemi daha da artmaktadır.

Sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişim ve gelişmelerin etkisiyle farklılaşan eğitim sisteminin yönetimi, merkeziyetçilikten uzak bir yapıya bürünmeye de başlamıştır. Ancak hala birçok ülkede merkezi yönetim, eğitim sisteminin genel karakterinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu anlamda merkezi eğitim sistemleri genellikle kaçınılmaz olarak iktidar partilerinin politik görüşleri ile temellendirilmektedir (Bush, 2018). Dolayısıyla merkezileşmeden kaynaklanan

belirsizliklerin yönetimi ve daha olumlu bir psikolojik okul iklimi oluşturulması sürecinde yaratıcı okul liderliğinin aracı rolüne olan ihtiyaç önem arz etmektedir.

Merkezi yönetimin yanında, okulların yakın çevrelerini oluşturan veliler, sivil toplum örgütleri ve meslek kuruluşlarının genel olarak eğitim alanına ve spesifik olarak okullara yönelik artan ilgileri de dikkat çekicidir. Söz konusu yakın çevre paydaşlarının eğitimle ilgili kararlara katılma isteklerinde görelî artış olduğu da gözden kaçmamaktadır. Bir yandan da eğitim finansmanının sağlanması sorumluluğunun birçok ülkede, bu hizmetlerden yararlanan kişi ve gruplara yüklenmesi, çevre - okul ilişkilerinin geçmişte sahip olduğu niteliğı ve bu niteliğın sınırları da değişmektedir. Dolayısıyla tüm bu değişim ve gelişmelerle birlikte birçok yönden farklılaşan günümüz okullarını klasik bir anlayışla yönetmek olanaklı değildir (Gümüşeli, 2001).

Bu değişim okulların karşı karşıya kaldığı belirsizliklerin yönetiminde ve pozitif bir iklim algısının oluşumunda yaratıcı liderlere ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Nitekim sorunları yaratıcı bir şekilde çözmek, kapsamlı ve zahmetli bir bilişsel işlem gerektirmektedir. Bu gerekliliğın önemi, örgütsel problemlerin meydana geldiğı karmaşık ve belirsizlik durumlarında daha da artmaktadır (Reiter-Palmona ve Illies, 2004). Dolayısıyla açıklanan alanyazın bilgisinden hareketle okul liderliğinin okullardaki algılanan psikolojik iklim üzerinde önemli bir etkisi olduğu dikkate alındığında genel olarak araştırmaların okul liderliğinin okul ve çevresi arasında bir köprü kurmadaki rolünün önemini doğruladığı anlaşılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Belirsizlik ve çalkantılı koşullar yaşanırken astların ve örgütteki diğer çalışanların liderlerinden daha net bir liderlik davranışı sergilemelerini bekledikleri görülmektedir (Madera ve Smith, 2009). Bu bağlamda yaratıcı liderlik özellikleri örgüt ve çevresi arasında bir katalizör işlevi görerek (Hameiri ve Nir, 2016) var olan olumsuz durumları mümkün olduğunca fırsata çevirmeyi sağlayabilmektedir. Nitekim yaratıcı liderlerin girişimci ve etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları, yeniliğe ve değişime açıklıkları, farklılığı ve çeşitliliğı sağlayarak kalıpların dışına çıkabilmeleri örgütlerin çalkantılı koşullar ve belirsizlik dönemlerinde minimum zararla karşılaşmalarına katkıda bulunan oldukça önemli özelliklerdir. Bu tür yaratıcılık özellikleri, kuşkusuz dış uyaranlara maruz kalan, çeşitli türlerde baskılar yaşayan okulların çevresel belirsizliklerini azaltmada liderlerinin sergileyecekleri performanslar açısından da önem arz etmektedir (Elmore, 2000).

Yaratıcılığı destekleyen bir örgüt ikliminin; örgütsel cesaretlendirme ve teşvik, yönetim desteği, takım desteği ve işin iddialı olması gibi taşıması gereken özellikler (Çekmecelioğlu, 2005) açısından bir değerlendirme yapıldığında da algılanan psikolojik iklim özellikleriyle genel olarak örtüştüğü görülmektedir. Söz gelimi yönetimin çalışanlarına vereceği destek, belirsizlik durumlarındaki kaotik ortamın aşılmasında yaratıcı liderliğin rolünü önemli hale getirmektedir. Örgütsel motivasyon, yönetim uygulamaları ve kaynaklar gibi örgütsel yaratıcılığı artıran iç çevre koşullarında da (Amabile ve Conti, 1997) yaratıcı liderliğin önemli bir rol üstlendiği ve bu rol sayesinde örgütte algılanan psikolojik iklimin olumlu yöne dönüşmesi mümkün olabilmektedir. Yaratıcı çalışmaların farkına varılması ve bu çalışmaların lider tarafından dikkate alınması ya da başarıların ödüllendirilmesi türünden (Çekmecelioğlu, 2005) motivasyon uygulamalarının, yaratıcı örgüt özelliklerinin önemli bir parçası olduğu da dikkate alındığında; örgütsel yaratıcılığın çalışanların belirsizlik ortamından uzaklaşmalarını başarabilecek bir fonksiyon üstlendiği görülmektedir. Dolayısıyla liderler, yaratıcı özelliklerini öne çıkararak örgütlerinde yaratıcı bir çalışma ortamı oluşturabildiklerinde, örgüt üyelerince algılanan psikolojik iklim yapıları da daha olumlu hale gelebilmektedir (James ve Jones, 1974; House ve Kerr, 1973).

Belirsizliklere izin verilmeyen, örgüt üyelerinin sürekli desteklendiği ve açık bir iletişim politikasının izlendiği kurumlarda algılanan psikolojik güvenlik boyutu, üyelerin başarısızlıktan endişe duymamalarını sağlayarak girişimcilik yeteneklerini artırabilmekte (Argon ve Limon, 2017), ayrıca iş eğitimi ve standartlar geliştirerek, çalışanları anlaşmazlık ve çatışma durumlarından uzaklaştırarak (Manning, 2010), çalışanların kendilerini ifade edebilmelerinin yolunu açarak (O'Neil ve Arendt, 2008) ve rollerinin gerektirdiği nitelik ve niceliği daha belirgin hale getirerek (Brown ve Leigh, 1996) dış çevrede meydana gelen belirsizlik koşullarına daha fazla direnç göstermelerini sağlayabilmektedir. Dolayısıyla örgütlerde çalışanlara güven duyma, onlara özerkliklerini daha fazla hissettirme gibi olumlu yönde algılanan psikolojik iklim ortamlarının oluşturulabilmesi için (Koys ve DeCotiis, 1991) karşı karşıya kalınan çevresel belirsizliklerle mücadele etmek oldukça önemlidir ve bu süreçte, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri anahtar bir rol (Akçe, 2019) üstlenmektedir.

Öte yandan, çağdaş yönetim yaklaşımları geleceğin çoğunlukla belirsizlik taşıdığını göz önünde bulundurarak belirsizliğin sürekli planlar yaparak yönetilemeyeceğini (Usta, 2013), bu nedenle belirsizliğin hâkim olduğu koşullarda stratejik vizyona daha fazla ihtiyaç

olduğunu vurgulamaktadır (Alkın, 2006). Başka bir ifade ile bir vizyon çerçevesinde hareket etmek belirsizliğe yönelik mücadelede daha önemli bir araçtır (Aksu, 2009). Kaldı ki bireyler ve örgütler çeşitli faktörlerden kaynaklanan belirsizliklere karşı farklı düzeylerde tolerans göstermektedirler ve bu farklılıklar önemli bir araştırma konusunun varlığına da işaret etmektedir (Clampitt ve Berk, 1996).

Gelişmekte olan ülkelerde ise belirsizlik yaratan faktörler oldukça fazladır. Bu nedenle örgüt liderleri örgütlerinin performansları açısından belirsizlik etkilerini daha fazla dikkate almak zorundadırlar (Madinda, 2014). Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye gibi kültürel açıdan belirsizliği reddetme eğilimi olan bir ülke söz konusu olduğunda ise, belirsizliklerin yönetimi daha da önemli hale gelmektedir. Nitekim Hofstede tarafından yapılan kültürel karşılaştırma çalışmasında Türkiye 85 puan ile yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma puanına sahip bir ülkedir (Hofstede Insights, 2023). Bu puanın yüze yaklaşması, bireylerin belirsizlikten hoşnut olmadıklarına işaret etmekte, puanın düşük oluşu ise belirsizliğe yönelik belli oranda bir toleransın olduğunu açıklamaktadır. Ancak belirsizlikleri reddetme eğilimi olsa da genel olarak toplulukçu bir kültür yapısına da sahip olan Türkiye’de belirsizliğin yönetimi, oluşturulacak sinerji sayesinde etkinleşebilecektir. Nitekim belirsizlikle karşılaşan bireyler daha fazla grup aidiyeti geliştirmektedirler (Hogg, 2009). Dolayısıyla örgüt üyelerinin grup aidiyeti geliştirmelerine yaratıcı liderlerin yardımcı olmaları, belirsizliklerin azaltılmasına önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu anlamda eğitim yöneticilerinin kısa vadede daha çok, uzun vadeli bir perspektiften bakarak, olası karmaşıklık ve belirsizlik durumlarını öngörmeleri, örgüt içindeki belirsizlik algı farklılıklarını göz önünde bulundurmaları ve belirsizlikle mücadelede üyelerin grup aidiyetlerine katkıda bulunmalarının önemli unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle, problemlere yaratıcı bir gözle bakabilen liderlerin bu vasıfları taşımaları sayesinde bir yandan belirsizliklerin etkilerini minimize etmeleri bir yandan da eğitim örgütlerinde olumlu bir psikolojik iklim algısının oluşumuna zemin hazırlayabilmeleri mümkün olabilecektir. Kaldı ki belirsizlik içeriğinde her zaman olumsuzluklar barındırmamaktadır. Değişim, gelişim, merak gibi değişkenlerle olan ilişkisi yoluyla belirsizliğin çeşitli fırsatlara çevrilmesi de mümkündür (Küçükkömürler, 2017). Dolayısıyla eğitim kurumlarındaki yaratıcı liderlik özelliklerinin dış çevre belirsizliğini azaltmada önemli bir rol üstlenebileceğinden söz etmek mümkündür. Belirsizliğin azalmasıyla, okulların psikolojik iklim algılarının da pozitif yönde oluşması beklenmektedir.

Sonuç olarak, eğitim örgütleri, değişken ve belirsiz bir ortamda faaliyet gösteren karmaşık yapılar olduğundan, çalışanların bu ortamı nasıl algıladıkları ve nasıl tepki verdikleri önemlidir. Psikolojik iklim algısı, çalışanların örgüt içindeki sosyal ortamı nasıl değerlendirdiklerini ifade ederken, çevresel belirsizlik algısı ise çalışanların dış çevrelerindeki değişimleri nasıl algıladıklarını ifade eder. Çevresel belirsizlik algısı ve psikolojik iklim algısı, çalışanların motivasyonu, iş performansı ve stres düzeyleri gibi birçok önemli sonucu etkileyebilir. Yaratıcı liderlik ise çevresel belirsizlik algısı ve psikolojik iklim algısı arasında bir aracılık rolü oynayabilir. Yaratıcı liderler, çalışanların çevresel belirsizlikleri daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerini sağlayarak, psikolojik iklim algısını olumlu yönde etkileyebilirler. Aynı zamanda, yaratıcı liderlerin destekleyici ve güven verici davranışları, çalışanların çevresel belirsizliklerle başa çıkmalarını destekleyebilir ve uyum sağlama becerilerini artırabilir. Yaratıcı liderlik, öğretmenlerin ve diğer çalışanların yaratıcılığını teşvik ederek, örgütlerdeki inovasyon süreçlerini geliştirebilir. Bu şekilde, eğitim örgütleri daha etkili öğretim yöntemleri ve programları geliştirme imkânı bulabilir (Janssen, 2000; Zhou ve George, 2001; Ekvall, 1996; Amabile, 1996).

Kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırma sonuçları çerçevesinde, bu çalışmada, çevresel belirsizlik algısı ile öğretmenlerin psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkinin negatif yönde olacağı ve bu ilişkide yaratıcı liderliğin aracılık rolünün olabileceği öngörülmektedir.

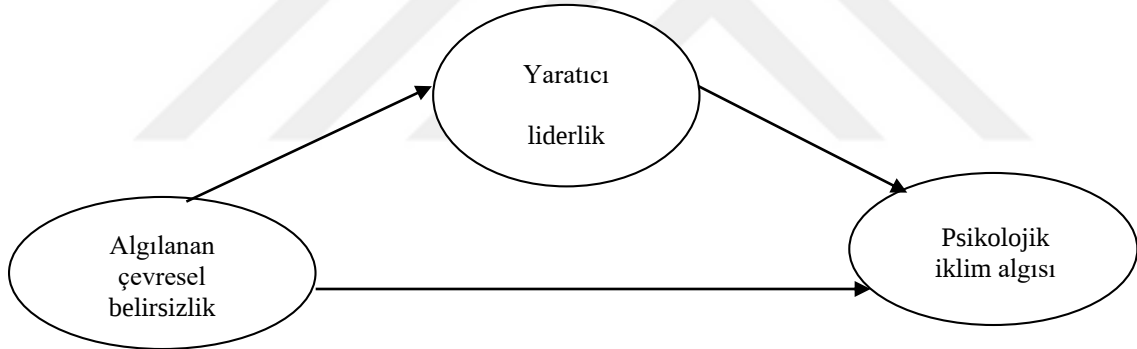
2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci, kullanılan analiz yöntem ve teknikleri ile geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları ve psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkide okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin aracı rolünün bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde ele alınmıştır. Söz konusu ilişkilerin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesinden (YEM) yararlanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinin yer aldığı teorik model Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırmanın Teorik Modeli

Şekil 2.1’de yer alan teorik modelde; öğretmenlerin çevresel belirsizlik algısı egzojen (dışsal-bağımsız), psikolojik iklim algısı endojen (içsel-bağımlı) ve yaratıcı liderlik algısı ise çevresel belirsizlik ve psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkide aracı değişken olarak konumlandırılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020–2021 öğretim yılında, Aydın ili merkez Efeler ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullar arasında yer alan bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma evreninde 9

bağımsız anaokulu ve 112 öğretmen, 49 ilkokul ve 1004 öğretmen, 36 ortaokul ve 1105 öğretmen ve 24 lise ve 955 öğretmen olmak üzere toplam 3176 öğretmen bulunmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün, evreni temsil edecek kadar yeterli sayıda olması gerekmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırma, çalışma evreninin tamamına ulaşma imkânı olmaması nedeniyle evrenden seçilen bir örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için evrenden seçilen örneklemin evreni temsil edebilme düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada “oranlı tabakalı örnekleme” yolu ile örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Nitekim tabakalı örnekleme yöntemiyle evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri daha yüksek düzeyde olabilmektedir (Balcı, 2016).

Tabakalı örneklem sınırlandırılmış bir evrende bulunan alt tabaka ve alt grupların var olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma evreninden, dört farklı okul türüne (bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) göre evrendeki temsil oranı dikkate alınarak 3176 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek örneklem; %95 güven aralığında ve .05 hata payı göz önünde bulundurularak örneklem büyüklükleri tablosuna göre 343 olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Örneklem seçiminde okul türlerinin her biri bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Böylece; 9 bağımsız anaokulu ve 112 öğretmen, 49 ilkokul ve 1004 öğretmen, 36 ortaokul ve 1105 öğretmen ve 24 lise ve 955 öğretmen olarak tespit edilen sayıların; toplamda 3176 olan öğretmen sayısı içindeki oranı hesaplanarak; araştırma örnekleminde elde edilen oranda temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneğin; araştırma evreni dahilinde Aydın’ın Efeler ilçesindeki kamu ilkokullarında görevli öğretmen sayısı 1004’tür. Efeler ilçesindeki görevli öğretmenlerin çalışma evrenindeki toplam öğretmenler içindeki oranı ise yaklaşık %31 olarak hesaplanmıştır ($1004 / 3176 = \%31$). Buna göre araştırma kapsamında ölçek uygulanacak toplam öğretmen sayısının %31’inin ilkokullardan alınmasına karar verilmiştir (343’ün %31’i=108). Bu oranlama her bir tabaka için ayrı ayrı hesaplanmış ve ayrıntılar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Okul Türüne Göre Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı
Anaokulu	15
İlkokul	106
Ortaokul	120
Lise	102
Toplam	343

Diğer yandan araştırmanın yürütüldüğü dönem olan 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de COVID-19 pandemisi önlemleri nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilip, çevrim içi platformlarda eğitim-öğretime geçilmiştir. Bu nedenle araştırma izni, ancak çevrim içi platformlar aracılığıyla veri toplanması koşuluyla alınabilmektedir (Ek 9). Araştırma uygulama izni alınan ölçekler Google Form aracılığıyla ilgili okulların çevrim içi haberleşmeleri için kurulan resmi ve resmi olmayan gruplara gönderilerek gönüllülük esasına göre kendilerinden ölçekleri yanıtlamaları rica edilmiştir. Ancak yüz yüze veri toplama süreci ile farklılık gösteren çevrimiçi veri toplama sürecinde belirlenen örneklemde oluşturulan tabakaların evrendeki oranına göre ulaşılmasında zorluk yaşanmıştır. Çevrim içi ortamda veri toplama sürecinde yaşanan bu sorunun, paylaşılan bağlantının çevrimiçi ortamda yayılımının kontrol edilme durumunun daha zor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak veriler araştırmaya katılımları için link gönderilen gönüllü 350 öğretmenden toplanabilmektedir. Elde edilen veri toplama araçlarından 5 tanesi çift doldurma nedeniyle veri setinden çıkarılmış, kalan 345 adet veri üzerinden yapılan uç değerler işlemi sonucunda 28 veri analizlerden çıkarılmış ve geriye kalan 317 veri üzerinden de çoklu bağlantılı 12 adet uç değer (Mahalonobis) atıldıktan sonra, tüm analizler 305 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	190	62,3
	Erkek	115	37,7
	Toplam	305	100
Yaş	20-25	1	0,3
	26-30	2	0,6
	31-35	15	4,9
	36-40	66	21,6
	41-45	70	23
	46-50	70	23
	51 ve üzeri	81	26,6
	Toplam	305	100
Mesleki deneyim	1-5 yıl	3	1
	6-10 yıl	17	5,6
	11-15 yıl	46	15,1
	16-20 yıl	54	17,7
	21-25 yıl	91	29,8
	26 ve üzeri	94	30,8
	Toplam	305	100

Tablo 2.2. Örnekleme Yeri Alan Öğretmelerin Demografik Özellikleri (Devamı)

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Okul deneyimi	0-5 yıl	127	41,6
	6-10 yıl	91	29,8
	11-15 yıl	51	16,7
	16-20 yıl	20	6,6
	21 yıl ve üzeri	16	5,2
	Toplam	305	100
Okul türü	Anaokulu	14	4,6
	İlkokul	66	21,8
	Ortaokul	71	23,2
	Anadolu Lisesi	48	15,7
	Fen Lisesi	12	4
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	3,2
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	2,3
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	13	4,2
	Meslek Lisesi	64	21
	Toplam	305	100
Eğitim durumu	Lisans	261	85,6
	Lisansüstü	44	14,4
	Toplam	305	100
Branş	Okul öncesi Öğretmeni	24	7,8
	Sınıf Öğretmeni	52	17,1
	Branş Öğretmeni	184	60,3
	Rehber Öğretmen	11	3,6
	Meslek Dersleri Öğretmeni	34	11,2
	Toplam	305	100
Medeni Durum	Evli	274	89,8
	Bekar	31	10,2
	Toplam	305	305

Tablo 2.2 incelendiğinde çalışmaya daha çok kadın (f=190; %62,3) öğretmenler katılmıştır. Yaş değişkeni incelendiğinde örneklemdaki öğretmenlerin daha çok 51 ve üzeri yaşında oldukları (f=81; %26,6) görülmüştür. Okul kademesine göre bakıldığında daha çok liselerde çalışan (f=154; %50,5) öğretmenler örnekleme yer almışlardır. Öğretmenlerin daha çok 26 ve üzeri mesleki deneyimine sahip oldukları (f=94; %30,8), aynı okuldaki çalışma sürelerinin ise ağırlıklı olarak 0-5 yıl (f=127; %41,6) olduğu görülmüştür. Son olarak katılımcılar arasında lisans mezunu olanlar (f=261; %85,6), branş öğretmenleri (f=184; %60,3) ve evli olanlar (f=274; %89,8) diğer alt gruplara göre çoğunluktadırlar.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algısı ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkide yaratıcı liderlik özelliğinin aracı rolünün incelendiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”, Uçar ve Sağlam (2019) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” ve Brown ve Leigh (1996) tarafından geliştirilen ve Argon ve

Limon (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Psikolojik İklim Ölçeği*” kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanında; cinsiyet, görev, mesleki deneyim, okul kademesi, aynı okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu ve medeni duruma ait soruların bulunduğu “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplama aracına eklenmiştir.

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler hakkında bilgiler, ölçeğin geliştirilme aşamasındaki ve bu çalışmadaki verilere göre güvenirlik katsayıları ve faktör yapılarının test edildiği Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen, kaynaklardan yararlanarak belirlenen, orijinal ölçeklerde önceden belirlenmiş genel kabul görmüş yapılarını ya da öngörülse olarak ileri sürülen faktör yapıları denetlemek için kullanılan bir yöntemdir. Başka bir deyişle Doğrulayıcı Faktör Analizi, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derecede doğrulandığını incelemeyi amaçlamaktadır (Özdamar, 2015; Seçer, 2013). Doğrulayıcı faktör analizlerinde kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri Tablo 2.3'te verilmiştir (Gürbüz, 2019; Meydan ve Şeşen, 2015).

Tablo 2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	≤ 3	$\leq 4-5$
GFI	$\geq .90$	.94-.90
AGFI	$\geq .90$	.89-.85
CFI	$\geq .95$	.94-.90
RMSEA	$\leq .05$	.06-.08
RMR	$\leq .05$	.06-.08
NFI	$\geq .95$	.94-.90
NNFI (TLI)	$\geq .95$	.94-.90
IFI	$\geq .95$	.94-.90
SRMR	$\geq .05$	.06-.08

Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2015; Gürbüz, 2019.

Araştırmada kullanılan ölçekler, Tablo 2.3'te verilen uyum değerleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2.3.1. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği

Bu başlık altında, “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin geliştirilme süreci açıklanmıştır. İlk olarak bu ölçeğin taslak formunun geliştirilmesi süreci ile ilgili bilgiler, bunun ardından geçerlik çalışmaları ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve son olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

2.3.1.1. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin taslak formunun geliştirilmesi

Alanyazın taramasında işletme örgütleri için geliştirilmiş çevresel belirsizlik algısı ve örgütsel belirsizlik algısı ölçeklerinin uyarlama çalışmalarına ulaşılmıştır. Ancak Türk eğitim örgütleri özelinde öğretmenler tarafından algılanan çevresel kaynaklı belirsizlik algısını ölçmek için geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin okul çevresi kaynaklı belirsizlik algısını ölçmek amacıyla “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

“Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin geliştirilmesine ilişkin ilk olarak çevresel belirsizliğe dair bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun için Milliken'in (1987) “*Three Types of Perceived Uncertainty About the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty*” adlı çalışması temel referans olarak kabul edilmiştir. Çevresel belirsizlik, Milliken (1987) tarafından durum, etki ve tepki belirsizliği şeklinde boyutlandırılmıştır. Durum belirsizliğinde bilgi eksikliğinin rolü önemli olup çevrede oluşan değişimlerin algılanışında eksiklik yaşanmaktadır. Etki belirsizliğinde değişimlerin ne düzeyde etki edeceğinin öngörülmesinde karşılaşılan yetersizlik söz konusudur. Tepki belirsizliğinde ise, değişimlerin ya da meydana gelen yeni oluşumların bertaraf edilmesi ya da bunlara karşı nasıl bir tepkide bulunulacağı ya da hangi yöntemin kullanılacağına yaşanan bir yetersizlik hali ortaya çıkmaktadır.

Bu çereçevde, üç boyut (durum belirsizliği, etki belirsizliği ve tepki belirsizliği) ve genişletilen alanyazın taraması sonrasında benzer çalışmalarda kullanılan araçlara ulaşılarak 37 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler alanyazın taraması ve Milliken'in (1987) “*Three Types of Perceived Uncertainty About the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty*” isimli çalışmasında belirtilen çevresel belirsizlik boyutlarını kapsayacak biçimde belirlenmiştir.

Soru havuzunun oluşturulmasının ardından kapsam geçerliğinin belirlenmesinde en önemli yollardan birisinin uzman görüşüne başvurmak olmasından (Büyüköztürk, 2012) hareketle, 4 eğitim yönetimi alan uzmanı ve 2 Türk Dili uzmanının (Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe ve Türk Dili vce Edebiyatı öğretmeni) görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında taslak bir ölçek hazırlanmıştır (EK 1). Bu ölçek daha sonra 5 eğitim yönetimi uzmanının (Dört Prof. Dr. ve bir Doç Dr. ünvanlı

eğitim yönetimi öğretim üyeleri) görüşüne bir kez daha sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasında uzman görüş formundan yararlanılmıştır. Hazırlanan formda üçlü derecelendirme kullanılmıştır. Bu derecelendirmede her bir madde için "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmeli" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde yapılan düzenlemeler doğrultusunda ölçekteki bazı ifadelerin çıkarılması ile toplam madde sayısı 33'e indirgenmiş ve ölçek "Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Likert tipi beşli derecelendirme ile katılımcıların verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemeyi sağlayacak şekilde oluşturulan ölçek, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) seçeneklerinden oluşturulmuştur. Sonrasında ilk olarak ölçekteki soruların anlaşılabilirliği ve cevaplama süresini değerlendirmek amacıyla 10 öğretmene bir pilot uygulama yapılmıştır. Tüm bu süreçlerin ardından son haliyle "Durum Belirsizliği" boyutunda 11, "Etki Belirsizliği" boyutunda 11, "Tepki Belirsizliği" boyutunda 11 madde olmak üzere toplam 3 boyutta 33 maddeden oluşan "Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği" geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3.1.2. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular

"Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği"nin ilk olarak geçerliği ve güvenirliğinin sağlanmasına yönelik analizler yapılmıştır. Geçerlik bir veri toplama aracının ölçmek istenilen özelliği ne derece ölçtüğü ile ilgilidir. Geçerlik türlerinden birisi de yapı geçerliğidir. Ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve ardından bu yapının geçerliğini doğrulamak için DFA uygulanmıştır. Ölçme aracının faktör yapısını ölçmek için yapılan AFA için ayrı, DFA için ayrı örneklem ve veri setleri kullanılmıştır. Alanyazında güvenilir faktörler çıkartmak için gerekli örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kline (1994), 100 kişilik örneklemin yeterli olacağını belirtmekteyken, Brynan ve Cramer'e göre (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016), örneklem büyüklüğü madde sayısının 5 veya 10 katı olmalıdır. Bu çerçevede ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için madde sayısının 10 katına ulaşılması planlanmıştır. Bu kapsamda, AFA için hazırlanan ve 33 maddeden oluşan ölçme aracı 350 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde uygulanmıştır.

Geçerlik türlerinden bir diğeri ise kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliği, veri toplama aracının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özellği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının bir göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşüne başvurmadır. Uzmanlardan beklenen, taslak formda yer alan maddelerin ölçülmek istenen olgu, kavramı ne düzeyde temsil edip etmediğini değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2012). Kapsam geçerliği için Eğitim Yönetimi alanında görev yapan 9 uzmanın görüşüne başvurulmuş; ayrıca Türki Dili Eğitimi alanında görev yapan 2 uzmanın da görüşüne başvurularak ölçeğin dil geçerliği de sağlanmıştır.

2.3.1.2.1. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi bulguları

Veri toplama aracının ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçme derecesi yapı geçerliği olarak tanımlanmaktadır. Yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmaktadır, AFA birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getiren ve daha az sayıda madde ile ölçüm yapmayı sağlayan bir istatistiksel analiz türüdür. AFA ile değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak, aynı faktörü ölçen maddeleri bir araya getirmek, DFA ile de bu yapının geçerliğini doğrulamak amaçlanmaktadır (Özdamar, 2015; Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için madde sayısının 10 katına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 350 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme bölümü için ihtiyaç duyulan katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının temel nedeni araştırmanın yapıldığı ve verilerin toplandığı süreç boyunca COVID-19 pandemi sürecinin yaşanmasıdır. Bu süreçte Türkiye'de tüm ilk ve orta dereceli okulların yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetleri sonlandırılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu olağanüstü durum nedeniyle okullarda öğretmenlere yüz yüze ulaşılamamış, dolayısıyla veriler çevrim içi ölçek formu aracılığıyla toplanabilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan çevrim içi form, 2020 yılının aralık ayında en yaygın kullanılan anlık mesajlaşma uygulaması olan WhatsApp kullanılarak,

araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmanın verileri, 3 hafta süren çevrim içi veri toplama süreci sonucunda elde edilmiştir.

Verilerin faktör analizinin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için dağılımın normalliği ve uç değerler incelenmiştir. Toplam 350 veriden oluşan veri setinin uç değerlere sahip olup olmadığı Box Plot ve Mahalanobis uzaklığından faydalanarak incelenmiş, uç değerlere sahip 13 veri araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Kalan 337 verinin normallik kontrolü merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık basıklık katsayıları (+1 ile -1) ile sınanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı Faktör Analizi için veri toplanan örneklem grubu anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi uygulamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Açımlayıcı Faktör Analizine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	191	56,8
	Erkek	146	43,2
	Toplam	337	100
Yaş	20-25	2	0,6
	26-30	32	9,5
	31-35	38	11,3
	36-40	101	30
	41-45	81	24
	46-50	47	14
	51 ve üzeri	36	10,6
	Toplam	337	100
Mesleki deneyim	1-5 yıl	19	5,6
	6-10 yıl	54	16
	11-15 yıl	67	19,8
	16-20 yıl	88	26,2
	21-25 yıl	58	17,2
	26 ve üzeri	51	15,2
	Toplam	337	100
Çalışılan okul deneyimi	0-5 yıl	172	51
	6-10 yıl	101	30
	11-15 yıl	42	12,4
	16-20 yıl	11	3,3
	21 yıl ve üzeri	11	3,3
	Toplam	337	100
Çalışılan okul türü	Anaokulu	6	1,8
	İlkokul	76	22,5
	Ortaokul	121	36
	Lise	134	39,7
	Toplam	337	100
Eğitim durumu	Lisans	278	82,5
	Lisansüstü	59	17,5
	Toplam	337	100

Tablo 2.4. Açıklayıcı Faktör Analizine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri(devamı)

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Branş	Okulöncesi Öğretmeni	13	3,8
	Sınıf Öğretmeni	63	18,7
	Branş Öğretmeni	234	69,5
	Rehber Öğretmen	9	2,7
	Meslek Dersleri Öğretmeni	18	5,3
	Toplam	337	100
Medeni Durum	Evli	276	81,9
	Bekar	61	18,9
	Toplam	337	100

Tablo 2.4 incelendiğinde çalışmaya daha çok kadın (f=191; %56,8) öğretmenler katılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre bakıldığında 36-40 (f=101; %30) yaş aralığında olanlar çoğunluğu oluşturmuştur. Okul kademesine göre bakıldığında daha çok liselerde çalışan (f=134; %39,7) öğretmenlerin çalışmaya katıldığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin daha çok 16-20 yıl mesleki deneyime (f=88; %26,2) sahip oldukları görülmüştür. Aynı okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan (f=172; %51) ve daha çok lisans eğitime (f=278; %82,5) sahip ve branş öğretmenlerin de (f=234; %69,5) diğer gruplara göre sayıları daha fazladır.

Uygulanan açıklayıcı faktör analizinde, öncelikle verilerin faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett Küresellik Test sonuçları incelenmiş ve KMO değerinin .94 ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarında ise elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=8615,235$; $p=.00$). Bu değerler, veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Açıklayıcı Faktör Analizi yapılırken temel bileşenler (Principal Components) analizi tekniği kullanılmış ve Varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Maddelerin ölçekte kalmasında; yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.40'tan büyük olması, birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması, faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması ölçütleri (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda faktör yükleri arasındaki farkın. 10'dan küçük olması (toplam dokuz madde: Madde 12, Madde 13, Madde 14, Madde 8, Madde 16, Madde 15, Madde 28, Madde 7, Madde 19) ve bulundukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamaları (toplam yedi madde: Madde 9, Madde 26, Madde 27, Madde 30, Madde 11, Madde 10, Madde 23) nedeniyle 16 madde sırayla analizden çıkarılmış ve her defasında analiz tekrar edilmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra 17 maddeye düşen ölçeğe bir kez daha AFA uygulanmıştır. Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirlemek için KMO

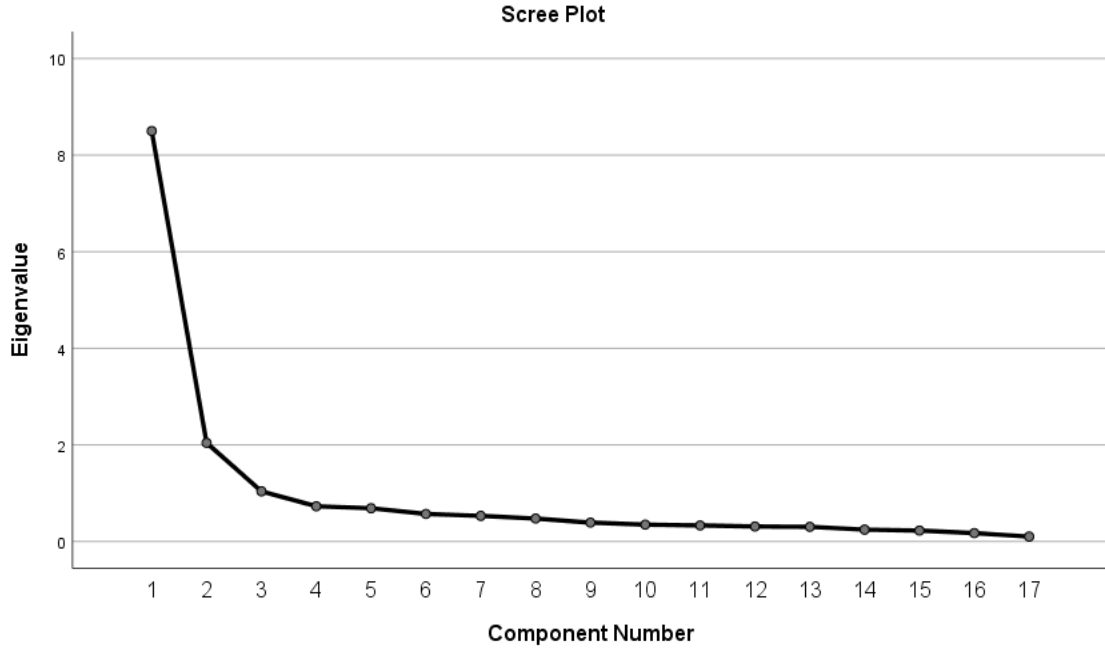
değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları yeniden incelenmiştir. Bunun sonucunda KMO değeri .92 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu [$\chi^2=4000.091$; $p=.00$] anlamlı bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin özdeğeri 1’den büyük üç faktör altında toplandıkları ve ölçeği oluşturan söz konusu üç faktörün açıkladığı toplam varyansın %68,113 olduğu görülmüştür. Açıklanan varyansın % 60’ın üzerinde olması ölçeğin geçerliği açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Kline, 1994). Faktör analizi sonuçları Tablo 2.5’te verilmiştir.

Tablo 2.5. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği’nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Durum Belirsizliği	Etki Belirsizliği	Tepki Belirsizliği	Ortak Varyans
D2	.82	.20	.16	.75
D3	.81	.20	.21	.74
D1	.77	.07	.20	.64
D4	.74	.32	.17	.68
D5	.74	.20	.15	.62
D6	.68	.32	.17	.60
E17	.32	.74	.20	.70
E18	.22	.71	.27	.63
E22	.21	.71	.31	.66
E21	.26	.69	.37	.68
E20	.24	.64	.39	.63
T31	.16	.17	.86	.79
T33	.17	.21	.80	.71
T32	.17	.28	.79	.74
T25	.20	.38	.72	.71
T24	.24	.39	.70	.71
T29	.22	.22	.63	.50
Açıklanan varyans	%24.03	%19.62	%24.45	Toplam %68.11

Tablo 2.5’te görüldüğü üzere, “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin ilk faktörü olan ve ‘Durum Belirsizliği’ olarak isimlendirilen birinci boyutunda toplam 6 madde yer almakta ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .68 ile .82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 24.03’tür. Ölçeğin ikinci faktörü olan ve ‘Etki Belirsizliği’ olarak isimlendirilen ikinci boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .64 ile .74 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise % 19.62’dir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan ve ‘Tepki Belirsizliği’ olarak isimlendirilen üçüncü boyutu ise 6 madde ile açıklanmaktadır ve bu maddelerin faktör yük değerleri .63 ile .86 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 24.45’tir. Dolayısıyla üç faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı % 68.11’dir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının çok faktörlü ölçeklerde % 40 - 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer, Wiebe, Luther

ve Adams, 1988 akt. Tavşancıl, 2005). Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin özdeğerlerine dayanan yamaç birikinti grafiği (scree plot) ise Şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Yamaç Birikinti Grafiği

Faktörlerdeki özdeğerler dikkate alınarak çizilen, her iki nokta aralığının bir faktörü gösterdiği Şekil 2.2.'deki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, üçüncü kesme noktasından itibaren eğimin plato yaptığı ve eğim yataylaştıkça bileşenlerin varyansa yaptığı katkının azaldığı görülmektedir. Bu durumda üçüncü faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ölçeğin özdeğeri yüksek üç önemli faktör altında toplandığı görülmektedir.

2.3.1.2.2. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Açımlayıcı Faktör Analizi uygulaması sonrasında elde edilen 17 maddelik ölçek, daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne alınmıştır. Literatürde DFA için yeni bir veri setinden yararlanılması gerektiği tavsiye edildiğinden (Osborne ve Fitzpatrick, 2012; Henson ve Roberts, 2006), ölçek, ilk oluşturulan örneklem dışındaki farklı bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Ancak DFA için örneklem, araştırmanın yürütüldüğü dönemde hala COVID-19 pandemi koşullarının devam etmesi nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Hazırlanan çevrim içi anket formu, 2021 yılı ocak ayı içinde yaygın olarak kullanılan anlık mesajlaşma uygulamalarından birisi olan WhatsApp

üzerinden katılımcılara ulaştırılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden formu doldurmaları rica edilmiştir. Diğer yandan bu süreçte asıl çalışma evrenini oluşturan Aydın ili Efeler ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere bu formun gönderilmemesine dikkat edilmiştir. Sonuç olarak toplam 290 öğretmenden veri toplanmıştır. İlk olarak veri setinin dağılımının normalliği ve uç değerleri incelenmiştir. Uç değerlerin belirlenmesinde Z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları dikkate alınmıştır. Z değeri +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ve .01 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenmiş ve bu uç değerler veri setinden çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Uç değerlerin veri setinden çıkarılmasının ardından kullanılabilir 272 veri ile DFA uygulanmıştır. Dağılımın normalliğinin belirlenmesinde ise çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin +1 ile -1 aralığında oldukları görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, verilerin normal dağılım sergilediğinin önemli bir işareti olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016). DFA'nın uygulandığı örnekleme ait demografik özellikler Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.6. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	172	63,2
	Erkek	100	36,8
	Toplam	272	100
Yaş	20-25	5	1,8
	26-30	25	9,2
	31-35	46	17
	36-40	70	25,7
	41-45	47	17,2
	46-50	44	16,1
	51 ve üzeri	35	13
	Toplam	272	100
Mesleki deneyim	1-5 yıl	24	8,8
	6-10 yıl	55	20,2
	11-15 yıl	57	21
	16-20 yıl	39	14,3
	21-25 yıl	57	21
	26 ve üzeri	40	14,7
	Toplam	272	100
Çalışılan okul deneyimi	0-5 yıl	167	61,5
	6-10 yıl	70	25,7
	11-15 yıl	26	9,5
	16-20 yıl	5	1,8
	21 yıl ve üzeri	4	1,5
	Toplam	272	100

Tablo 2.6. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (devamı)

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Çalışılan okul türü	Anaokulu	18	6,6
	İlkokul	44	16,2
	Ortaokul	113	41,5
	Lise	97	35,7
	Toplam	272	100
Eğitim durumu	Lisans	217	80
	Lisansüstü	55	20
	Toplam	272	100

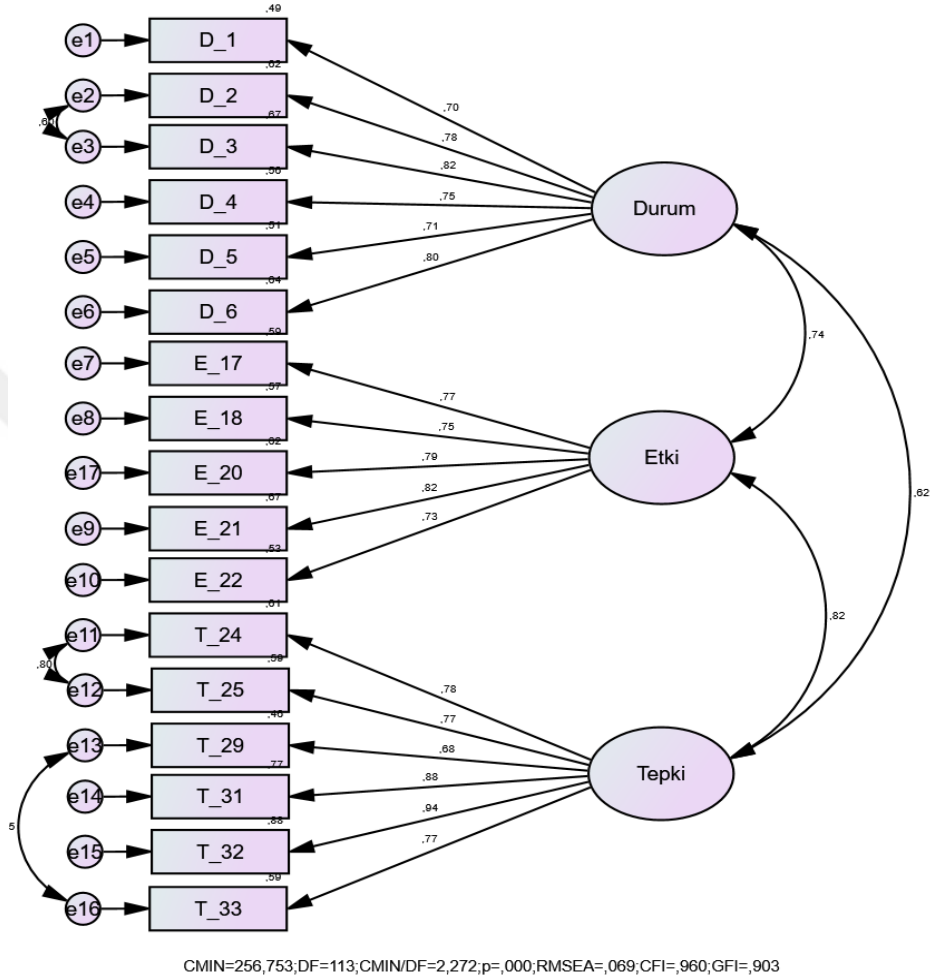
Tablo 2.6. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (Devamı)

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (f)	Yüzde %
Branş	Okulöncesi Öğretmeni	24	8,8
	Sınıf Öğretmeni	34	12,5
	Branş Öğretmeni	186	68,4
	Rehber Öğretmen	16	5,9
	Meslek Dersleri Öğretmeni	12	4,4
	Toplam	272	100
Medeni Durum	Evli	214	78,7
	Bekar	58	21,3
	Toplam	272	100

Tablo 2.6 genel olarak incelendiğinde; katılımcıların daha çok kadınlardan (%63,2), 36-40 yaş dilimi ve üzerinde olanlardan (% 25,7) oluştuğu görülmüştür. Mesleki deneyim bakımından ise daha az deneyimliler (1-15 yıl; % 50) ve daha yüksek deneyimliler (16 yıl ve üzeri; % 50) olmak üzere iki alt grupta dengeli bir dağılımın olduğu söylenebilir. Eğitim durumu açısından katılımcıların büyük bir bölümünün lisans derecesine sahip olduğu (% 80), çalışılan okul türleri açısından ise ağırlığın daha çok ortaokul (%41,5) ve liselerde (%35,7) görev yapan öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucu üç faktör altında toplanan 17 maddelik ölçeğin ikinci bir örneklem grubuna uygunluğunun belirlenmesi için gerçekleştirilen DFA için AMOS 24 programı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında Durum Belirsizliği boyutunda yer alan “Eğitimle ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerin yapılacağı belirsizdir (D2)” ve “Öğretim programlarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir (D3)” ile Tepki Belirsizliği boyutunda yer alan “Okulumun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir (T24)” ve “Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulumun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir (T25)”; “Velilerin muhtemel baskıları karşısında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir (T29)” ve “Doğal afetler (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) sırasında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir (T33)” maddelerinin yakın ilişkili oldukları görüldüğünden; Durum

Belirsizliği (D2-D3) ve Tepki Belirsizliği boyutlarında (T24-T25 ve T29-T33) toplam üç adet düzeltme (modifikasyon) yapılmıştır. Yapılan bu düzeltmelerin, modelin uyum değerlerine katkı sağladığı görülmüştür. Ölçeğin DFA sonucuna ilişkin yol şeması Şekil 2.3'te, uyum iyiliği değerleri ise Tablo 2.7'de verilmiştir.



Şekil 2.3. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli

Tablo 2.7. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Ölçme Aracının Değeri	Kabul Edilebilir Değere Uygunluğu
χ^2 /sd	2,27	İyi Uyum
GFI	,90	İyi Uyum
AGFI	,87	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	,96	İyi Uyum
RMSEA	,06	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	,03	İyi Uyum
NFI	,93	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI (TLI)	,95	İyi Uyum
IFI	,96	İyi Uyum
SRMR	,04	İyi Uyum

Tablo 2.7’de yer alan DFA uyum indeks değerleri incelendiğinde χ^2/sd oranı 2.27 ($\chi^2/\text{sd}=256.75/113$) bulunmuştur. Kline’a göre (1994) bu oranın büyük örneklemelerde 3’ün altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Diğer uyum iyiliği değerlerinin de iyi uyum ya da kabul edilebilir uyum değerleri gösterdikleri görülmüştür (GFI= .90, AGFI= .87, RMSEA= .06, SRMR= .04, CFI= .96, IFI= .96, NFI= .93, NNFI (TLI)= .95, RMR=.03). Elde edilen bulgulardan hareketle Çevresel Belirsizlik Ölçeği’nin kabul edilebilir bir model olduğundan ve ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulanabildiğinden söz etmek mümkündür (Gürbüz, 2019; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Kline, 1994). Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i) ise Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8. Doğrulamalı Faktör Analizi ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)

Faktörler / Maddeler	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
Faktör D: Durum Belirsizliği	
D1: Eğitim uygulamalarının (lise ve üniversiteye giriş sınav sistemi, sınıf geçme sistemi vb.) gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	,69
D2: Eğitimle ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerin yapılacağı belirsizdir.	,78
D3: Öğretim programlarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	,81
D4: Öğretmen yer değiştirme yönetmeliğinde gelecekte nasıl değişiklikler yapılacağı belirsizdir	,74
D5: Yönetici atamalarının gelecekte nasıl yapılacağı belirsizdir.	,71
D6.: Okul türlerinin gelecekte değişip değişmeyeceği belirsizdir.	,80
Faktör E: Etki Belirsizliği	
E17: Okul türlerinin değiştirilmesi kararı söz konusu olduğunda okulunun bu durumdan nasıl etkileneceği belirsizdir.	,76
E18: Sivil toplum kuruluşlarının (sendika, dernek, vakıf vb.) okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,75
E20: Teknolojik ilerlemelerin okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,78
E21: Değişen ekonomik koşulların okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,81
E22: Doğal afetlerin (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,73
Faktör T: Tepki Belirsizliği	
T24: Okulumun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,77
T25: Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulunun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,76
T29: Velilerin muhtemel baskıları karşısında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	,67
T31: Okulumun teknolojik ilerlemelere uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,87
T32: Değişen ekonomik koşullara okulunun beklenen sürede uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,93
T33: Doğal afetler (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) sırasında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	,76

Tablo 2.8’deki standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk,

2016). Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri 0.67 ile 0.93 arasında değişmektedir ve kabul edilen eşik sınırlar içinde yer almaktadırlar (Gürbüz, 2019).

2.3.1.2.3. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları (α), madde toplam korelasyonları, alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin sonuçlar Tablo 2.9'da sunulmuştur.

Tablo 2.9. Çevresel Belirsizlik Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Faktörler	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Alt % 27 (n=73)		Üst % 27 (n=73)		t değeri	Cronbach Alfa
			$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Durum	D1	.54	3.00	0.72	4.27	0.75	10.49	.89
	D2	.61	3.13	0.74	4.41	0.59	11.45	
	D3	.67	3.01	0.69	4.46	0.62	13.34	
	D4	.61	2.97	0.70	4.32	0.60	12.57	
	D5	.60	3.13	0.83	4.58	0.57	12.34	
	D6	.67	3.00	0.75	4.45	0.62	12.67	
Etki	E17	.71	2.74	0.72	4.50	0.55	16.59	.87
	E18	.70	2.52	0.76	4.21	0.71	13.90	
	E20	.69	2.60	0.71	4.20	0.64	14.19	
	E21	.73	2.75	0.63	4.32	0.60	15.37	
	E22	.65	2.70	0.71	4.27	0.67	13.71	
Tepki	T24	.75	2.20	0.66	4.26	0.66	18.77	.92
	T25	.72	2.42	0.65	4.19	0.73	16.87	
	T29	.61	2.35	0.83	4.20	0.86	13.21	
	T31	.74	2.12	0.66	4.16	0.79	16.86	
	T32	.81	2.21	0.53	4.28	0.63	21.46	
	T33	.69	2.28	0.65	4.12	0.83	14.90	
Ölçeğin tümü için								.94

Tablo 2.9 incelendiğinde, “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin Durum Belirsizliği boyutunda maddelerin madde-toplam puan korelasyonları .54 ile .67; Etki Belirsizliği boyutunda .65 ile .73; Tepki Belirsizliği boyutunda ise .61 ile .81 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin iç tutarlığının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Madde-toplam korelasyonunun .30 ve daha yüksek olması, maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt edebildiğininin işareti olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Maddelerin ayırt

ediciliğini tespit etmek için 17 maddeden oluşan belirsizlik ölçeği üst ve alt % 27'lik iki gruba ayrılmış ve yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda her iki grup arasında anlamlı ($p < .001$) bir fark olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin birbirleriyle ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayıları da incelenmiştir. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçek güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Durum Belirsizliği= .89, Etki Belirsizliği= .87, Tepki belirsizliği =.92, ölçeğin tümü= .94). Tablo 2.10'da ise ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon sonuçları yer almaktadır.

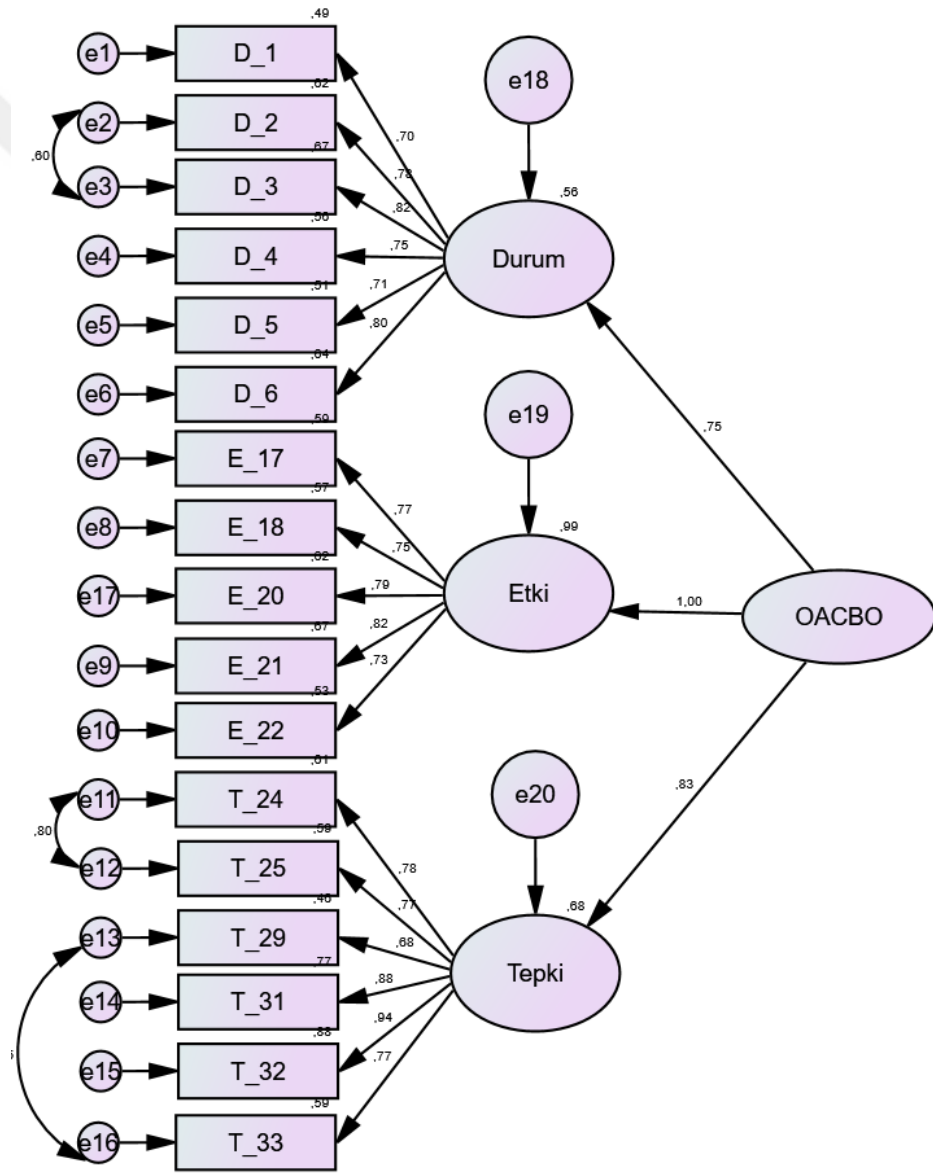
Tablo 2.10. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'ne Ait Faktörler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Faktörler	Durum Belirsizliği	Etki Belirsizliği	Tepki Belirsizliği	Toplam
1. Durum Belirsizliği	1	,65*	,54*	,81*
2. Etki Belirsizliği		1	,74*	,90*
3. Tepki Belirsizliği			1	,89*
Toplam				1

* $p < .01$

Tablo 2.10'da görüleceği üzere, ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında oluşu yüksek, .69-.30 arasında olması orta, .29-.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analizlerde Durum Belirsizliği ile Etki Belirsizliği ($r = .65$), Durum Belirsizliği ile Tepki Belirsizliği ($r = .54$), arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Tepki Belirsizliği ile Etki Belirsizliği ($r = .74$) arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla genel olarak ölçekte yer alan faktörlerin toplam ölçek puanı ile pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki içinde oldukları görülmüştür. Sonuç olarak gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizlerinde, ölçeğin alanyazında yer alan eşik değerleri karşılayabildiğinden, böylece geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilebildiğinden söz etmek mümkündür. Ölçek; Durum Belirsizliği (6 madde), Etki Belirsizliği (5 madde) ve Tepki Belirsizliği (6 madde) olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen bu yapı, Milliken'e (1987) ait "*Three Types of Perceived Uncertainty About the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty*" isimli çalışmasında açıklanan çevresel belirsizlik boyutlarıyla örtüşen bir özellik taşımaktadır.

Diğer yandan “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”ne ikinci düzey DFA da uygulanmış ve aynı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak program tarafından D5-D6 arasında daha yüksek bir modifikasyon önerisi verilmesine rağmen, bu modifikasyon uygulandığında uyum değerlerinde birinci düzeyden daha kötü bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu nedenle birinci düzeydeki D2-D3 değişkenleri arasındaki modifikasyon, ikinci düzeyde de tekrarlanmış, ancak birinci düzey ile aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, her iki düzey arasında uyum değerleri açısından bir fark olmadığı tespit edildiğinden, aracılık etkisinin test edileceği yapısal model için, ikinci düzey faktör yapısının daha uygun olacağı düşünülmüştür. İkinci düzey DFA gösterimi Şekil 2.4.’te yer almaktadır.



CMIN=256,753;DF=113;CMIN/DF=2,272;p=,000;RMSEA=,069;CFI=,960;GFI=,903

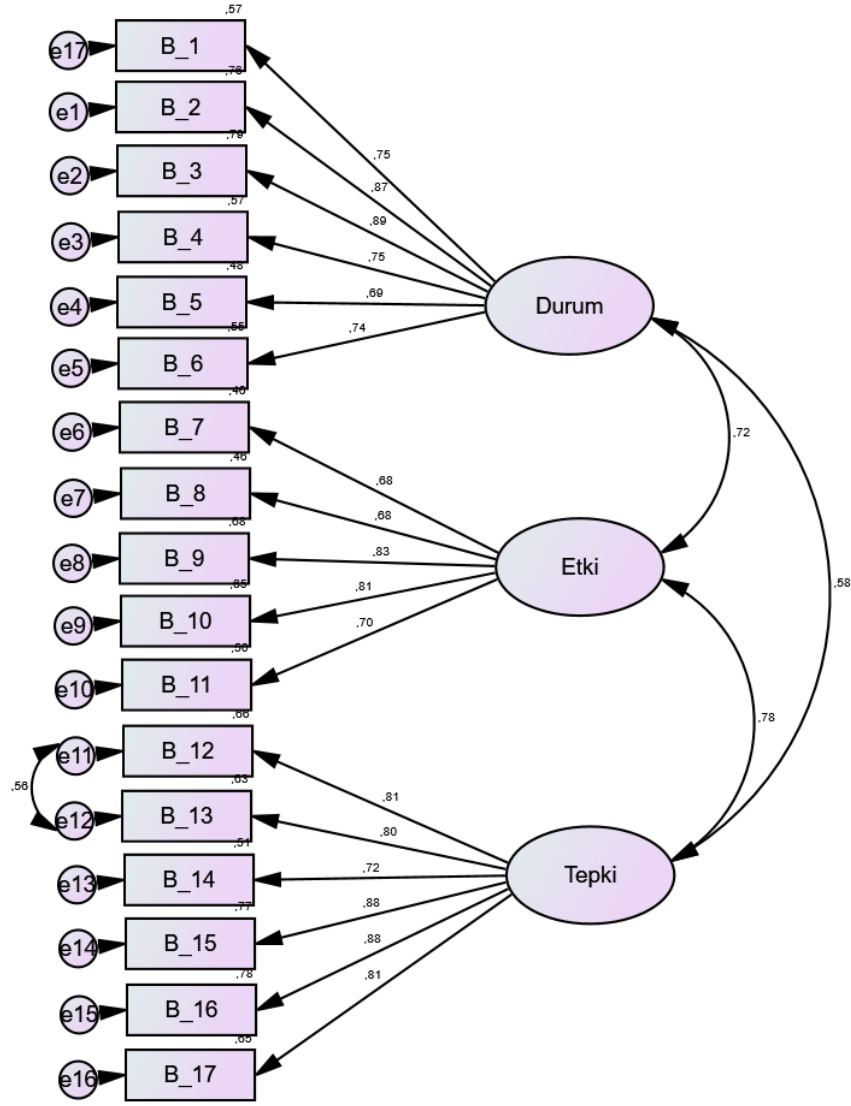
Şekil 2.4. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli

Sonuç olarak AFA ve DFA yoluyla elde edilen bulguların “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin aracılık etkisi için oluşturulan yapısal modelde test edilmeye hazır hale geldiği görülmüştür. Bunun için asıl uygulamanın yapılacağı örneklem kullanılarak aracılık modelindeki tüm örtük değişkenlerin ayrı ayrı önce birinci düzey, sonra ikinci düzey DFA’ya tabi tutulması, en uygun düzeye karar verilmesinin ardından da aracılık modelinin test edilmesine geçilmesi planlanmıştır.

2.3.1.2.4. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği’nin araştırmanın asıl örneklemindeki DFA bulguları

Bir önceki başlık altında “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin ölçek geliştirme amacıyla farklı bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen DFA bulguları yer almaktadır. Bu başlık altında ise araştırmanın asıl örneklem grubu olan, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşan örneklem grubu üzerinde uygulanan “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”ne ait birinci ve ikinci düzey DFA bulguları açıklanmaktadır.

“Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin Aydın Efeler ilçesindeki örneklem grubuna uygulanmasının ardından elde edilen birinci düzey DFA yol katsayıları ve kovaryanslar Şekil 2.5’te, uyum değerleri ise Tablo 2.11’de, gösterilmiştir.



CMIN=283,278;DF=115;CMIN/DF=2,463;p=,000;RMSEA=,069;CFI=,954;GFI=,900

Şekil 2.5. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli

Tablo 2.11. Aydın Efeler İlçesi Veri Setinden Elde Edilen “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” Birinci Düzey DFA Bulguları

Uyum İyiliği İndeksi	Ölçme Aracının Değeri	Kabul Edilebilir Değere Uygunluğu
X ² /sd	2,46	İyi Uyum
GFI	,90	İyi Uyum
AGFI	,86	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	,95	İyi Uyum
RMSEA	,06	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	,03	İyi Uyum
NFI	,92	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI (TLI)	,94	İyi Uyum
IFI	,95	İyi Uyum
SRMR	,04	İyi Uyum

Tablo 2.11’de yer alan DFA uyum indeks değerleri incelendiğinde x^2/sd oranı 2.46 bulunmuştur. Kline’a göre (1994) bu oranın 3’ün altında olması iyi uyuma karşılık

gelmektedir. Diğer uyum iyiliği değerlerinin de iyi uyum ya da kabul edilebilir uyum değerleri gösterdikleri görülmüştür (GFI= .90, AGFI= .86, RMSEA= .06, SRMR= .04, CFI= .95, IFI= .95, NFI= .92, NNFI (TLI)= .94, RMR=.03). Elde edilen bulgulardan hareketle “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin kabul edilebilir bir model olduğundan ve ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanabildiğinden söz etmek mümkündür (Gürbüz, 2019; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Kline, 1994). Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i) ise Tablo 2.12’de verilmiştir.

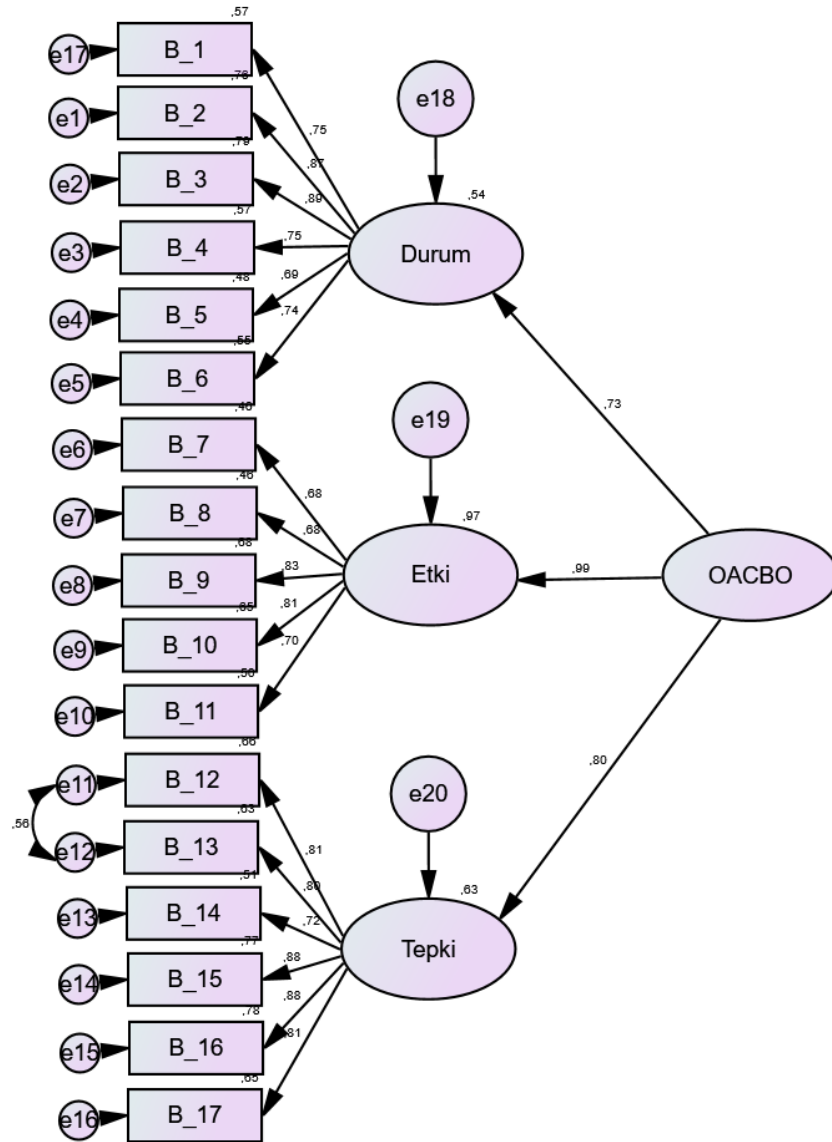
Tablo 2.12. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği’nin birinci Düzey DFA Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)

Faktörler / Maddeler	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
Durum Belirsizliği	
D1: Eğitim uygulamalarının (lise ve üniversiteye giriş sınav sistemi, sınıf geçme sistemi vb.) gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	,75
D2: Eğitimle ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerin yapılacağı belirsizdir.	,87
D3: Öğretim programlarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	,89
D4: Öğretmen yer değiştirme yönetmeliğinde gelecekte nasıl değişiklikler yapılacağı belirsizdir	,75
D5: Yönetici atamalarının gelecekte nasıl yapılacağı belirsizdir.	,69
D6.: Okul türlerinin gelecekte değişip değişmeyeceği belirsizdir.	,74
Etki Belirsizliği	
E7: Okul türlerinin değiştirilmesi kararı söz konusu olduğunda okulunun bu durumdan nasıl etkileneceği belirsizdir.	,67
E8: Sivil toplum kuruluşlarının (sendika, dernek, vakıf vb.) okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,68
E9: Teknolojik ilerlemelerin okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,82
E10: Değişen ekonomik koşulların okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,80
E11: Doğal afetlerin (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) okulunu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	,70
Tepki Belirsizliği	
T12: Okulunun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,81
T13: Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulunun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,79
T14: Velilerin muhtemel baskıları karşısında okul yöneticilerinin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	,71
T15: Okulunun teknolojik ilerlemelere uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,87
T16: Değişen ekonomik koşullara okulunun beklenen sürede uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	,88
T17: Doğal afetler (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) sırasında okul yöneticilerinin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	,80

Tablo 2.12’de, ölçeğin 17 madde ve üç boyuttan (durum, etki ve tepki) oluşan faktöryel yapısının, aracılık etkisinin yer aldığı yapısal modelinin test edilmesinden önceki yeni örneklem ile uyum gösterdiği görülmektedir. Buna göre Tepki belirsizliği faktörü altındaki B12-B13 değişkenleri arasında yapılan tek modifikasyon sonrasında Durum belirsizliğinin faktör yükleri 0,69 ile 0,89, etki boyutunun 0,67 ile 0,82, tepki boyutunun ise

0,71 ile 0,88 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) değişkenlerin faktör yük değerlerinin 0,32'den yüksek olması yeterlidir. Ölçekteki tüm maddelerin regresyon katsayıları da %95 güven aralığında anlamlıdır.

Birçok çalışmada çok boyutlu ölçekler kullanılırken ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan toplam puan alınarak çeşitli analizler yapılmaktadır. Bunun yerine çok boyutlu ölçeklerde toplam puanlarla yapılan analizlerde ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin yapılması önerilmektedir (Bayram, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015; Seçer, 2013). Bu kapsamda “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve model Şekil 2.6’da sunulmuştur



CMIN=283,278;DF=115;CMIN/DF=2,463;p=,000;RMSEA=,069;CFI=,954;GFI=,900

Şekil 2.6. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli

Şekil 2.6’da görülebileceği üzere elde edilen bulgular birinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi bulgularıyla aynıdır. Bu durum üç ve daha az faktörlü modellerin birinci ve ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına dair uyum iyiliği değerlerinin çoğu zaman aynı çıkmasından kaynaklanmaktadır (Gürbüz, 2019). Ancak kullanım kolaylığı açısından aracılık etkisinin test edileceği yapısal modelde ikinci düzey modelin tercih edilmesi kararlaştırılmıştır.

2.3.2. Psikolojik İklim Ölçeği

Öğretmenlerin psikolojik iklim algısını ölçmek amacıyla kullanılan “Psikolojik İklim Ölçeği” Brown ve Leigh (1996) tarafından işletme örgütleri için geliştirilmiş ve Argon ve Limon (2017) tarafından, eğitim örgütlerine uygun hale getirilerek Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte; “Destekleyici Yönetim” (DY), “Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma” (AÖKO), “Okulda Kendini İfade Edebilme” (OKİE), “Rol Belirginliği” (RB) olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. “Destekleyici Yönetim” boyutu 6 (1-6. Maddeler), “Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma” boyutu 6 (7-12. Maddeler), “Okulda Kendini İfade Edebilme” boyutu 4 (13-16. Maddeler), “Rol Belirginliği” boyutu 3 (17-19. maddeler) maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kararsızım”, “4-Katılıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir.

Argon ve Limon (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). “Psikolojik İklim Ölçeği” nin geliştirme aşamasında ve bu çalışmadaki ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 2.13’te verilmiştir. Bu çalışmadaki güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğundan söz edilebilir.

Tablo 2.13. Psikolojik iklim Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

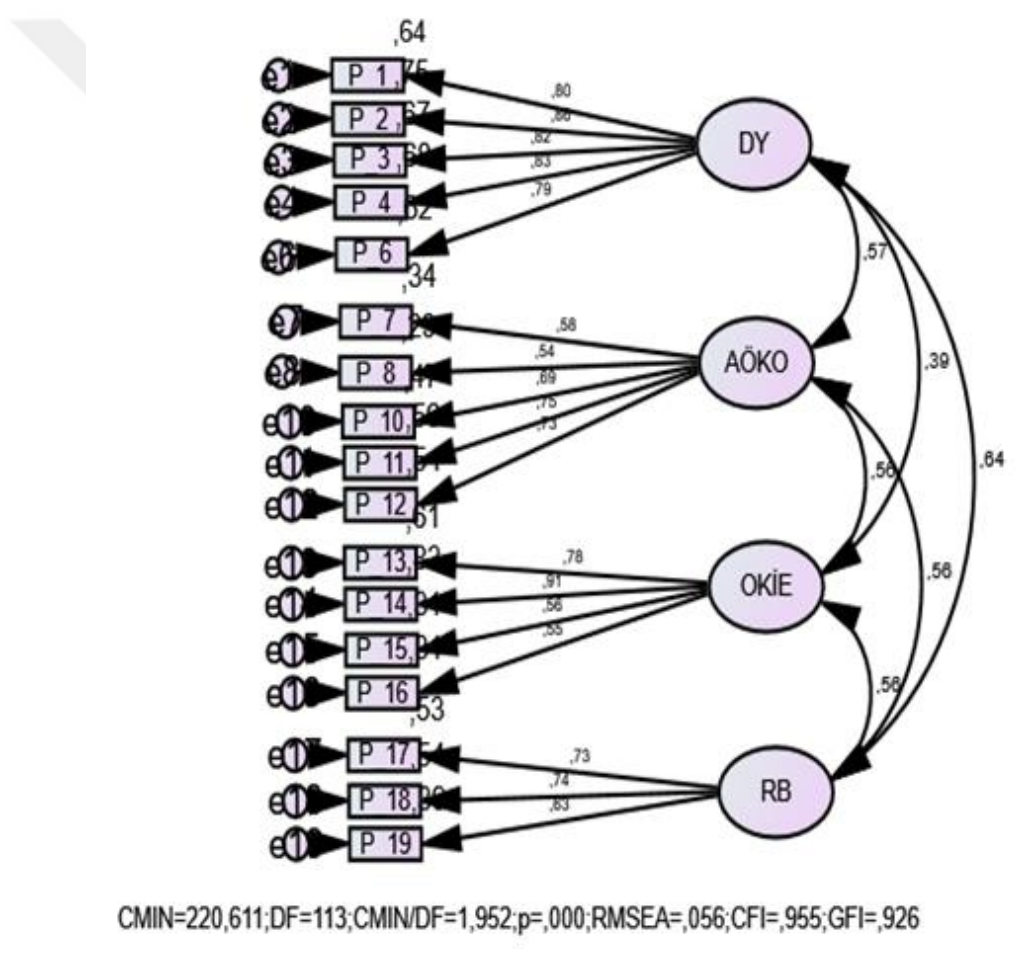
Psikolojik İklim Ölçeği Boyutları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Orjinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Destekleyici yönetim	.88	.82
Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma	.78	.79
Okulda kendini ifade edebilme	.79	.78
Rol belirginliği	.73	.73
Tüm Ölçek	.91	.87

Tablo 2.13 incelendiğinde “Psikolojik İklim Ölçeği”nin bu çalışmadaki ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları (α), “Destekleyici Yönetim” boyutu

için .82, “Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma” boyutu için .79, “Okulda Kendini İfade Edebilme” boyutu için .78, “Rol Belirginliği” boyutu için .73 ve ölçeğin tümü için .87 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmadaki Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir düzeyin üstünde olmasından hareketle, ölçeğin iç tutarlılığı yeterince sahip olduğu anlaşılmıştır.

2.3.2.1. Psikolojik iklim ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bulguları

“Psikolojik İklim Ölçeği”nin mevcut faktöryel yapısının bu çalışmadaki örneklem ile uygunluğunun belirlenmesi için gerçekleştirilen DFA yol katsayıları ve kovaryanslar Şekil 2.7’de gösterilmiştir.



Şekil 2.7. Psikolojik İklim Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli

Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum indeks değerleri ise Tablo 2.14’te gösterilmiştir.

Tablo 2.14. Psikolojik İklim Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Ölçme Aracının Değeri	Kabul Edilebilir Değere Uygunluğu
X ² /sd	1,95	İyi Uyum
GFI	,92	İyi Uyum
AGFI	,90	İyi Uyum
CFI	,95	İyi Uyum
RMSEA	,05	İyi Uyum
RMR	,03	İyi Uyum
NFI	,91	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI (TLI)	,94	İyi Uyum
IFI	,95	İyi Uyum
SRMR	,05	İyi Uyum

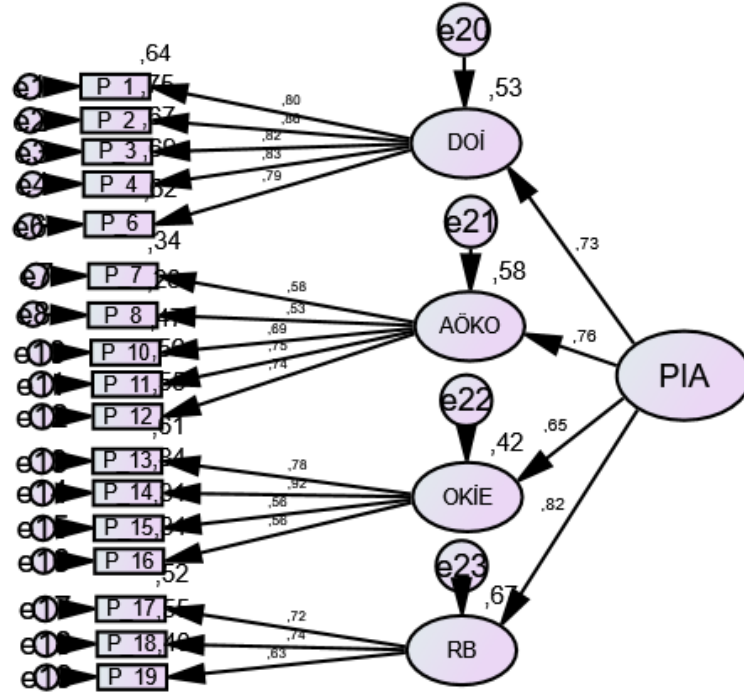
Tablo 2.14’te yer alan DFA uyum indeks değerleri incelendiğinde χ^2/sd oranı 1.95 bulunmuştur. Kline’a göre (1994) bu oranın 3’ün altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Diğer uyum iyiliği değerlerinin de iyi uyum ya da kabul edilebilir uyum değerleri gösterdikleri görülmüştür (GFI= .92, AGFI= .90, RMSEA= .05, SRMR= .05, CFI= .95, IFI= .95, NFI= .91, NNFI (TLI)= .94, RMR=.03). Elde edilen bulgulardan hareketle “Psikolojik İklim Ölçeği”nin kabul edilebilir bir model olduğundan ve ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanabildiğinden söz etmek mümkündür (Gürbüz, 2019; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013; Kline, 1994). Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i) ise Tablo 2.15’te verilmiştir.

Tablo 2.15. Psikolojik İklim Ölçeği Birinci Düzey DFA Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)

Faktörler / Maddeler	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
Destekleyici yönetim	
P1: Okul müdürüm mesleki amaçlarını gerçekleştirme konusunda bana esneklik tanır.	,83
P2: Okul müdürüm fikirlerimi ve çalışma tarzımı destekler	,86
P3: Okulumuz yöneticileri, çalışma tarzımı genellikle takdir eder	,82
P4: Okul müdürüm işimi uygun gördüğüm şekilde yapmam konusunda bana yetki verir.	,82
P6: Branşım ile ilgili kararlarımda okul müdürümün beni destekleyeceğini bilirim.	,78
Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma	
P7: Öğretmen olarak kendimi oldukça faydalı hissederim.	,58
P8: Okul içi paydaşlar, yaptığım işi genellikle ciddiye alır.	,53
P10: Kendimi okulun kilit unsuru olarak görürüm.	,68
P11: Okula yapmış olduğum katkının önemi okulda herkesçe kabul görür.	,75
P12: Yaptığım iş okulum için çok değerlidir.	,73
Okulda kendini ifade edebilme	
P13: Okulda açığa vurduğum hisler gerçek hislerimdir.	,78
P14: Okulda tamamen kendim olabilirim.	,91
P15: Okulda açığa vuramadığım taraflarım vardır	,55
P16: Okulda gerçek hislerimi ortaya koymam sorun teşkil etmez.	,55
Rol belirginliği	
P17: Okulumuz yöneticileri, neyi nasıl yapacağım konusunda hiçbir belirsizliğe mahal vermez.	,73
P18: Göstermem gereken çaba ve mesleki sorumluluklarım açıkça tanımlanmıştır.	,73
P19: Okul içi performans normları bütün öğretmenlerce çok iyi bilinir ve paylaşılır.	,62

Tablo 2.15’te dört boyuttan (Destekleyici Yönetim, Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma, Okulda Kendini İfade Edebilme ve Rol Belirginliği) oluşan “Psikolojik İklim Ölçeği”ne ait faktöryel yapının, aracılık testinin gerçekleştirileceği yapısal modelden önceki uyum değerleri yer almaktadır. Tablodaki faktör yüklerine göre ölçeğin örneklem ile uyum gösterdiğinden söz etmek mümkündür. “Destekleyici Yönetim” boyutunda 0,78 ile 0,86 olan faktör yükleri, “Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma” boyutunda 0,53 ile 0,75, “Okulda Kendini İfade Edebilme” boyutunda 0,55 ile 0,91 ve “Rol Belirginliği” boyutunda 0,62 ile 0,73 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell’e göre (2013) değişkenlerin faktör yük değerlerinin 0,32’den yüksek olması yeterlidir. Ölçekteki tüm maddelerin regresyon katsayıları da %95 güven aralığında anlamlıdır. Diğer yandan 5. ve 9. maddeler çapraz yüklenme eğiliminde olmaları ve standardize artık kovaryans matrisinde 2,58’den fazla değer almaları nedeniyle modelden çıkartılmışlardır (Gürbüz, 2019).

Diğer yandan “Psikolojik İklim Ölçeği”ne birinci düzey DFA’nın ardından bir kez de ikinci düzey DFA uygulanmış ve model Şekil 2.8’de sunulmuştur.



CMIN=235,198;DF=115;CMIN/DF=2,045;p=,000;RMSEA=,059;CFI=,949;GFI=,921

Şekil 2.8. Psikolojik İklim Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli

Şekil 2.8’de yer alan “Psikolojik İklim Ölçeği” için yapılan ikinci düzey DFA’sında ölçeğin dört boyuttan oluşmasından dolayı birinci düzey DFA’ya göre uyum değerlerinden bazılarında küçük farklılıklar olduğu gözlenmiştir (X^2 /sd: 2,04; AGFI: ,89; CFI: ,94; NFI:

,90). Aracılık etkisinin inceleneceği yapısal modelde, “Psikolojik İklim Algısı Ölçeği”nin ikinci düzey yapısının kullanım basitliği açısından daha uygun olacağı düşünülmüştür (Gürbüz, 2019).

2.3.3. Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri algısını belirlemek amacıyla kullanılan “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” Uçar ve Sağlam (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte “Girişimcilik ve Etkili İletişim” (GEİ), “Yeniliğe ve Değişime Açıklık” (YDA) ve “Farklılık” (F) olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Ölçek; “Girişimcilik ve Etkili İletişim” (GEİ) 14 (1-14. maddeler), “Yeniliğe ve Değişime Açıklık” (YDA) 11 (15-25. maddeler) ve Farklılık (F) 4 (26-29. maddeler) şeklinde toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1-Hiç Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kısmen Katılıyorum”, “4-Katılıyorum” ve “5-Tamamen Katılıyorum” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir.

Uçar ve Sağlam (2019) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” ile ilgili olarak araştırmacılar, ölçeği oluşturan üç faktörün açıkladığı toplam varyansı %73,397 şeklinde raporlamışlardır (Uçar ve Sağlam, 2019). Ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri toplam ölçek için .98’dir. Cronbach Alfa katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada aracı değişken olarak kullanılan “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”ne ait güvenilirlik katsayıları Tablo 2.16’da orijinal ölçek verileri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2.16. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

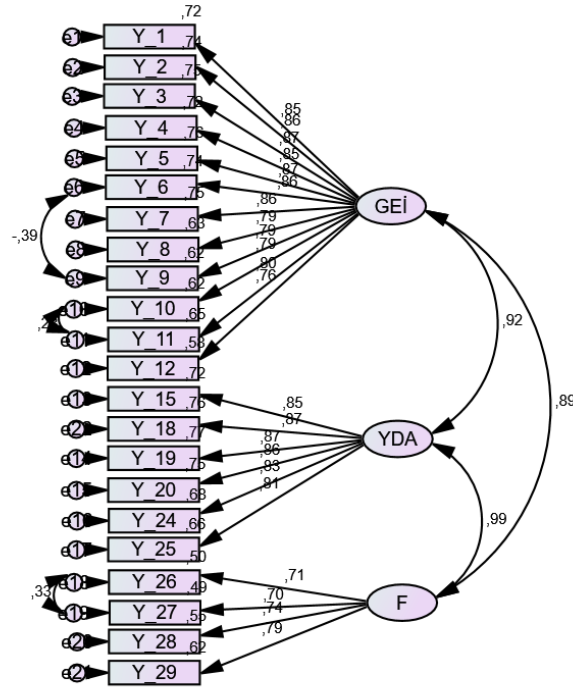
Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği Boyutları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Orjinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Girişimcilik ve Etkili İletişim	,97	,97
Yeniliğe ve Değişime Açıklık	,97	,94
Farklılık	,80	,83
Tüm Ölçek	,98	,98

Tablo 2.16 incelendiğinde “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”nin bu çalışmadaki ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları (α), “Girişimcilik ve Etkili İletişim” boyutu için .97, “Yeniliğe ve Değişime Açıklık” boyutu için .94, “Farklılık” boyutu için .83 ve ölçeğin tümü için .98 olarak hesaplanmıştır. Mevcut

çalışmadaki Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir düzeyin üstünde olmasından hareketle ölçeğin iç tutarlılığına sahip ve güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3.3.1. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Aracı değişken olarak ele alınan “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”nin aracılık testinin gerçekleştirileceği yapısal modelden önce faktöryel yapısının örneklem ile uygunluğunun belirlenmesi için birinci ve ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Birinci düzey DFA yol katsayıları ve kovaryanslar Şekil 2.9’da uyum indeksi değerleri ise Tablo 2.17’de gösterilmiştir.



CMIN=568,696;DF=203;CMIN/DF=2,801;p=,000;RMSEA=,077;CFI=,944;GFI=,849

Şekil 2.9. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Tablo 2.17. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği'nin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Ölçme Aracının Değeri	Kabul Edilebilir Değere Uygunluğu
X ² /sd	2,80	İyi Uyum
GFI	,84	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	,81	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	,94	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	,07	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	,02	İyi Uyum
NFI	,91	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI (TLI)	,93	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	,94	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	.03	İyi Uyum

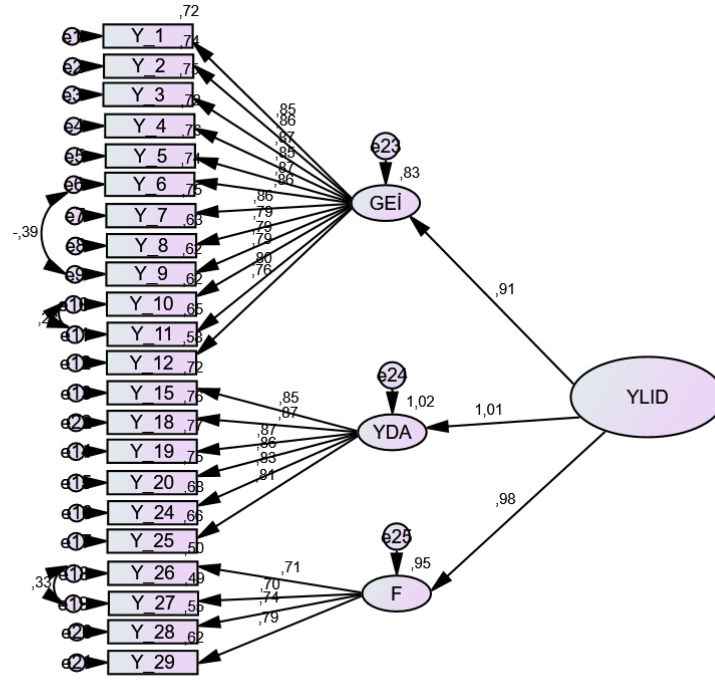
Tablo 2.17’deki uyum iyiliği değerleri incelendiğinde “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”nin örneklem ile uyumlu olduğundan söz etmek mümkündür. “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”nin birinci düzey standartlaştırılmış faktör yükleri Tablo 2.18’de verilmiştir.

Tablo 2.18. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği’nin Birinci Düzey DFA Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (Λ_i)

Faktörler / Maddeler	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
Girişimcilik ve Etkili İletişim	
Y1: Farklılıklara karşı saygılıdır.	,84
Y2: Çatışmaları yapıcı şekilde çözer.	,85
Y3: Özgürce soru sorulabilecek bir ortam hazırlar.	,86
Y4: Yönetim sürecinde iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanır.	,84
Y5: Öğretmenlere destekleyici eleştiriler sunar.	,87
Y6: Yaptığı çalışmalarda eleştirilmeye açıktır.	,85
Y7: Öğretmenleri eğitim sürecine daha coşkulu katılmaları yönünde özendirir.	,86
Y8: Karşılaştığı belirsizliklere tolerans gösterebilir.	,79
Y9: Okula fayda sağlayacak konularda girişimci davranır.	,78
Y10: Gerektiğinde olaylara mizahi bakabilir.	,78
Y11: Hata ve yanlışlardan yeni bilgiler öğrenebileceğini düşünür.	,80
Y12: Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışır.	,76
Yeniliğe ve Değişime Açıklık	
Y15: Değişen koşullara hızla uyum sağlar	,85
Y18: Karşılaştığı alışılmamış fikirleri değerlendirir.	,87
Y19: Özgün çalışmalarda öğretmenlerin bir yardımcısıdır.	,87
Y20: Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında esin kaynağıdır.	,86
Y24: Hayalleri yaşama geçirecek fırsatlar yaratır.	,82
Y25: Engellerin üstesinden gelecek yaratıcı düşünceler ortaya koyar.	,81
Farklılık	
Y26: Kendi gündemini kendisi oluşturur.	,70
Y27: Çevresindekilere farklı düşünür.	,69
Y28: Okulda başkaları tarafından çılgınca karşılanabilecek aktivitelere yer verir.	,74
Y29: Okulda ortaya çıkan problemlere ilişkin ilginç çözüm önerileriyle herkesi şaşırtır.	,79

Tablo 2.18’de yer alan “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”nin üç boyutuna ait faktör yükleri ele alındığında “Girişimcilik ve Etkili İletişim” boyutunda faktör yüklerinin 0,76 ile 0,87, “Yeniliğe ve Değişime Açıklık” boyutunda 0,81 ile 0,87 ve “Farklılık” boyutunda 0,69 ile 0,79 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre değişkenlerin faktör yük değerlerinin 0,32’den yüksek olması yeterlidir. Ayrıca ölçekteki tüm maddelerin regresyon katsayıları da %95 güven aralığında anlamlıdır. Öte yandan 13-14-16-17-21-22-23. maddeler çapraz yüklenme eğiliminde olmaları ve standardize artık kovaryans matrisinde 2,58’den fazla değer almaları (Gürbüz, 2019) nedeniyle modelden çıkartılmışlardır.

Diğer yandan “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”ne ikinci düzey DFA da uygulanmıştır. İkinci düzey DFA gösterimi Şekil 2.10’da yer almaktadır.



CMIN=568,696;DF=203;CMIN/DF=2,801;p=,000;RMSEA=,077;CFI=,944;GFI=,849

Şekil 2.10. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli

Şekil 2.10’da görüleceği üzere “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda birinci düzeyde elde edilen aynı bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum üç ve daha az faktörlü modellerin birinci ve ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına dair uyum iyiliği değerlerinin çoğu zaman aynı çıkmasından kaynaklanmaktadır (Gürbüz, 2019). Aracılık etkisinin inceleneceği yapısal modelde ise Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ölçeğinin ikinci düzey yapısının kullanılmasının daha uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmi izin alınmıştır (Ek-9). Araştırma izni, yüzyüze eğitime ara verilmesi nedeniyle çevrim içi platformlar aracılığıyla veri toplanması koşuluyla alınabilmektedir. Bu gereklilikten hareketle oluşturulan online anket formu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aydın ili ve ilçelerinde online eğitim öğretim aksatılmadan ve okul müdürlerinin bilgisi dahilinde okul içi resmi çevrim içi grup ortamlarında öğretmenlere iletilmiş ve veriler Google formlar aracılığıyla toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin okullarda algıladıkları çevresel belirsizlik, yaratıcı liderlik ve psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkinin temel araştırma problemi olarak incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeyleri, öğretmenlerin çevresel belirsizlik algı düzeyleri ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı okul liderliği davranış düzeyleri betimsel istatistiklerle incelenmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiler ise Yapısal Eşitlik Modellemesi ile incelenmiştir.

İlk aşamada “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması için asıl uygulama dışındaki farklı bir örneklemden elde edilen verilerle geliştirilen okullarda algılanan çevresel belirsizlik algısı ölçeği (bu süreçteki aşamaların ayrıntıları “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” başlığı altında detaylı olarak verilmiştir), “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” ve “Psikolojik İklim Ölçeği” kullanılarak, asıl araştırma örnekleminde çevrim içi ortamda doldurulmuş olarak 350 veri elde edilmiştir. Ölçekler ilk olarak SPSS 26 paket programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerden 5 tanesi çift doldurma nedeniyle veri setinden çıkarılmış, kalan 345 adet veri üzerinden yapılan uç değerler işlemi sonucunda 28 veri analizlerden çıkarılmış geriye kalan 317 veri üzerinden de çoklu bağlantılı 12 adet uç değer (Mahalonobis) atıldıktan sonra analizlere 305 ölçek üzerinden devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri analizi tekniklerine karar verebilmek için verilere ait normallik varsayımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım durumlarına karar verebilmek için çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2.19’da gösterilmiştir.

Tablo 2.19. Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
OAÇB*	Durum Belirsizliği (Durum)	0,106	-0,289
	Etki Belirsizliği (Etki)	0,181	-0,398
	Tepki Belirsizliği (Tepki)	0,498	0,006
PİA**	Destekleyici Okul Yönetimi (DY)	-0,705	0,923
	Algılanan Örgütsel Katkı ve onaylanma (AÖKO)	-0,075	-0,117
	Okulda Kendini İfade Edebilme (OKİE)	-0,448	0,424
	Rol Belirginliği (RB)	-0,421	0,571
YL***	Girişimcilik ve Etkili İletişim (GEİ)	-0,268	-0,129
	Yeniliğe ve Değişime Açıklık (YDA)	-0,114	-0,427
	Farklılık (F)	0,315	-0,543

*OAÇBÖ: Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği

**PİA: Psikolojik İklim Algısı

***YL: Yaratıcı Liderlik

Tablo 2.19 incelendiğinde “Durum Belirsizliği” (çarpıklık değeri= 0,106; basıklık değeri= -0,289), “Etki Belirsizliği” (çarpıklık değeri=0,181; basıklık değeri=-0,398), “Tepki Belirsizliği” (çarpıklık değeri=0,498; basıklık değeri=0,006), “Destekleyici Okul Yönetimi” (çarpıklık değeri=-0,705; basıklık değeri=0,923), “Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma” (çarpıklık değeri=-0,075; basıklık değeri=-0,117), “Okulda Kendini İfade Edebilme” (çarpıklık değeri=-0,448; basıklık değeri=0,424), “Rol Belirginliği” (çarpıklık değeri= -0,421; basıklık değeri=0,571), “Girişimcilik ve Etkili İletişim” (çarpıklık değeri= -0,268; basıklık değeri= -0,129), “Yeniliğe ve Değişime Açıklık” (çarpıklık değeri=-0,114; basıklık değeri= -0,427), “Farklılık” (çarpıklık değeri= 0,315; basıklık değeri= -0,543) değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 arasında değer alması normalliğin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016). Bu durumda araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normallik sınır değerler içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Verilerin normallik varsayımları sağlandıktan sonra “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik”, “Yaratıcı Liderlik” ve “Psikolojik İklim Algısı” ölçekleriyle elde edilen verilerin yapı geçerliğinin sağlanmasında AMOS 24 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliğinin sağlanmasının ardından araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analizlere devam edilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeylerinin, öğretmenlerin çevresel belirsizlik algı düzeylerinin ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı okul liderliği davranış düzeylerinin ne olduğu şeklinde olan birinci, ikinci ve üçüncü alt problemin cevaplanabilmesi için SPSS 26 programı kullanılarak betimsel istatistikler yapılmıştır. Değişkenlerin betimsel istatistik analizi için gerekli olan aritmetik ortalamaların yorumlanabilmesi amacıyla ölçeklerden alınan en yüksek ve en düşük puanlar belirlenerek seçenek sayısına bölünmüş ve puan aralıkları belirlenmiştir (Balcı, 2016). Beşli Likert ölçeklerindeki dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0.80)$ puan aralıkları düzenlenmiştir. Bu kapsamda 1.00-1.80 arası “Hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arası “Kısmen katılıyorum”, 3.41-4.20 arası “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arası “Tamamen katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanlar Tablo 2.20’de yer alan aralıklara

karşılık gelen düzeylere göre yorumlanmıştır. Buna göre 5.00-4.20 *çok yüksek*, 4.19-3.40 *yüksek*, 3.39-2.60 *orta*, 2.59-1.80 *düşük*, 1.79-1.00 *çok düşük* şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2.20. Ölçek Puan Aralıkları

Ölçek Puan Aralıkları	Düzy
4,20-5,00	Çok yüksek
3,40-4,19	Yüksek
2,60-3,39	Orta
1,80-2,59	Düşük
1,00-1,79	Çok Düşük

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları, psikolojik iklim algıları ve okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri olan algılanan çevresel belirsizlik, psikolojik iklim algısı ve yaratıcı liderliğin tüm boyutları arasındaki ilişki düzeyini hesaplamak için korelasyon analizi yapılmış ve Pearson korelasyon katsayısı (r) hesaplanarak değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi yorumlanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ise değişkenler arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Pearson korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.00- 0.30 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkiye; 0.31- 0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkiye; 0.71-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir denilebilir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın beşinci alt problemi ise “Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algılarının psikolojik iklim algılarıyla ilişkisinde okul müdürlerinin yaratıcı liderlik davranışlarının aracı rolü var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu çerçevede öğretmenlerin algıladıkları çevresel belirsizlik, psikolojik iklim algıları ilişkisinde okul müdürlerinin yaratıcı liderlik davranışlarının aracılık rolünü ortaya koymak için AMOS 24 programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli ile yol analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kurama dayalı olarak oluşturulan modellerde değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensel ve ilişkisel olarak açıklanmasına dayalı istatistiksel bir yöntemdir (Kline, 2011). Yapısal eşitlik modellemesi analizinde modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla birçok uyum iyiliği indeksi geliştirilmiştir. Bu araştırmada teorik modelin uyumunu değerlendirmek için Tablo 2.21’de yer alan uyum değerleri kullanılmıştır.

Tablo 2.21. Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	≤ 3	$\leq 4-5$
GFI	$\geq .90$	.94-.90
AGFI	$\geq .90$	.89-.85
CFI	$\geq .95$	.94-.90
RMSEA	$\leq .05$	.06-.08
RMR	$\leq .05$	.06-.08
NFI	$\geq .95$	.94-.90
NNFI (TLI)	$\geq .95$	.94-.90
IFI	$\geq .95$	.94-.90
SRMR	$\geq .05$	.06-.08

Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2015; Gürbüz, 2019.

Bu araştırmada bağımsız değişken olan algılanan çevresel belirsizliğin, bağımlı değişken olan psikolojik iklim algısına olan etkisine yaratıcı liderliğin bir aracılık rolünün bulunup bulunmadığını test eden aracılı yapısal eşitlik modelleri 1950’lerde ortaya çıkmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Aracılık hipotezlerinin test edilmesindeki önemli çalışmalardan birisi MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West ve Sheets, (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. MacKinnon vd. (2002) çalışmalarında, 14 aracılık etki yöntemini simülasyonlar kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışmadaki 14 yöntem (a) Nedensel Adım Yaklaşımı, (b) Katsayıların Farkı Yaklaşımı ve (c) Katsayıların Çarpımı Yaklaşımı şeklinde 3 grup altında sınıflandırılmıştır. Bunlardan ilki Baron ve Kenny’ye (1986) ait Nedensel Adım Yaklaşımıdır (causal steps). Baron ve Kenny (1986), Y (Yordayıcı) bağımsız değişkeninin K (Kriter-Yordanan) bağımlı değişkenini yordadığı bir durumda, A (Aracı) değişkeninin aracılık etkisinin araştırılması istendiğinde; dört koşulun sağlanması gerektiğini açıklamışlardır. Buna göre;

1. $Y \rightarrow K$ ’yı anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
2. $Y \rightarrow A$ ’yı anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
3. Y bağımsız değişkeninin etkisinin kontrol edildiği durumda, $A \rightarrow K$ ’yı anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
4. A’nın etkisi kontrol edildiğinde, Y ile K arasındaki ilişkinin miktarında anlamlı bir azalma meydana gelir (kısmi aracılık) ya da bu ilişki artık anlamlı olmaktan çıkar (tam aracılık).

İkinci yaklaşım katsayılar arasındaki fark testidir (difference in coefficients). Bu testte A modele dâhil edildiğinde ve dâhil edilmediğinde Y ve K arasındaki ilişkisi

karşılaştırılmaktadır. Eğer A modele dahil edildiğinde Y'in katsayısı (korelasyon ya da regresyon) düşüyor ise aracılık etkisinden söz edilebilmektedir (MacKinnon vd., 2002).

Üçüncü yaklaşım ise katsayıların çarpım testidir (product of coefficients). Bu testte aracılık etkisinden söz etmek için $Y - A - K$ ilişkisinin, bir başka ifade ile Y'nin K'ya dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığı incelenmektedir. Bu inceleme için daha çok Bootstrapping yöntemi kullanılmaktadır (MacKinnon vd., 2002).

Genel olarak akademik çalışmalarda nedensel adım yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Bu yöntemin sonucuna göre aracılık etkisinin tespit edilmesi halinde kısmi ya da tam aracılık özelliğine bakılmaktadır. Ancak Sobel testi bu tür çalışmalarda rapor edilmemektedir. Diğer yandan Sobel testi adımsal yöntemin son adımının istatistiksel olarak anlamlılığını kontrol etmektedir. Hayes'e (2009) göre Sobel testinin sakıncalı olarak görülen yönü dolaylı etkinin normal dağılım gösterdiği varsayımdır. Çünkü Sobel testi örneklemin normal dağıldığı varsayımına dayanmaktadır.

Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek için tercih edilen bir diğer yöntem ise bootstrap yöntemidir. Bootstrap; standart sapma, güven aralığı gibi betimsel istatistiklerde ve parametrik olmayan tahminleme problemlerinde kullanılan basit ve güvenilir bir yeniden örnekleme yöntemidir. Bootstrap temelde rastgele örneklem gözlemlerini tekrar ederek (1000, 2000 gibi) elde ettiği verileri kullanmaktadır. Bu sayede 1000, 2000 gibi standardize edilmemiş regresyon katsayısı (B) değerleri tahmin edilmektedir. Yöntem normal dağılım varsayımını gerektirmemektedir. Ayrıca istatistiksel olarak daha güçlüdür ve birden fazla aracı değişkenin olduğu modellerde de kullanılabilir. Cheung ve Lau'nun (2008) bir simülasyon çalışmasında MacKinnon vd. (2002) tarafından yapılan simülasyon çalışması daha da genişletilmiş ve sonuç olarak yapısal eşitlik modeli ile birlikte bootstrap yönteminin kullanılmasının daha iyi sonuçlar ürettiği saptanmıştır. Buna ek olarak bu yöntemin Baron ve Kenny'nin (1986) geleneksel nedensel adımlar yönteminden ve Sobel testinden daha güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu çeşitli yazarlar tarafından da öne sürülmüştür (Gürbüz, 2019; Hayes, 2018; Zhao, Lynch ve Chen, 2010; Preacher, Rucker ve Hayes, 2007).

Bu çerçevede bu çalışmada aracılık etkisinin anlamlılığının test edilmesinde Gürbüz (2019), Zhao vd. (2010) ve Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yeniden örnekleme seçeneği kullanılırken 5.000 yeniden örnek

üzerinden analizler yapılmıştır. Bootstrap tekniği kullanılarak gerçekleştirilen analizlerde, aracılık etkisinin desteklenmesi ancak %95 güven aralığındaki alt ve üst sınır güven aralığı değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamaması halinde mümkün olmaktadır (MacKinnon vd., 2004).



3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, her bir alt problem çerçevesinde açıklanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeyleri nedir?*” şeklinde belirlenmişti. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Psikolojik İklim Ölçeği”nin maddelerine verdikleri yanıtlara göre betimsel istatistikler (aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları) Tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikolojik İklim Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	n=305 $\bar{X}$	ss
7	Öğretmen olarak kendimi oldukça faydalı hissedirim.	4,15	,65
13	Okulda açığa vurduğum hisler gerçek hislerimdir.	4,05	,66
8	Okul içi paydaşlar, yaptığım işi genellikle ciddiye alır.	3,95	,65
14	Okulda tamamen kendim olabilirim.	3,87	,74
6	Branşım ile ilgili kararlarımda okul müdürümün beni destekleyeceğini bilirim.	3,86	,74
2	Okul müdürüm fikirlerimi ve çalışma tarzımı destekler	3,86	,74
12	Yaptığım iş okulum için çok değerlidir.	3,83	,74
1	Okul müdürüm mesleki amaçlarını gerçekleştirme konusunda bana esneklik tanır.	3,82	,73
3	Okulumuz yöneticileri, çalışma tarzımı genellikle takdir eder	3,81	,76
18	Göstermem gereken çaba ve mesleki sorumluluklarım açıkça tanımlanmıştır.	3,81	,69
4	Okul müdürüm işimi uygun gördüğüm şekilde yapmam konusunda bana yetki verir.	3,80	,76
11	Okula yapmış olduğum katkının önemi okulda herkesçe kabul görür.	3,68	,76
19	Okul içi performans normları bütün öğretmenlerce çok iyi bilinir ve paylaşılır	3,50	,77
17	Okulumuz yöneticileri, neyi nasıl yapacağım konusunda hiçbir belirsizliğe mahal vermez.	3,48	,84
16	Okulda gerçek hislerimi ortaya koymam sorun teşkil etmez.	3,44	,84
10	Kendimi okulun kilit unsuru olarak görürüm.	3,16	1
15	Okulda açığa vuramadığım taraflarım vardır	3,08	,99
Psikolojik İklim Ölçeği (Genel)		3,71	,47

Tablo 3.1’den de anlaşılabileceği gibi, katılımcıların “Psikolojik İklim Ölçeği”nin geneline ilişkin algılarında en yüksek algılanan ifadenin “Öğretmen olarak kendimi oldukça faydalı hissedirim.” ($X=4.15$; yüksek) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, “Okulda açığa vurduğum hisler gerçek hislerimdir.” ($X=4.05$; yüksek) ve “Okul içi paydaşlar, yaptığım işi

genellikle ciddiye alır.” (X =3.95; yüksek) ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların en düşük düzeyde algıladıkları madde ise “Okulda açığa vuramadığım taraflarım vardır.” (X =3.08; orta) ifadesidir. Bunu sırasıyla, “Kendimi okulun kilit unsuru olarak görürüm.” (X =3.16; orta) ve “Okulda gerçek hislerimi ortaya koymam sorun teşkil etmez.” (X =3.44; yüksek) ifadeleri izlemektedir.

Genel olarak ele alındığında ise, öğretmenlerin psikolojik iklime ilişkin algı düzeylerinin yüksek düzeyde (X =3.71) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların “Psikolojik İklim Ölçeği” nin geneline ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n=305 $\bar{X}$	ss
Destekleyici okul iklimi	3,82	,64
Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma	3,75	,56
Okulda kendini ifade edebilme	3,60	,63
Rol belirginliği	3,59	,62
Psikolojik İklim Toplam	3,71	,47

Tablo 3.2’de görülebileceği üzere öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeyleri tüm boyutlarda yüksek ortalamalara sahiptir (X= 3.71) ve alt boyutlar da 3,59 - 3,82 arasında yüksek değer almışlardır. Alt boyutlar arasında ise en yüksek ortalama düzeyi “Destekleyici Okul İklimi” alt boyutundadır (X=3,82). “Destekleyici Okul İklimi” alt boyutunu sırasıyla “Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma” (X=3,75), “Okulda Kendini İfade Edebilme” (X=3,60) ve “Rol Belirginliği” (X=3,59) alt boyutları takip etmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algı düzeyleri nedir?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin maddelerine verdikleri yanıtlar çerevesinde elde edilen betimsel istatistikleri (aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları) Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	n=305 $\bar{X}$	ss
5	Yönetici atamalarının gelecekte nasıl yapılacağı belirsizdir.	3,72	,88
2	Eğitimle ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerin yapılacağı belirsizdir.	3,62	,76
6	Okul türlerinin gelecekte değişip değişmeyeceği belirsizdir.	3,62	,91
3	Öğretim programlarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	3,57	,83
4	Öğretmen yer değiştirme yönetmeliğinde gelecekte nasıl değişiklikler yapılacağı belirsizdir	3,53	,84
1	Eğitim uygulamalarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	3,51	,83
	Doğal afetlerin okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	3,50	,90
7	Okul türlerinin değiştirilmesi kararı söz konusu olduğunda okulumun bu durumdan nasıl etkileneceği belirsizdir.	3,41	,95
10	Değişen ekonomik koşulların okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	3,32	,88
8	Sivil toplum kuruluşlarının okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	3,21	,98
9	Teknolojik ilerlemelerin okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	3,11	1
16	Değişen ekonomik koşullara okulumun beklenen sürede uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	3,05	,90
14	Velilerin muhtemel baskıları karşısında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	2,99	1
15	Okulumun teknolojik ilerlemelere uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	2,87	,97
13	Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulumun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	2,85	,94
17	Doğal afetler sırasında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	2,83	,99
12	Okulumun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	2,79	,96
Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği (Genel)		3,26	,66

Tablo 3.3’te, katılımcıların “Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği” nin geneline ilişkin algılarında en yüksek düzeyde “Yönetici atamalarının gelecekte nasıl yapılacağı belirsizdir.” ($X=3,72$; yüksek) maddesinin olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla, “Eğitimle ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerin yapılacağı belirsizdir.” ($X=3,62$; yüksek) ve “Okul türlerinin gelecekte değişip değişmeyeceği belirsizdir.” ($X=3,62$; yüksek) ifadeleri takip etmektedir. Katılımcıların düşük düzeyde algıladıkları madde “Okulumun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.” ($X=2,79$; orta) ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Doğal afetler sırasında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.” ($X=2,83$; orta) ve “Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulumun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.” ($X=2,85$; orta) ifadeleri izlemektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin çevresel belirsizliğe ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde ($X=3,26$) olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların “Okullarda

Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği'nin geneline ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler ise Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okullarda Çevresel Belirsizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss
Durum belirsizliği	305	3,59	,69
Etki belirsizliği	305	3,31	,75
Tepki belirsizliği	305	2,89	,82
Çevresel Belirsizlik Toplam	305	3,26	,66

Tablo 3.4'ten anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin çevresel belirsizlik algı düzeyi ortalaması tüm boyutlarda orta düzeydedir ($X=3,26$) ve alt boyutlar 2,89 - 3,52 arasında değer almışlardır. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ortalamanın “Durum Belirsizliği” boyutunda olduğu görülmüştür ($X=3,59$; yüksek). “Durum Belirsizliği” alt boyutunu sırasıyla “Etki Belirsizliği” ($X=3,31$; orta) ve “Tepki Belirsizliği” ($X=2,89$; orta) alt boyutları takip etmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yaratıcı okul liderliği davranış düzeyleri nedir?*” şeklinde belirlenmişti. Katılımcıların “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”nin maddelerine verdikleri yanıtlara göre elde edilen betimsel istatistikler (aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları) Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	n=305 $\bar{X}$	ss
26	Kendi gündemini kendisi oluşturur.	4,01	,66
9	Okula fayda sağlayacak konularda girişimci davranır.	3,94	,76
4	Yönetim sürecinde iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanır.	3,83	,75
29	Okulda ortaya çıkan problemlere ilişkin ilginç çözüm önerileriyle herkesi şaşırtır.	3,82	,64
27	Çevresindekilerden farklı düşünür.	3,80	,68
1	Farklılıklara karşı saygılıdır.	3,78	,77
3	Özgürce soru sorulabilecek bir ortam hazırlar.	3,75	,82
25	Engellerin üstesinden gelecek yaratıcı düşünceler ortaya koyar.	3,74	,73
19	Özgün çalışmalarda öğretmenlerin bir yardımcısıdır.	3,73	,80
7	Öğretmenleri eğitim sürecine daha coşkulu katılmaları yönünde özendirir.	3,72	,85
5	Öğretmenlere destekleyici eleştiriler sunar.	3,71	,77
15	Değişen koşullara hızla uyum sağlar.	3,71	,80
28	Okulda başkaları tarafından çalınca karşılanabilecek aktivitelere yer verir.	3,71	,61

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği” nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (Devamı)

Madde No	Maddeler	n=305 $\bar{X}$	ss
2	Çatışmaları yapıcı şekilde çözer.	3,69	,81
10	Gerektiğinde olaylara mizahi bakabilir.	3,67	,86
11	Hata ve yanlışlardan yeni bilgiler öğrenebileceğini düşünür.	3,62	,82
12	Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışır.	3,61	,84
24	Hayalleri yaşama geçirecek fırsatlar yaratır.	3,61	,74
8	Karşılaştığı belirsizliklere tolerans gösterebilir.	3,58	,76
18	Karşılaştığı alışılmamış fikirleri değerlendirir.	3,53	,83
6	Yaptığı çalışmalarda eleştirilmeye açıktır.	3,50	,90
20	Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında esin kaynağıdır.	3,37	,90
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği (Genel)		3,70	,63

Tablo 3.5’ten de anlaşılabileceği gibi, öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği”ne ilişkin algılarında en yüksek düzeydeki algı ortalamasının “Kendi gündemini kendisi oluşturur.” ($X=4,01$; yüksek) maddesi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, “Okula fayda sağlayacak konularda girişimci davranır.” ($X=3,94$; yüksek) ve “Yönetim sürecinde iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanır.” ($X=3,83$; yüksek) ifadeleri takip etmektedir. Katılımcıların algılarında en düşük düzeydeki madde “Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında esin kaynağıdır.” ($X=3,37$; orta) ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Yaptığı çalışmalarda eleştirilmeye açıktır.” ($X=3,50$; yüksek) ve “Karşılaştığı alışılmamış fikirleri değerlendirir.” ($X=3,53$; yüksek) maddeleri izlemektedir.

Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algı düzeyi ortalamalarının yüksek düzeyde ($X=3,70$) olduğu saptanmıştır. Tablo 3.6’da öğretmenlerin yaratıcı liderlik algı düzeylerinin alt boyutlar düzeyinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss
Girişimci ve etkili iletişim	305	3,70	,68
Değişime ve yeniliğe açıklık	305	3,61	,70
Farklılık	305	3,83	,53
Yaratıcı Liderlik Toplam	305	3,70	,63

Tablo 3.6.’deki verilere göre, öğretmenler, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarında tüm boyutlarda yüksek düzey ortalama ($X=3,70$) olarak algılamaktadırlar. Alt boyutlar ise 3,61 - 3,83 arasında ortalama değer almışlardır. Alt boyutlar arasında ise en yüksek ortalama düzeyi “Farklılık” alt boyutudur ($X=3,83$). Bu

boyutu sırasıyla “Girişim ve Etkili İletişim” (X=3,70) ve “Yeniliğe ve Değişime Açıklık” (X=3,61) alt boyutları takip etmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları ile psikolojik iklim algısı ve okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik algısı ile psikolojik iklim algısı arasında ilişki var mıdır?*” şeklinde oluşturulmuştu. Çevresel belirsizlik algıları, psikolojik iklim algıları ve okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin anlamlı olması doğrusallığın göstergesi olarak nedensel ilişkiler için ön koşuldur (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda ilk olarak değişkenlerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığını gösteren korelasyon analizi bulgularına Tablo 3.7’de yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Çevresel Belirsizlik Algıları, Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Psikolojik İklim Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Değişkenler	Psikolojik İklim Algısı
Algılanan Çevresel Belirsizlik	-,28**
Yaratıcı Liderlik	,74**

** p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Korelasyon analizlerinde korelasyon katsayısının 1,00-0,70 arasında olması yüksek, 0,70- 0,30 arasında olması orta, 0,30-0,00 arasında olması da düşük düzeyli bir ilişkiyi ifade ederken, pozitif ya da negatif olması ise ilişkinin yönünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 3.7’de yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde, algılanan çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algısı arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı liderlik algısı ile psikolojik iklim algısı arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Araştırma değişkenlerine ilişkin toplam puanların ardından boyutlar arası ilişkiler incelenmiştir. Korelasyon analizi bulguları Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Çevresel Belirsizlik Algıları, Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Psikolojik İklim Algıları Boyutlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

	Değişkenler	DOİ	AÖKO	OKİE	RB
OAÇB	Durum Belirsizliği	-,15**	-,16**	-,15**	-,31**
	Etki Belirsizliği	-,10	-,02	-,09	-,25**
	Tepki Belirsizliği	-,31**	-,15**	-,17**	-,39**
YL	Girişim ve etkili iletişim	,77**	,48**	,35**	,59**
	Yeniliğe ve Değişime açıklık	,70**	,48**	,35**	,58**
	Farklılık	,62**	,45**	,31**	,51**

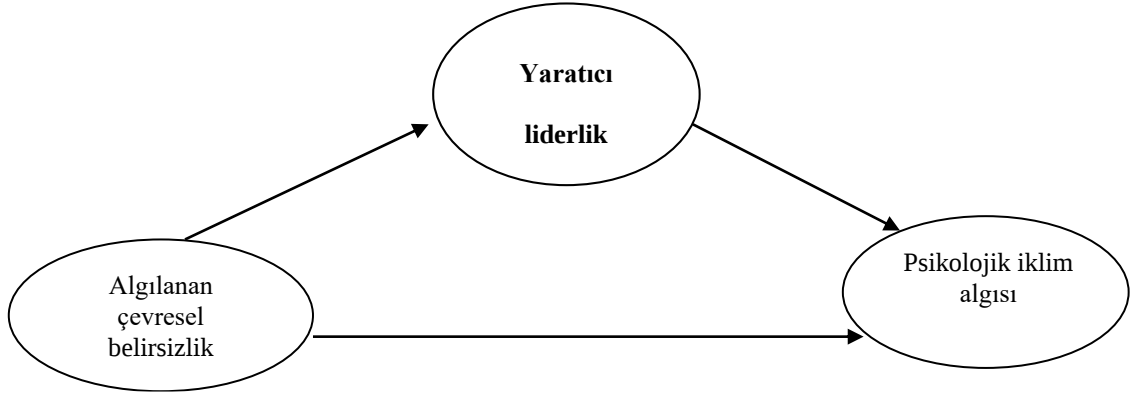
YL: Yaratıcı Liderlik, OAÇB: Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik, DOİ: Destekleyici Okul İklimi, AÖKO: Algılanan Örgütsel Katkı ve Onaylanma, OKİE: Okulda Kendini İfade Edebilme, RB: Rol Belirginliği; P Değeri .01** düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.8’de yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde; çevresel belirsizlik algısının alt boyutları olan “Durum Belirsizliği”, “Etki Belirsizliği” ve “Tepki Belirsizliği” alt boyutları ile psikolojik iklim algısının boyutları arasında negatif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yaratıcı liderlik alt boyutları ile psikolojik iklim algısı alt boyutları arasında ise pozitif yönlü yüksek ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algılarıyla psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkide okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının aracı rolü var mıdır?*” şeklinde oluşturulmuş olup, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışları değişkeninin aracılık etkisinin yapısal eşitlik modeli analizi ile test edileceği alt problemidir.

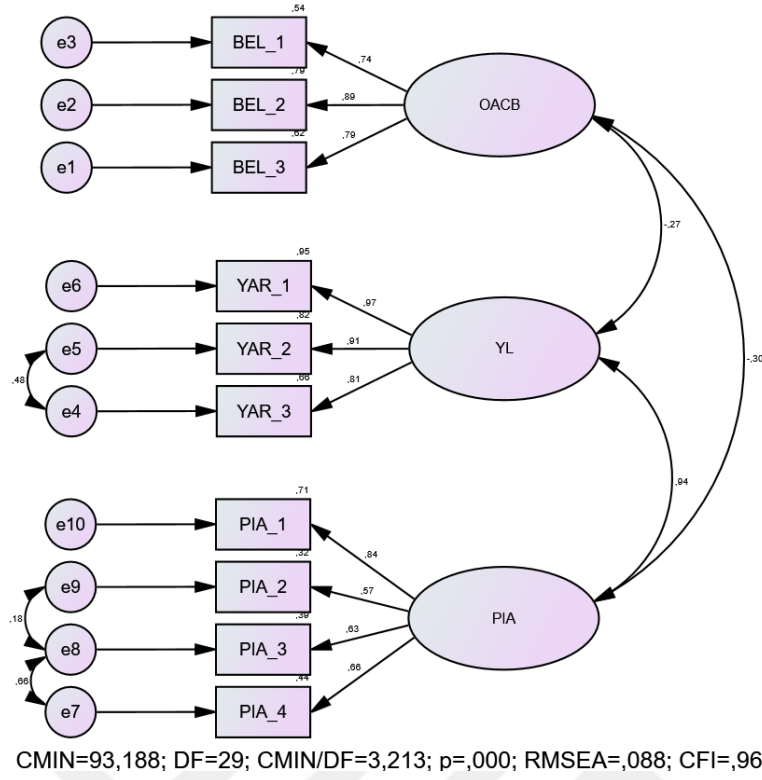
Yapısal eşitlik modellemesinde çeşitli aşamalar söz konusudur. Bu aşamaları genel olarak modelin oluşturulması ve modelin test edilmesi şeklinde özetlemek mümkündür (Karagöz, 2016). Modelin oluşturulması aşamasında kuramsal bilgiler ve alanyazın araştırması sonuçları ışığında teorik bir model oluşturulmuştur (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Algılanan Çevresel Belirsizlik, Yaratıcı Liderlik ve Psikolojik İklim Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik YEM Analizi ile Test Edilecek Teorik Model

Şekil 3.1.'de yer alan modelden de anlaşılabileceği üzere algılanan çevresel belirsizliğin yaratıcı liderliği ve psikolojik iklim algısını, yaratıcı liderliğin de psikolojik iklim algısını etkileyeceği, diğer yandan yaratıcı liderliğin aynı zamanda algılanan çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün bulunacağı öngörülmüştür. Bu çerçevede modelde; algılanan çevresel belirsizlik egzogen (dışsal-bağımsız), yaratıcı liderlik ve psikolojik iklim algısı endojen (içsel-bağımlı) yaratıcı liderlik ise aracı (mediatör) değişken olarak yer almaktadır.

Araştırmanın bu aşamasında örneklemden elde edilen verilerle teorik model Yapısal Eşitlik Modellemesi ile test edilmiştir. Balcı'ya (2016) göre analiz süreci modele ilişkin parametrelerin tahmini ile devam etmektedir. Bu aşamada öncelikle ölçüm modeli test edilmekte, bunun ardından da yapısal modele geçilmektedir. Gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasında kurulan yapılar ölçüm modeli olarak ifade edilmektedir (Bollen ve Curran, 2006). Ölçüm modelinin test edilmesi, aynı zamanda yol analizinin de önemli bir sayıltısıdır. Ölçüm modellerindeki gözlenen değişkenler, ölçme aracına ait maddeler olabileceği gibi faktör toplam puanları da olabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada ise her bir ölçeğe ait maddeler gözlenen değişkenler olarak modele dâhil edilmişlerdir. Ölçüm modeli hesaplanırken tüm parametreler serbest bırakılarak araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin ölçüm modeli şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik, Yaratıcı Liderlik ve Psikolojik İklim Algısı İlişkisine Yönelik Ölçüm Modeli

Şekil 3.2’de yer alan ölçüm modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Algılanan Çevresel Belirsizlik, Yaratıcı Liderlik ve Psikolojik İklim Algısı İlişkisine Yönelik Ölçme Modeli Uyum İyiliği Değerleri

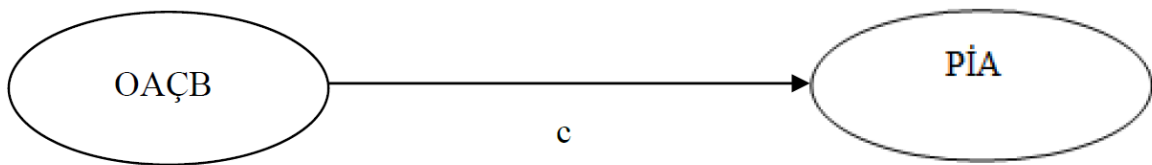
Uyum İyiliği İndeksi	Ölçme Aracının Değeri	Kabul Edilebilir Değere Uygunluğu
χ^2 /sd	3,21	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	,94	İyi Uyum
AGFI	,89	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	,96	İyi Uyum
RMSEA	,08	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	,03	İyi Uyum
NFI	,95	İyi Uyum
NNFI (TLI)	,95	İyi Uyum
IFI	,97	İyi Uyum
SRMR	,06	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.9’da görülebileceği üzere, ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği değerlerine ilişkin χ^2/Sd oranı, RMSEA ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir, diğer indeksleri ise iyi uyum değerlerine sahiptir. Ölçüm modelindeki uyum eşik değerlerine ulaşılması sayesinde yapılara ait kovaryans ilişkisinde yapısal doğruluğun sağlandığı söylenebilir. Ölçüm modelinin doğrulanmasının ardından aracılık etkisine ilişkin yol analizlerinin yapılması aşamasına geçilmiştir.

Aracılık etkisinin istatistiksel olarak ispatlanmasında iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar Baron ve Kenny'nin nedensellik yaklaşımı ve Zhao, Lynch ve Chen'e ait çağdaş yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşımın oldukça popüler olmasına karşın son yıllarda yapılan çalışmalar bu yönetime eleştiriler getirmektedir. Tam ve kısmi aracı terimlerinin tartışmalı olması, Sobel testinin katı ve güvenilirliği düşük bir test oluşu geleneksel yaklaşıma getirilen eleştirilerden bazılarıdır. Dolayısıyla bu çalışmada Baron ve Kenny yöntemine yönelik eleştiriler göz önünde bulundurularak, aracılık etkisinin istatistiksel olarak ispatlanmasında çağdaş yaklaşımçıların önerileri (Gürbüz, 2019) tercih edilmiştir.

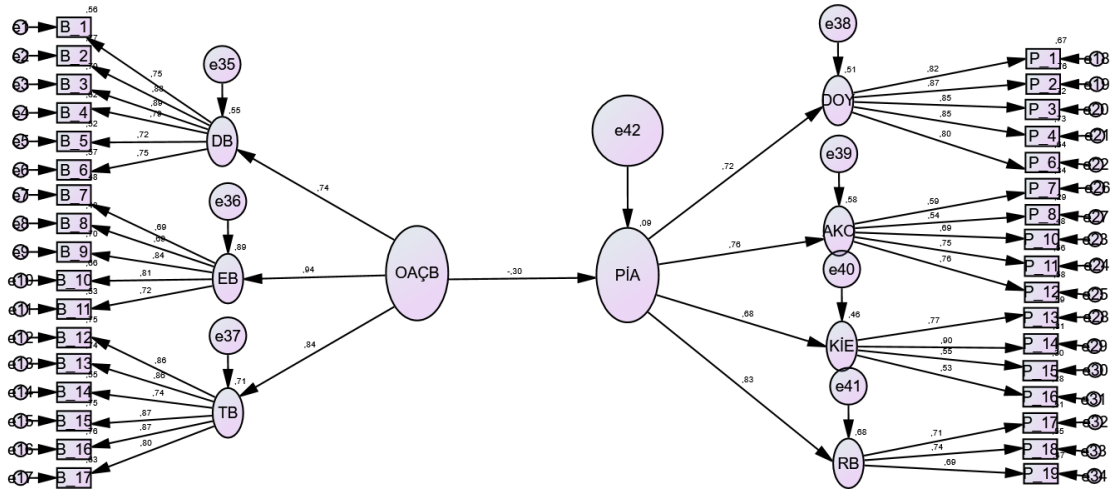
Aracılık etki modelleri bağımsız değişkenin (tahmin değişkeni) bağımlı değişken (sonuç değişkeni) üzerindeki etkisine aracılık eden bağlantı mekanizmasına ilişkin araştırma sorusunun test edilmesinde kullanılmaktadır. Bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, aracı değişken iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve neden meydana geldiğinin anlaşılmasına yardımcı olan bir değişkendir (Gürbüz, 2019).

Aracılık modelini test etmek için ilk olarak okullarda algılanan çevresel belirsizlik (OAÇB) ve psikolojik iklim algısı (PİA) arasındaki 'c' yolunun test edildiği yapısal model için ilk olarak egzogen (dışsal-bağımsız) değişken olan "Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik" (OAÇB) ile endojen (içsel-bağımlı) değişken olan "Psikolojik İklim Algısı" (PİA) arasında 'c' yolu çizilerek model sonuçları incelenmiştir (Şekil 3.3).



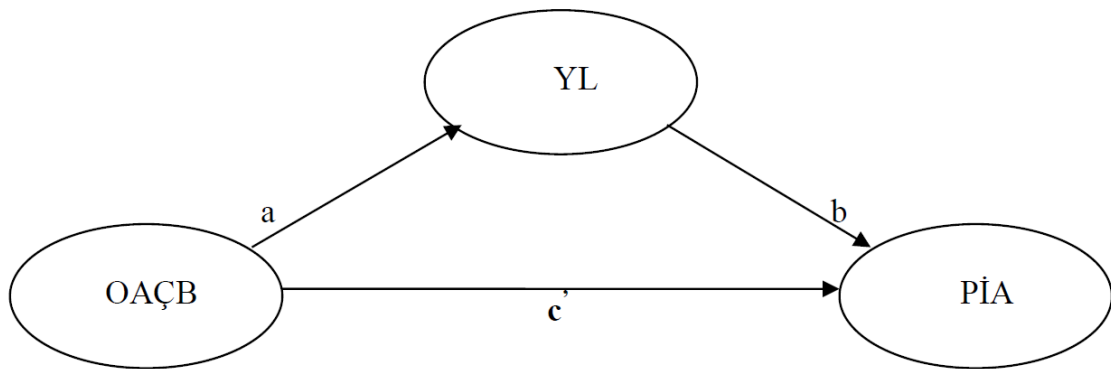
Şekil 3.3. 'c' Yoluna İlişkin Teorik Model

Şekil 3.3'te yer alan teorik model çerçevesinde OAÇB ile PİA arasındaki ilişkinin yer aldığı yapısal model Şekil 3.4.'te gösterilmektedir.



Şekil 3.4. 'c' Yolu Sonuçları

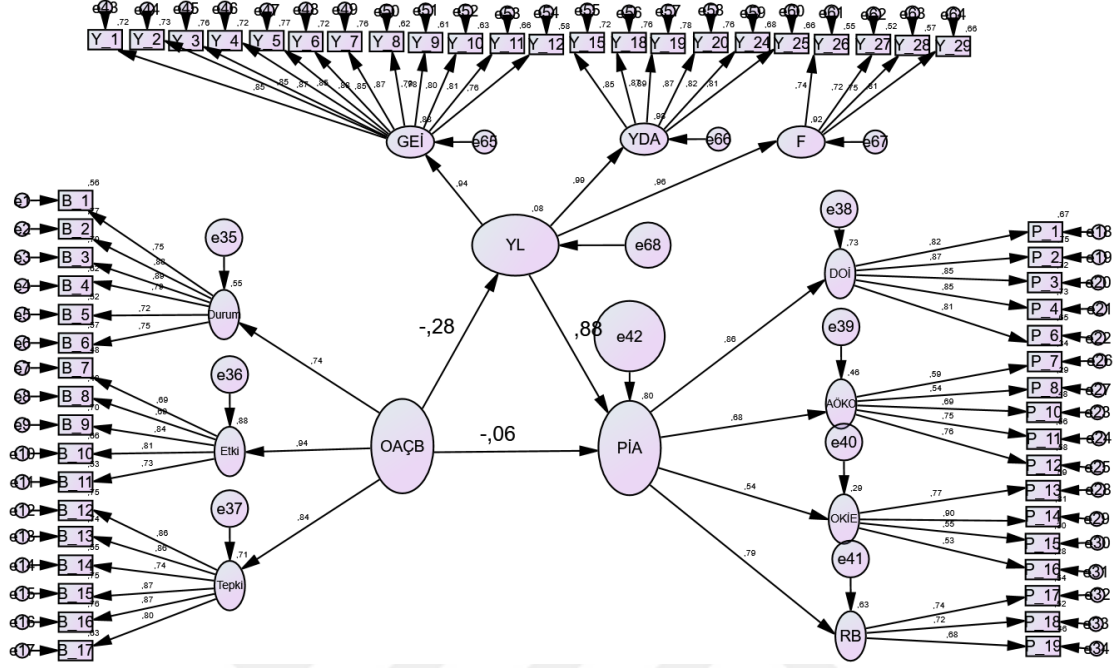
Şekil 3.4'te yer alan modeldeki standardize toplam etkiler açısından bir değerlendirme yapıldığında, okullarda algılanan çevresel belirsizliğin (OAÇB) psikolojik iklim algısı (PIA) üzerindeki toplam etki değeri $\beta = -.30$ 'dur ($p < .01$) (c yolu). Bu sonuçlara göre okullarda algılanan çevresel belirsizliğin, psikolojik iklim algısını yordadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, aracı değişkenin olmadığı modelde, okullarda algılanan çevresel belirsizliğin psikolojik iklim algısı üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu modelin uyum değerlerinin de genel olarak kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür ($|X^2/sd|$ (1.96), CFI (.91), SRMR (.07), RMSEA (.05)). Teorik modelde yer alan 'c' yoluyla ilgili bu incelemenin ardından, sırasıyla 'a' ve 'b' yolları ve daha sonra (c') yolu değerlendirilmiştir. Şekil 3.5'te söz konusu yolları gösteren teorik model yer almaktadır.



Şekil 3.5. Tüm Değişkenlerin Yer Aldığı Aracılık Etkisi Teorik Modeli

Şekil 3.5'te yer alan teorik model çerçevesinde "Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin" (YL) "Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik" (OAÇB) ve "Psikolojik

İklim Algısı” (PİA) arasındaki aracılık etkisinin yer aldığı yapısal model Şekil 3.6’da gösterilmektedir.



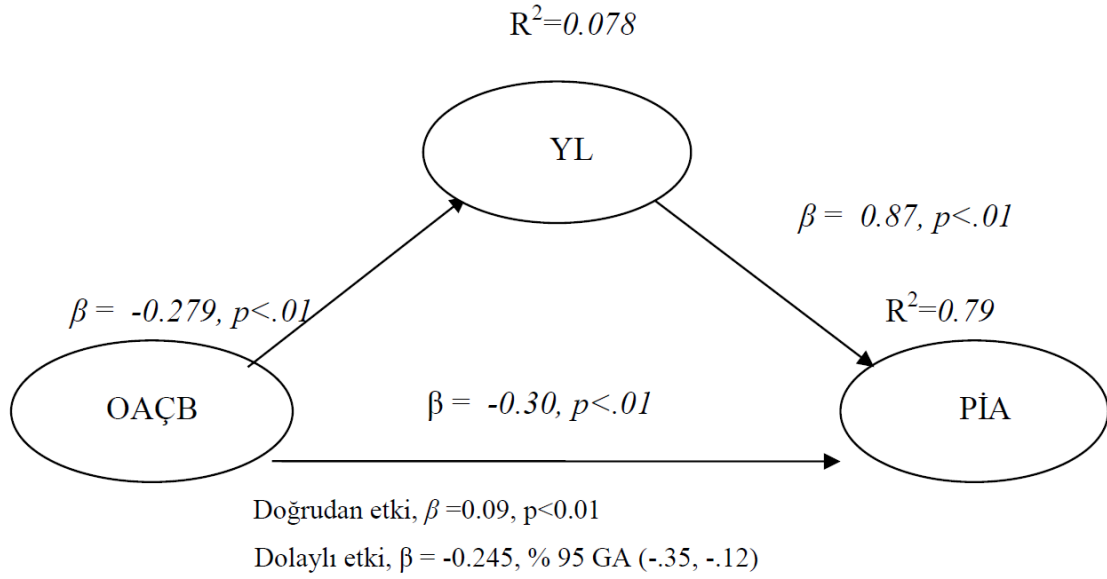
Şekil 3.6. Aracılık Modeline Ait Standardize Yol Diyagramı

Şekil 3.6’da yer alan aracılık modeline ait uyum değerleri incelendiğinde, genel olarak kabul edilebilir sınırlar içinde oldukları görülmektedir [χ^2/sd (1.85). CFI (.90), SRMR (.06), RMSEA (.05)]. Şekil 3.6’da gösterilen yol diyagramında yer alan değerler standardize doğrudan etki değerleridir. Aracılık etkisi için ise esas önemli olan değerler standardize dolaylı etkileri gösteren değerlerdir. Standardize dolaylı etki değerlerinden oluşturulan aracılı yapısal model analiz sonuçları Tablo 3.10’da yer alırken, standardize edilmiş beta katsayı değerleriyle birlikte açıklanan varyans değerlerinin (R^2) gösterildiği yapısal eşitlik modeli sonuçları Şekil 3.7’ de yer almaktadır.

Tablo 3.10. Aracılı Yapısal Model Analiz Sonuçları

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Yaratıcı Liderlik		Psikolojik İklim Algısı	
	β	SH	β	SH
Algılanan Çevresel Belirsizlik (c yolu)	-	-	-.30*	0.72
R^2	-	-	0.090	
Algılanan Çevresel Belirsizlik (a yolu)	-0.279*	0.102	-	
R^2	0.078		-	
Algılanan Çevresel Belirsizlik (c' yolu)	-		-0.05	0.054
Yaratıcı Liderlik (b yolu)	-		0.87*	0.056
R^2	-		0.799	
Dolaylı Etki	-		-0.245 (-.35, -.12)**	

Not: * $p < 0.05$, SH: Standart Hata, **alt ve üst güven aralığı değerleri, bootstrap yeniden örnekleme=5000.



Şekil 3.7. Yapısal Eşitlik Modeli Analiz Sonuçları

Tablo 3.10 ve Şekil 3.7 birlikte ele alındığında; test edilen aracılık modelindeki ‘a’ yolunu oluşturan OAÇB → YL arasındaki yol diyagramında okullarda algılanan çevresel belirsizliğin (OAÇB), yaratıcı liderliği (YL) yordadığı ($\beta=-.27; p<.01$) görülmüştür. Benzer şekilde, modeldeki aracı değişken olan yaratıcı liderliğin, psikolojik iklim algısı üzerindeki etkisi de (b yolu) anlamlıdır ($\beta=.87; p<.01$). Modelde ‘a’ ve ‘b’ yollarının ikisi de anlamlıyken, c’ yolunun ise anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($\beta=-.05; p>.01$). Ayrıca OAÇB (egzojen değişken) YL’deki (aracı değişken) varyansın yüzde 7’sini açıklarken, YL, OAÇB ile birlikte PİA’daki (endojen değişken) varyansın yaklaşık yüzde 80’ini açıklamaktadır. Standardize dolaylı etkiler dikkate alınarak yapılan inceleme sonucunda ise, OAÇB’nin, PİA üzerindeki dolaylı etki değerinin $\beta= -.24$ olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu değer anlamlı olup olmadığı, çağdaş yaklaşımçıların önerdiği bootstrap yöntemiyle anlaşılmalıdır ve bunun için alt ve üst sınırdaki güven aralıkları dikkate alınmalıdır. Aracılık etkisinin anlamlılığı ise iki değer arasında sıfır (0) değeri bulunup bulunmadığı kontrol edilerek saptanmaktadır (Gürbüz, 2019).

Analizlerde bootstrap için 5,000 yeniden örneklem ve % 95 güven aralığı tercih edilmiştir. Analiz sonrasında alt ve üst güven aralığı değerlerinin sıfır değerini kapsamadığı görülmüştür. Dolayısıyla, OAÇB’nin, YL aracılığı ile PİA üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($\beta= -.24, \%95 \text{ GA } [-.35, -.12]$). Bu durumda araştırmanın beşinci alt problemi, elde edilen bu sonuç yardımıyla cevaplanmış olmaktadır. Başka bir anlatımla, yaratıcı liderliğin, algılanan çevresel belirsizliğin psikolojik iklim algısı üzerindeki negatif etkisinde aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Aydın ili Efeler ilçesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkide yaratıcı liderliğin aracılık rolünün araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sonuçlar sunularak tartışma kısmına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları çerçevesinde politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Aydın ili Efeler ilçesi eğitim bölgesinden alınan örneklem üzerinde uygulanan bu araştırmanın bulguları bir bütün olarak ele alındığında, öngörülen söz konusu ilişkinin varlığı ortaya çıkartılmıştır. **Araştırma örneklemindeki öğretmenler tarafından algılanan psikolojik iklim algı düzeyinin durumunu tespit etmeye yönelik olarak belirlenen birinci alt probleme** ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, katılımcıların görev yaptıkları okullardaki psikolojik iklim algı düzeylerinin görece olarak “yüksek” olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleme konusu yapan araştırma sonuçları ve Kırbaç ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan ve öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının düzeyini belirlemeyi amaçladığı araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Bir bütün olarak örgütün tümünün aksine, merkezde bizzat bireyin bulunduğu psikolojik iklim algısında, birey, iş ortamında yer alan çeşitli durumlara farklı anlamlar yüklemektedir (Baltes, Zhdanova ve Parker, 2009) ve bu anlamlar, örgütsel iklim gibi kolektif olmaktan daha çok, birey düzeyinde şekillenmektedir (Schyns, Veldhoven ve Wood, 2009). Dolayısıyla bu çalışmadaki öğretmenlerin de okul ortamlarındaki çeşitli durumlara yönelik algılarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu unsurlardan en dikkat çekici olanı, *destekleyici okul yönetimi* boyutunun diğer üç boyuta kıyasla daha belirgin oluşudur. Bulgular bölümünde detaylı olarak incelendiği üzere bu boyut kapsamında en fazla ortalama değere sahip üç ifade olan *kendini faydalı hissetme*, *hislerin gerçekliliği* ve *ciddiye alınma*, destekleyici yönetim algısını güçlendiren unsurlardır. Öte yandan Akçe (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, bağımsız anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iklim ilişkili algılarının “Örgütsel Katkı ve Onaylanma” ve “Rol Belirginliği” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dolayısıyla söz konusu sonuçların, bu tez çalışmasında elde edilen sonuçla tutarlılık göstermediğinden söz edilebilir.

Brown ve Leigh'e (1996) göre, algılanan yönetim desteği anlamına gelen destekleyici yönetimin hâkim olduğu örgütlerde, örgüt üyeleri, kendilerine adaletli davranıldığı ve kariyer gelişimlerinin özendirildiğine ilişkin bir değerlendirme yaparlar. Dolayısıyla bu çalışma kapsamındaki öğretmenlerin de bu yönde bir algıya sahip olduklarından söz edilebilir. Bu saptama, aynı zamanda yaratıcı liderliğin aracı rolünün ortaya çıktığı genel araştırma sonucu ile de bir bağlam içindedir ve bu bağlam, ilgili araştırma probleminin ele alındığı kısımda ayrıca irdelenmiştir.

Diğer yandan destekleyici yönetim, aynı zamanda örgütsel başarının önemli bir yönü olarak da değerlendirilmektedir. Araştırmalar, yöneticileri tarafından desteklendiğini hisseden çalışanların işlerine daha bağlı, üretken ve iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Farklı sektörlerde 1.000 çalışan üzerinde yapılan bir çalışmada, destekleyici yönetimin iş tatminini artırdığı ve bunun da çalışan performansının yükselmesini sağlayabildiği saptanmıştır (Shuck ve Reio, 2014). Benzer şekilde başka bir çalışmada, destekleyici yöneticileri olan çalışanların örgütlerinde kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski ve Rhoades, 2002). Destekleyici yönetimin, çalışanların refahı üzerinde de olumlu etkileri vardır; nitekim yöneticileri tarafından desteklendiğini hisseden çalışanlar daha düşük düzeyde stres ve tükenmişlik yaşamaktadırlar (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu nedenle, destekleyici yönetime öncelik veren kuruluşların çalışanlarını elde tutma, üretkenlik ve refah açısından fayda görmeleri önemlidir.

Örgütsel davranış alanyazınında destekleyici yönetim algısının farklı sonuç değişkenleriyle olan ilişkilerinin ele alındığı da görülmektedir. Kiewitz vd. (2002) algılanan psikolojik iklimin, algılanan örgütsel politikalar ve işe bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünü araştırma konusu yaptıkları çalışmalarında, psikolojik iklim algısının boyutlarından birisi olan ve bu tez çalışmasında önemli bir boyut olarak ortaya çıkan destekleyici yönetim tarzı algısının, işe bağlılık üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin bulunduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir sonuç Martin, Jones ve Callan (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da tespit edilmiştir. Alanyazında psikolojik iklim algısının farklı iş ortamlarındaki diğer sonuç değişkenleri ile olan ilişkileri de incelendiğinde; iş performansı (Yee, Pink ve Sern, 2014; D'Amato ve Zijlstra, 2008; Martin,

Jones ve Callan, 2005; Parker vd., 2003), işe yönelik tutum (Parker vd., 2003), tükenmişlik (D'Amato ve Zijlstra, 2008), motivasyon (Parker vd., 2003), cinsiyet eşitsizliği (King vd., 2010), iş tatmini (Yee, Pink ve Sern, 2014; Martin, Jones ve Callan, 2005; Carless, 2004;) güçlendirme (Carless, 2004), öz değerlendirme (Lee ve Ok, 2015), değişim, psikolojik iyi oluş, daha düşük devamsızlık ve işten ayrılma niyeti (Martin, Jones ve Callan, 2005) ile anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Bu kavram, eğitim yönetimi alanındaki çalışmalar kapsamında değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin okul yönetimlerini destekleyici şekilde algılıyor olmalarının motivasyonlarına ve öz yeterliliklerine önemli katkılar sağladığı (Reaves ve Cozzens, 2018), büyük bir çoğunluğunun olumlu bir psikolojik iklim algısına sahip oldukları, kadın öğretmenlerin iş tatmini, meslektaş dayanışması, öğretmen-öğrenci ilişkileri, etnik eşitlik, öğretmen etkisi ve öğrenci disiplini konularında erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları (Huang, 2001), meslektaşlarıyla kurdukları iletişim ile anlamlı bir ilişkide olduğu (Odden ve Sias, 1997), iş tatmin düzeyleri arttıkça psikolojik iklimin alt boyutlarından birisi olan rol belirsizliği algılarının azaldığı (Herman, 1996), iş doyumunu (Mert ve Özdemir, 2019) ve motivasyonu (Eroğlu ve Özen, 2019) anlamlı olarak yordadığı, dayanıklılık düzeyleri ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu (Yılmaz, 2018) ve etkisiz süreçler ile psikolojik iklimin alt boyutlarından olan rol belirsizliği arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu (Söğüt, 2020) yönünde sonuçlara ratlanmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar bu çalışmanın araştırma modelinde psikolojik iklim algısı kavramı bağımlı değişken olarak ele alınmış olsa da bu kavramın içeriğindeki bir alt boyut olan destekleyici yönetim algısının, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe bağlılıkları, motivasyonları, öz yeterlilikleri, iş tatminleri ve iş performansları açısından da anlam taşıdığı anlaşılmaktadır.

Bireyin olayları ve bu olayların çeşitli sonuçlarını doğru bir şekilde tahmin etmede yaşadığı algı yetersizliği (Milliken, 1987) ya da olayların ve bu olayların sonuçlarının gerçekleşme olasılığının bir öngörüyle tahmin edilememe durumu (Kasperson, 2008) şeklinde tanımlanan belirsizlik, örgüt teorisi alanyazınının önemli konularından birisidir (Milliken, 1987). **Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algı düzeylerini sorgulayan araştırmanın ikinci alt problemi** açısından bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların çevresel belirsizliği “orta” düzeyde algıladıkları sonucu elde edilmiştir. COVID-19 döneminde öğretmenlerin belirsizlik algısını tespit etmeyi amaçlayan bir araştırmada katılımcıların orta düzeyde bir algıya sahip oldukları (Aslan ve Doğan, 2021), bir başka

araştırmada da örgütsel belirsizliğin öğretmenler tarafından yüksek düzeyli olarak algılandığı sonuçları elde edilmiştir (Yamen, 2021). Dolayısıyla önceki araştırma sonuçlarının bu çalışmada ortaya çıkan sonuç ile örtüştüğünden söz etmek mümkündür. Bu sonuç, ayrıca Dess ve Beard (1984) tarafından değişimin ve belirsizliğin yüksek olduğu istikrarsız bir çevreyi kapsadığı durum olarak açıklanan dinamizm özelliğini de çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda araştırma sonucu, açık birer sistem olma özelliğine sahip devlet okullarının tek başlarına belirsizlik durumlarıyla başa çıkmada yetersiz kaldıkları, gerekli koordinasyonu sağlayamadıkları, bu yöndeki bireysel çabaların ise belirsizliği yönetmede zafiyet oluşturduğu yönündeki bir başka araştırma sonucuyla da tutarlılık göstermektedir (Kraft vd., 2015).

Bireyler genel anlamda çevrelerinde meydana gelen olayları farklı düzeylerde algılayarak, bu olaylara farklı tolerans düzeylerinde tepki vermektedirler (Buhr ve Dugas, 2006). Dolayısıyla bu çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin de okul çevrelerinde meydana gelen her tür belirsizlik durumunu farklı düzeylerde algıladıklarılarından söz edilebilir. Bu farklılığın daha çok orta düzeyde bir belirsizlik algısına karşılık geldiği görülmüştür. Detaylı olarak bakıldığında söz konusu belirsizlik unsurları arasında yer alan *yönetici atamaları*, *eğitim mevzuatı değişimi* ve *okul türleri değişiminin* diğer unsurlara kıyasla önemli ölçüde belirsizlik algısı yaratabileceği söylenebilir.

Milliken'e (1987) ait *durum*, *etki* ve *tepki* (yanıt) belirsizliği sınıflandırması dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında ise, öğretmenlerin durum belirsizliğini, etki ve tepki belirsizliklerine kıyasla daha önemli bir belirsizlik türü şeklinde algıladıkları görülmektedir. Durum belirsizliğinde rol oynayan en önemli husus bilgi eksikliğidir ve bu eksiklik, çevrede oluşan değişimlerin algılanışında da bir eksikliğe yol açmaktadır (Milliken, 1987). Katılımcıların bu yöndeki algılarının durum belirsizliğinin taşıdığı anlamla örtüşen ve Moynihan (2008) tarafından yapılan sınıflandırmada yer alan asli belirsizlik türü ile de benzerlik taşıdığı görülmektedir. Asli belirsizlik türünde de durum belirsizliğinde olduğu gibi karşı karşıya kalınan sorun hakkında yeterince bilgi sahibi olunamaması, net olmayan ya da doğruluğu teyit edilmemiş aşırı bilgi kaynağından kaynaklı bir algı söz konusudur. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin de yetersiz ya da aşırı ve resmi kontrol süreçlerinden geçmemiş çok sayıda bilgiden doğan bir belirsizlik durumu ile karşı karşıya kaldıkları düşünülmektedir. Diğer yandan örgütsel yapının karmaşık bir hal alması da belirsizlik yaşama olasılığını artırıcı bir faktördür (Bush, 2018). Bush'a göre örgüt büyüdükçe

karmaşıklık da artmakta, bu durum doğal olarak belirsizlik algısını etkilemektedir. Örneğin okullarda beklenmeyen idareci atamalarının, idareci ve öğretmen devir oranlarının yüksek oluşunun ve veli, sivil toplum kuruluşları gibi paydaşlardan oluşan dış çevreye giderek daha fazla bağımlı hale gelinmesinin bu çalışmadaki öğretmenlerin belirsizlik algısını tetiklediğinden söz edilebilir.

Elde edilen bu sonucun katılımcıları en fazla rahatsız eden belirsizlik unsurları (yönetici atamaları, eğitim mevzuatı değişimi ve okul türleri değişimi) olarak belirlenen bulgular ile birlikte ele alınması yararlı olacaktır. Nitekim ciddi bir hazırlık süzgecinden geçmeden gerçekleşen değişimler, eğitim sisteminde istikrarın yeterince olmayışı, MEB'in uygulayıcılara danışmadan kararlar alması, eğitim mevzuatının yoruma açık ifadeler barındırıyor olması ve üst yöneticilerin kullandığı iletişim dili ve şifahen yaptıkları açıklamalar Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çeşitli çevresel belirsizliklere yol açabilmektedir (Demiral, 2014). Dolayısıyla Lawrence ve Lorsch'ın (1967) belirsizliklere yol açan faktörleri açıkladığı üzere; bilginin yeterince net olmayışı, geribildirimlerin eksikliği ve uzun erimli, nedensel ilişkilerin anlaşılmasında çeşitli güçlükler yaşanması bu çalışmada yer alan öğretmenlerin algılarını da etkilemiş görünmektedir. Zira bilgi eksikliği ya da bilgilerin bir kısmının gizli tutulması, söz konusu karar süreçlerinin şeffaflıktan uzak bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve paydaş görüşlerine yeterince başvurulmaksızın kararların merkezileştirilmesi gibi olumsuzlukların katılımcı öğretmenlerin bu yönde bir algıyı daha güçlü hissetmelerine yol açtığından söz edilebilir. Ayrıca durum belirsizliği algısının genel belirsizlik algı ortalamasından daha yüksek bir değere sahip olması da dikkat çekicidir. Dolayısıyla katılımcıların ağırlıklı olarak güvenilir ve güncel bilginin yerini, informal bilgi ya da bilgi kirliliğinin (dedikodu ya da söylenti gibi) almış olmasından kaynaklı bir belirsizlik ile karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır. Nitekim dedikodu olgusu, örgütlerde resmi iletişim kanallarının yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkmakta ve genellikle belirsiz olan durumlar karşısında bilgi alışverişini hızlandırmada rol oynamaktadır (Daft, 2009). Öte yandan araştırma bulgularından katılımcıların algıladıkları çeşitli durumların belirlilik halini almamış ya da bilerek aldırılmamış olmasından dolayı ortaya çıkabilecek etkinin ne kadar büyük olabileceği hakkında bir değerlendirme yapmakta güçlük çektikleri de görülmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan değişimler ile mücadele etmede nasıl bir yanıt (tepki) verilebileceği de anlamsız kalmaktadır. Bu çerçevede siyasetin ve merkezileştirilmiş kararların durum belirsizliği algısının daha fazla oluşumuna yol açtığı gözden kaçırılmamalıdır.

Eğitim yönetimi alanyazını kapsamında bir değerlendirme yapıldığında ise, algılanan belirsizlik kavramının araştırma modellerinde, farklı sonuç değişkenleri ile ilişkilendirilerek inceleme konusu yapıldığı da görülmektedir. Bu değişkenler doğal olarak bu araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları açısından da önem arz etmektedir. Buna göre; okullarda öğretmenler tarafından algılanan belirsizlikler, iş tatmin düzeyi ile negatif bir ilişki içindedir (Herman, 1996). Algılanan çevresel belirsizlikler okulların örgüt sağlığı açısından olumsuz bir etki yaratmaktadır (Hameiri ve Nir, 2016). Öğretmenler sosyal adaletin yeterince sağlanamamasının beraberinde taşıdığı belirsizlikten kaynaklı motivasyon kayıpları da yaşayabilmektedir (Shallish, Rao ve Pancsofar, 2020). Öğretmenlerin belirsizlik algıları, kolektif yeterlik duygusu üzerinde negatif yönlü anlamlı bir etkiye de sahiptir (Schechter ve Qadach, 2012). Öğretmenler çeşitli belirsizlik unsurlarının (üniversite sınavına giriş koşullarının sık sık değişmesi gibi) gelecekte daha büyük olumsuzlukları tetikleyebileceğini de düşünmektedirler (Yılmaz ve Nartgün, 2021). Diğer yandan öğretmenlerin kullandıkları yazılım, donanım ve ağ gibi teknik araçların sürekli değişimi şeklinde tanımlanan teknolojik belirsizlik ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmacılar bunun nedenini öğretmenlerin teknolojinin hızlı değişimini öngörerek bu yönde tedbir almış olmalarına dayandırmışlardır (Kraft vd., 2015).

Farklı bakış açılarını ve düşünme yollarını kendi öz bilinciyle birleştirerek, yenilikçi çözüm yolları bulabilen (Macbean, 2014); beklenmedik sorunlara çözüm üretebilen (Simonton, 2014; Ataizi, 1999; Sternberg ve Lubart, 1991); hızlı, tempolu ve dinamik rekabet ortamında yeni fikirler ortaya çıkarabilen, çalışanlara rehberlik eden, daha iyi iletişim araçları kullanabilen (Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017); bir vizyon çerçevesinde hareket ederek değişimin beraberinde taşıyacağı problemlerin örgütün başarısı adına gerekliliğini kabullenebilen, bunun için farklı çözüm yolları bulabilen, çalışanları yeni düşünceler üretmeye güdüleyebilen, örgütte yaratıcı düşünce ve eylemleri geliştirici yenilikçi bir ortam oluşturabilen ve örgütün amaçları için risk alabilen (Aksu, 2009) yaratıcı liderler; yüksek bir kültürel birikim, azim, cesaret, kararlılık, hoşgörü, özgür ve bütüncül düşünebilme (Marşap, 2009) yeterliklerine sahiptirler. Bu özelliklerin yanında yaratıcı liderler daha iyi geribildirimde bulunan, çevrelerine yaratıcılık bağlamında rol model olabilen ve inanırlılığı yüksek olan kişilerdir (Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017). **Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin ele alındığı üçüncü alt probleme ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; katılımcıların, yöneticilerini yaratıcı liderlik özellikleri yüksek liderler**

şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun genel olarak benzer çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmektedir (Ada ve Zembat, 2021; Ye, 2019; Thawinkarn, Tang ve Ariratana, 2018; Kristiono ve Fachrunnisa, 2017). Öte yandan alanyazında; okul yöneticilerinin düşük düzeyde risk almaları, mevzuata katı bir bağlılık göstermeleri, günlük yönetim görevlerine fazlaca eğilmeleri gibi nedenlerden dolayı yaratıcı liderlik eksikliklerinin bulunduğunu (Jarvis, 2015), yüksek beklenti içinde olunmasına karşın, yaratıcılığın teşvik edilmesinde yetersiz kaldığını (Zhang, Siribanpitak ve Charoenkul, 2020) raporlayan araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır.

Detaylı olarak ele alındığında ise, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendi gündemlerini kendilerinin oluşturduğuna yönelik değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Bu durum okul müdürlerinin otoriter yönetim yaklaşımlarının bir sonucu gibi yorumlansa da yaratıcı liderliğin yüksek özerkliğe sahip olmayı gerektirmesinden de kaynaklanabildiği söylenebilir (Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017; Çekmecelioğlu, 2005). Örneğin yalnızca üst yönetim ya da bakanlıktan gelen yazılı ve sözlü emirler doğrultusunda hareket etmeyerek kendi gündemini planlamak ve iş süreçlerini, sahip olduğu yaratıcılık özelliğiyle oluşturabilmek kayda değer bir yaratıcılık özelliğidir. Okula fayda sağlayan konularda kendi inisiyatifiyle çeşitli girişimlerde bulunmak, iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanmak (Kristiono ve Fachrunnisa, 2017; Harris, 2009), aynı zamanda yaratıcılığı özendiren koşulları oluşturmak da (Rego v.d., 2014) bu çalışmadaki katılımcılar tarafından öne çıkartılan yaratıcı liderlik özellikleri arasındadır.

Okullarda yaratıcı liderlik, okul liderlerinin öğretme ve öğrenme süreçlerinde yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik etme yeteneğini de ifade etmektedir. Bu özelliği taşıyan liderler, yaratıcılığı besleyen, öğretmenlere ve öğrencilere yenilikçi fikirler bulmaları için ilham kaynağı yaratan bir ortam oluşturmaktadırlar. Personel, öğrenciler ve toplum arasındaki iş birliğini özendirmek ve yaratıcılıklarını artırmak için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmak, bu özelliğe dair örnekler arasında sayılabilir.

Yaratıcı liderler öğrencilerin akademik performansına, öğretmenlerin iş doyumlarına ve etkileşim içinde bulundukları toplum paydaşlarının süreçlere katılımlarına olumlu katkılarda da bulunmaktadır. Araştırmalar, yaratıcı liderliğin akademik başarıyı artıran, okul terk oranlarını azaltan ve öğrencilerin karar süreçlerine daha fazla katılımlarına zemin hazırlayan olumlu yönlerine işaret etmektedir. Killion ve Todnem'e (1991) göre yaratıcı liderlik, personeli ve öğrencileri güçlendirmeyi, iş birliğini ve takım çalışmasını teşvik

etmeyi, yenilik için kaynak ve fırsatlar yaratmayı ve başarıları taltif etmeyi içermektedir. Dolayısıyla yaratıcı liderlere sahip okulların geri bildirim ve öğrenmenin teşvik edildiği, yapılan hataların ise büyüme için fırsat olarak görüldüğü sürekli iyileştirme kültürüne sahip olduklarından söz etmek mümkündür (Ubben, Hughes ve Norris, 2001).

Yaratıcı liderlik, yaratıcılığı ve yeniliği teşvik eden ve nihayetinde öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine katkı sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Thawinkarn, Tang ve Ariratana, 2018; Pihie ve Arivayagan, 2016). Bu bağlamda, bu çalışmada yer alan katılımcıların okul müdürlerinin bu özelliği üst düzeyde taşıdıkları yönünde bir değerlendirme yapmış olmaları önemli ve dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Ancak bu sonucun, hangi tür yaratıcı liderlik özelliğinin daha fazla algılandığına yönelik bulgular ile birlikte ele alınması daha uygun olacaktır. Nitekim araştırma bulgularına göre katılımcılar, okul müdürlerinin üç alt boyutta da yüksek düzeyde yaratıcı liderlik özelliği taşıdıklarını düşünmektedirler. Bunlar arasında *farklılık* özelliğinin öne çıktığı görülmektedir. Bu özelliğin ardından gelen *girişimci* ve *etkili iletişim* de katılımcıların önemli gördükleri yaratıcı liderlik boyutlarındandır. Dolayısıyla katılımcıların okul müdürlerinin inisiyatif alarak özerkliklerini (farklılık) (Köseoğlu, Liu ve Shalley, 2017; Çekmecelioğlu, 2005), iletişim kurma becerilerini (Harris, 2009), yaratıcılığı özendiren koşulları oluşturmalarını (Rego v.d., 2014; Amabile vd., 2004), sorunları kişiselleştirerek çözmeye çalışmalarını, bu sorunları hafife almamalarını ve birlikte çalışmayı sevmelerini (Palus ve Horth, 2005) kapsayan yaratıcı liderlere özgü temel nitelikleri birlikte çalıştıkları okul müdürlerinde gözlemlediklerinden söz etmek mümkündür.

Öte yandan yönetim bilimleri, örgütsel davranış gibi bilim alanlarında yaratıcı lider özelliklerinin çeşitli sonuç değişkenleri üzerindeki olası etkilerini ve teorik modellerde yer alan ilişkilerde bu liderlik tarzının rolünü inceleyen araştırmalarda dikkat çekici sonuçların saptandığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında yaratıcı liderlik, örneğin iş performansına (Zhang ve Bartol, 2010); ticari işletmelerde satış düzeylerine (Gong, Huang ve Farh, 2009) katkı sağlayabilmektedir. Bu çerçevede, eğitim yönetimi açısından bir değerlendirme yapıldığında; yaratıcı lider özellikleri taşıyan okul müdürlerinin öğrencilerin akademik performansına (Thawinkarn, Tang ve Ariratana, 2018), okulun daha etkili şekilde yönetilmesine ve yeniliklere daha kolay şekilde uyum gösterilmesine (Pihie ve Arivayagan, 2016), okul ikliminin daha pozitif olmasına (Öztürk, 2014; Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005), öğretmenlerin daha fazla motive olmalarına (Gurbanova, 2022) ve potansiyel

yeteneklerin daha iyi yönetilmesine (Nartgün ve Burukoğlu, 2020) anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin eğitim geçmişleri ve müdürlükteki deneyim süreleri ile yaratıcı lider özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Ye, 2019).

Çalışmanın dördüncü alt problemi, araştırma modelinde yer alan üç değişkenin (Öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları ile psikolojik iklim algıları ve okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik algısı ile psikolojik iklim algısı) bir sonuç değişkenine bağlı olmaksızın kendi aralarındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığına ilişkindir. Elde edilen istatistiki sonuçlar, söz konusu değişkenlerin birbirleri ile anlamlı şekilde ilişkiye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Buna göre, algılanan çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algısı arasında; negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunurken, yaratıcı liderlik algısı ile psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Modelde yer alan bu değişkenleri oluşturan alt boyutlar açısından da anlamlı ilişkilerin varlığı saptanmıştır. Bu sonuç, ilgili değişkenlerin toplam puanları üzerinden gerçekleştirilen karşılaştırmalar ile de tutarlıdır. Nitekim çevresel belirsizlik algısının alt boyutları olan *durum*, *etki* ve *tepki* belirsizliği alt boyutları ile psikolojik iklim algısının boyutları arasında negatif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunurken yaratıcı liderlik alt boyutları ile psikolojik iklim algısı alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Yaratıcı liderlik ve psikolojik iklim algısı arasındaki ilişkide, yaratıcı liderliğin çalışanlar arasında yüksek düzeyde güven, iş birliği ve bağlılık ile açıklanan olumlu bir psikolojik iklim yaratmada önemli bir faktör olabileceği açıklanmaktadır (Shin ve Zhou, 2003). Nitekim yaratıcı liderler çalışanlarını alışılmışın dışında düşünmeye, ön kabullere meydan okumaya ve bu yönde risk almaya yöneltmektedirler. Dolayısıyla bu olumlu süreçler daha yenilikçi ve dinamik bir çalışma ortamının oluşmasının önünü açmaktadır (Shalley, Zhou ve Oldham, 2004; Shin ve Zhou, 2003).

Yaratıcı liderliğin önemli özelliklerinden birisi de çalışanların yargılanma endişesi olmadan fikirlerini ve görüşlerini rahatça paylaşabilecekleri bir psikolojik güvenlik kültürü yaratabilme yeterlilikleridir. Bu tür bir kültür yapısı, çalışanları dışlanma ya da cezalandırılma korkusu olmaksızın yapıcı tartışmalara katılmaya ve yeni fikirler üretmeye olanak sağlayarak yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik etmektedir (Edmondson ve Lei, 2014; Edmondson, 1999). Nitekim psikolojik güvenlik kültürü oluşturan liderlerin risk almaktan

çekinmeyen ve yaratıcı sürece katkıda bulunmaya istekli olan çalışanlara sahip olma olasılığı daha yüksektir (Edmondson, Dillon ve Roloff, 2007).

Olumlu bir psikolojik iklim, bir örgüt içinde yaratıcılığı ve yeniliği teşvik etmek için oldukça önemlidir. Araştırmalar, yaratıcı liderliğin bir örgütteki psikolojik iklimin üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabildiğini göstermiştir. Amabile ve Khaire'ye (2008) göre, psikolojik olarak destekleyici bir çalışma ortamı, yaratıcı çalışma için kritik bir öneme sahiptir. Bu saptamanın yanı sıra, Zhou ve George (2003) tarafından yapılan bir araştırmada içsel motivasyonu besleyen, denemeyi ve risk almayı teşvik eden bir atmosfer yaratan liderlerin, astlarında yaratıcılığı geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Amabile, Barsade, Mueller ve Staw (2005), olumlu bir psikolojik iklimi destekleyen liderlerin, örgüt üyelerinin motivasyonu ve yaratıcılığı üzerinde de önemli bir etkiye sahip olabileceğini ortaya çıkarmışlardır. Daha detaylı olarak incelendiğinde bu araştırmada elde edilen sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Oldham ve Cummings'e (1996) göre, yenilik ve risk alma ortamını teşvik eden liderler, çalışanlarının yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedirler. Mumford vd., (2002) yaratıcı çalışmaları desteklemenin, bu süreçte yer alan üyeleri takdir etmenin, muğlak olmayan net hedefler koymanın ve sürekli geri bildirimler sağlayan liderlerin yenilikçiliği ve yaratıcılığı besleyen olumlu bir psikolojik iklim yaratmayı başarabildiklerini vurgulamışlardır. Amabile vd., (2004), çalışanların fikir geliştirmeleri için onlara özerklik sağlayan, kaynak sunan ve sürekli destekleyen liderlerin, çalışanlarının içsel motivasyonunu ve yaratıcılığını artırabildiğini tespit etmişlerdir. Son olarak Tierney, Farmer ve Graen (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, çalışanlarına risk almak ve fikirlerini paylaşmakta kendilerini rahat hissedebilecekleri bir psikolojik güvenlik duygusu sağlayan liderlerin, yaratıcılığı ve yeniliği besleyen olumlu bir psikolojik iklimi tesis edebildikleri belirlenmiştir.

Araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına göre; algılanan çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, ayrıca yaratıcı liderlik algısı ile psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ancak bu ilişki örüntüsünün bir kez de yaratıcı liderliğin aracılık rolü açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, **öğretmenlerin çevresel belirsizlik algıları ile görev yaptıkları okullara ilişkin algıladıkları psikolojik iklim arasındaki ilişkide, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının bir aracılık rolünün bulunup bulunmadığı yönünde oluşturulan beşinci araştırma problemi**

açısından bir değerlendirme yapıldığında, öngörülen söz konusu aracılık etkisinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun genel olarak önceki çalışmalarla da tutarlı olduğu görülmektedir (Amabile ve Kramer, 2011; Zhang ve Bartol, 2010; Eisenbeiss, Van Knippenberg ve Boerner, 2008). Alanyazında söz konusu aracılık rolünü ve bu ilişki örüntüsünü farklı sonuç değişkenleri ile değerlendiren çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Shin ve Zhou (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, yaratıcı liderliğin, çalışanların özerklik ve kontrol algılarını artırdığı ve bunun çalışanların psikolojik iyi oluşlarını ve iş tatminlerini geliştirdiği saptanmıştır.

Beşinci alt araştırma sorusuna ilişkin elde edilen sonucun eğitim yönetimi alanyazınındaki önceki çalışmalarla da tutarlılık gösterdiğinden söz edilebilir (Hallinger ve Heck, 2010). Araştırmacılar dış belirsizliği, okul liderlerinin politika, finansman ve toplumsal beklentilerdeki değişiklikler gibi dış çevrelerindeki belirsizliği algılama derecesi (Van der Voet, 2014), okul psikolojik iklimini ise öğretmenlerin ne ölçüde desteklendiği ve değer verildiği yönündeki algıları olarak tanımlamışlardır (Halpin ve Croft, 1963). Bu çerçevede alanyazındaki açıklamalardan, yaratıcı okul liderlerinin; kalıpların dışında düşünebilen, sorunlara yenilikçi çözümler bulabilen, değişimi kucaklamak ve risk almak için çalışanlarını süreçlere dâhil eden ve onları daha iyi motive edebilen kişiler oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı okul liderlerinin dış belirsizlikler ile başa çıkmada yaratıcı olmayan liderlere kıyasla daha donanımlı olma, değişime yanıt vermede daha proaktif davranma özelliklerinin bu çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin okullarında istikrarlı bir ortamı sağlayabilmiş olduklarından söz edilebilir. Bu istikrar kuşkusuz okullardaki dış belirsizliğin olumsuz etkilerini hafifletmeye yardımcı olabilecek olumlu bir psikolojik iklim zemininin hazırlanmasına da önemli düzeyde katkıda bulunmuş görünmektedir.

Yaratıcı okul liderleri, öğretmenler arasında bir dayanışma, iş birliği ve güven duygusu geliştirerek algılanan okul psikolojik iklimini olumlu yönde etkileyebilmekte, böylece öğretmenlerin işlerine daha ilgili ve motive hissetmelerine yardımcı olabilecek bir yenilik ve risk alma kültürü de oluşturabilmektedirler. Bu açıdan da ele alındığında, yaratıcı okul liderleri, okullarında olumlu bir psikolojik iklim yaratarak dış belirsizliğin olumsuz etkilerine daha güçlü şekilde karşı koyabilmekte ve çalışanların yönetim tarafından desteklendiklerini ve değer verildiklerini hissetmelerine de yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak bu tez çalışmasında okullarda öğretmenlerin çevresel belirsizlik ile psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkide okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin bir aracılık rolüne sahip olup olmadığı Aydın İli Efeler eğitim bölgesinden elde edilen veriler ışığında incelenmiştir. Yöntem ve bulgular bölümlerinde de detaylı olarak açıklandığı üzere gerek örneklem seçimi ve gerekse kullanılan istatistiki yöntem ve teknikler yardımıyla araştırmadan elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Tartışma bölümünde ise, ortaya çıkan bulgular beş alt araştırma sorusu çerçevesinde önceki çalışmaların ışığında karşılaştırmalar yapılarak değerlendirilmiş ve elde edilen bulguların büyük ölçüde alanyazındaki araştırmalar ile tutarlı olduğu görülmüştür. Bu tez çalışmasından elde edilen temel sonuç, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yaratıcı liderlik özelliklerinin, okulların dışında oluşan belirsizliklerin aşılmasında ve okul örgütlerinin psikolojik iklim ortamlarının olumlu olarak algılanmasında bir aracılık rolü üstlendiğinin saptanmış olmasıdır. Bu bağlamda yaratıcı liderlik özellikleri sayesinde okul müdürlerinin, büyük ölçüde bilgi eksikliğinden kaynaklı, çevrede oluşan değişimlerin algılanışında zafiyete yol açan çevresel belirsizliklerin etkilerini azaltmaya yönelik mücadele göstererek, öğretmenlerinin belirsizlikleri daha az hissetmelerine katkıda bulundukları ve bu yönde kararlı bir duruş sergilediklerinden söz edilebilir.

Diğer yandan örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin psikolojik iklim algılarının görece yüksekliğinin tespit edilmiş olması da dikkate alındığında, yaratıcı okul liderlerinin bu algının oluşumunda önemli bir rol üstlendikleri anlaşılmaktadır. Bulgular ve tartışma bölümlerinde de açıklandığı üzere, öğretmenlerin en çok destekleyici okul iklimi boyutunu önemli bir unsur olarak değerlendirmeleri yaratıcı liderlik özellikleriyle kavramsal bakımından paralellik göstermektedir. Nitekim bu boyut kapsamında yer alan *kendini faydalı hissetme*, *hislerin gerçekliliği* ve *ciddiye alınma*, araştırma katılımcısı öğretmenlerce öne çıkartılan olumlu psikolojik iklim unsurlarına karşılık gelmektedir ve bu unsurlar aynı zamanda yaratıcı liderlik özellikleri ile örtüşen içeriğe de sahiptirler.

Bununla birlikte çevresel belirsizlik unsurları arasında yer alan *yönetici atamaları*, *eğitim mevzuatı değişimi* ve *okul türleri değişimi* gibi daha çok mevzuat çerçevesinde alınan kararlar, öğretmenler tarafından görece önemli belirsizlik algısı yaratan unsurlardır. Bu saptama, yaratıcı okul liderliği rolünün anlamı açısından da önem arz etmektedir. Okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından kontrol edilemeyen, önlem alınması güç ve inisiyatif

kullanılmayan bu tür belirsizlik taşıyıcısı hususlar, bilgi eksikliğine ve akabinde okul bünyesinde çeşitli söylenti ve dedikoduların oluşumuna yol açan bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırma sonucunda yaratıcı lider özelliği taşıyan okul müdürleri, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi akışını etkin bir biçimde sağlayarak, belirsizlik algısının oluşumunu olabildiğince azaltmayı başarmış görünmektedirler.

Yaratıcı lider özelliklerinde öne çıkan unsurlar açısından da bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin belirsizlik duygularını daha az yaşamalarına bu özelliklerin önemli katkılar sağlayabildiği anlaşılmaktadır. Söz gelimi, okul müdürlerinin gündem belirlemede bağımsız hareket edebilmeleri, başka bir ifadeyle tepe yönetimlerden sürekli talimat beklemeden inisiyatif alarak bağımsız karar alabilmeleri, yaratıcı liderliğin önemli nitelikleri arasındadır. Dolayısıyla örneklemdaki öğretmenlerin belirsizliğin beraberinde taşıdığı kaygı, endişe, stres gibi duyguları okul müdürlerinin kontrolü daha fazla elinde bulundurmaları sayesinde hiç hissetmedikleri ya da daha az hissettikleri, böylelikle okul bünyesinde pozitif bir iklim algısının daha iyi tesis edilebildiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde okul müdürlerinin okul çıkarları için çeşitli girişimlerde bulunabilmeleri de bir yandan belirsizlik algısının azaltılmasında bir yandan da konforlu bir okul ortamının oluşumuna yarar sağlamış görünmektedir. Ayrıca katılımcıların okul müdürlerinin iletişim kanallarını etkili şekilde kullanabilme özelliğini öne çıkarmaları da dikkate alındığında, okul ortamındaki gri alanların daha açık hale getirilmiş olduğundan söz etmek mümkündür. Dolayısıyla elde edilen tüm bulgular bir araya getirilerek bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri sayesinde algılanan çevresel belirsizliklerin büyük ölçüde azaltılabildiği ve okul ortamında daha olumlu bir psikolojik iklimin tesis edilebildiği anlaşılmaktadır.

4.2. Öneriler

Bu tez çalışmasında elde edilen sonuçlar çerçevesinde belirlenen bulguların eğitim yönetimi alanındaki teorik alt yapıya, atama ve görevde yükseltme kararlarını verme yetkisine sahip Millî Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul yönetimleri gibi merkezi ve yerel düzeydeki eğitim yönetimi alanına ve mevzuat geliştirme süreçlerinde katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde hazırlanan öneriler; “Uygulayıcılara yönelik öneriler” ve “Araştırmacılara yönelik öneriler” şeklinde kategorize edilerek aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim mevzuatı, okul türleri ve öğretim programları sık sık değiştirilmemeli, bir değişimin yapılmasının zorunlu hal aldığı durumlarda ise veliler ve öğrenciler de dâhil olmak üzere, tüm paydaşların görüşlerine başvurulmalı ve öngörülen değişimler bu görüşler çerçevesinde yapılmalıdır.
- Okul müdürlerinin seçilmeleri ve atanmalarında tecrübeye ve liyakata önem verilmesi gerekmektedir. Bu anlamda merkezi yönetimlerin atamaları yapmadan önce atanma şartlarını şeffaf bir içerikle belirlemeleri önem arz etmektedir.
- Okullarda doğal afetlere karşı alınması gereken önlemler geciktirilmeden yapılmalıdır.
- Daha iyi bir psikolojik iklim algısının oluşturulması için öğretmenlerin kendilerini ifade edebilmelerine daha fazla olanak sağlanmalı, karar verme süreçlerine olan katkıları özendirilmelidir.
- Öğretmenlerin rol belirginliklerinin daha açık ve şeffaf bir biçimde netleştirilmesinde yarar vardır.
- Okul yönetimleri paydaşlarıyla olan iletişim kanallarını sürekli açık tutmalı, şeffaflığa önem vermelidirler. Ayrıca belirsizliklerin olası sonuçlarını da öngörerek paydaşlarına bilgi akışını sağlamalıdır.
- Okul yönetimleri eleştiriye, yeniliğe ve değişime daha fazla açık olmalı, yaratıcı fikirlerin oluşumlarını daha fazla desteklemelidirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecek araştırmalarda, araştırmacılar bu tez çalışmasında ele alınan değişkenlerle birlikte farklı bağımsız, aracı ve düzenleyici değişkenleri araştırma modellerine ekleyebilirler. Ayrıca açıklayıcı-sıralı ya da keşfedici-sıralı gibi farklı karma yöntem desenlerinden de yararlanmayı düşünebilirler.
- Çevresel belirsizlik değişkenine ilişkin Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 9 tezden hiçbirisi eğitim-öğretim alanına ait değildir. Aslında Türkiye özelinde eğitim örgütlerinde daha çok maruz kalınan çevresel belirsizlik olgusunun bu alandaki lisansüstü tezlerde çalışılma konusu yapılmamış olması bu olgunun eğitim

örgütlerinde farklı zamanlarda ve farklı örneklemelerde çalışılması gerekliliğini ortaya koymaktadır denilebilir.

- Yaratıcı liderlik değişkenine ilişkin Ulusal Tez Merkezi veri tabanında sadece 8 tez yer almaktadır. Yirmibirinci yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul edilen yaratıcılığın liderlik alanyazınında daha fazla çalışılması gerektiğinden hareketle yaratıcı liderlik değişkeni eğitim örgütlerinde farklı zamanlarda ve farklı örneklemelerde çalışılabilir.
- Bu tez çalışmasında yer alan değişkenlerle benzer bir çalışma özel okul öğretmenleri ile yürütülebilir.
- Bu tez çalışmasında yer alan değişkenlerle nitel bir çalışma yapılabilir.
- Yine aynı değişkenlerle benzer bir başka çalışma da Türkiye’de farklı bir bölgede yer alan bir ilde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen bir örneklem grubuyla gerçekleştirilebilir.
- Konunun uluslararası boyutunu ölçebilmek ve değerlendirmelerde bulunabilmek için, “Algılanan Çevresel Belirsizlik” olgusunu konu alan karşılaştırmalı araştırmalar farklı ülkelerde benzer sosyo-ekonomik yapıları olan bölge ve okullarda gerçekleştirilebilir ve ülkelerin konuya ilişkin benzer ve farklı noktaları ortaya koyulabilir.
- Eğitim örgütleri açısından önemli bir kavram olarak değerlendirilebilecek “Algılanan Çevresel Belirsizlik” olgusu ile ilişkili olabileceği düşünülen tükenmişlik, motivasyon, örgüt kültürü, umutsuzluk, yabancılaşma, yaşam doyumu gibi kavramlar arasındaki ilişki düzeyi ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmalarla ortaya koyulabilir.
- Okullarda çevresel belirsizlik algısı yüksek olan bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak, öğretmenlerin yaşadığı olası psikolojik, fizyolojik, sosyal ve akademik sorunlar durum çalışması yöntemi kullanılarak derinlemesine analiz edilebilir.
- Bu tez çalışması COVID-19 pandemisi sırasındaki uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilmiş olup, çalışma yapıldığı esnada öğretmenler çalışma ortamlarında bulunamamaktaydı. Bu nedenle elde edilen tüm verilerin ve sonuçların olağanüstü bir durum olan yaklaşık iki yıllık pandemi dönemine özel olabileceği göz önünde

bulundurularak, çalışma, yüzyüze eğitimin uzun süredir devam ettiği bir zaman diliminde ve aynı örnekleme yenilenebilir.

- Bu çalışmanın araştırma modelinde psikolojik iklim algısı kavramı bağımlı değişken olarak ele alınmış olsa da bu kavramın içeriğindeki bir alt boyut olan destekleyici yönetim algısının, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe bağlılıkları, motivasyonları, öz yeterlilikleri, iş tatminleri ve iş performansları açısından da anlam taşıdığı anlaşılmaktadır. Gelecek araştırmalarda, araştırmacıların, modellerinde, bu değişkenleri de irdelemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.



5. KAYNAKLAR

- Ada, B. D., & Zembat, R. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 591-621.
- Agbor, E. (2008). Creativity and innovation: The leadership dynamics. *Journal of strategic leadership*, 1(1), 39-45.
- Ak Küçükçayır, G. (2019). Örgüt yapıları ve eğitim örgütleri, Eğitim Yönetimi içinde (Ed. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçe, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesi, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Alkın, M. C. (2006). Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Allen, C. D., & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of teacher education*, 66(2), 136-149.
- Allen, S. L., Smith, J. E., & Da Silva, N. (2013). Leadership style in relation to organizational change and organizational creativity: Perceptions from nonprofit organizational members. *Nonprofit Management and Leadership*, 24(1), 23-42.
- Altunköse, T. N. (2002). Psikolojik iklimin örgüte adama ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Amabile, T. M., & Conti, R. (1997). Environmental determinants of work motivation, creativity, and innovation: The case of R&D downsizing. In R. Garud, P. R. Nayyar, & Z. B. Shapira (Eds.), *Technological innovation: Oversights and foresights* (pp. 111-125). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511896613.009>
- Amabile, T. M., & Khaire, M. (2008). Creativity and the role of the leader. *Harvard Business Review*, 86(10), 101-109.
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2011). The power of small wins. *Harvard business review*, 89(5), 70-80.

- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 49(3), 367-403. doi:10.2189/asqu.2004.49.3.367
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The leadership quarterly*, 15(1), 5-32.
- Amenumey, E. K. ve Lockwood, A. (2008). Psychological climate and psychological empowerment: an exploration in a luxury uk hotel group. *Tourism and Hospitality Research*, 8 (4), 265-282.
- Argon T. ve Limon, İ. (2017). Psikolojik iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2888-2901.
- Aslan, M. ve Doğan, Ü. (2021, Haziran). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Belirsizliğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Eurasian Conference on Language & Social Sciences*. Ekaterinburg, Rusya.
- Ataizi, M. (1999). Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi. *Yayınlanmamış doktoraz tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Axley, S. R. ve McMahon, T. R. (2006). Complexity: A frontier for management education. *Journal of Management Education*, 30(2), 295-315.
- Ayar, M. (2022). *Örgütsel iklim*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Bakan, İ. ve Büyükbese, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltes, B. B., Zhdanova, L. S. ve Parker, C. P. (2009). Psychological climate: A comparison of organizational and individual level referents. *Human relations*, 62(5), 669-700.
- Barkhi, R. ve Kao, Y. C. (2011). Psychological climate and decision-making performance in a GDSS context. *Information & Management*, 48(4-5), 125-134. doi: 10.1016/j.im.2011.02.003
- Baron, M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ankara: Ezgi Kitabevi.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. G. Braziller.
- Biswas, S. (2010). Relationship between psychological climate and turnover intentions and its impact on organisational effectiveness: A study in Indian organisations. *IIMB Management Review*, 102-110.
- Biswas, S. ve Varma, A. (2007). Psychological climate and individual performance in India: test of a mediated model. *Employee Relations*, 29 (6), 664-676.
- Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2006). *Latent curve models: A structural equation perspective*. John Wiley & Sons.
- Bordia, P., Hobman, E., Jones, E., Gallois, C., & Callan, V. J. (2004). Uncertainty during organizational change: Types, consequences, and management strategies. *Journal of business and psychology*, 18, 507-532.
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D. & DiFonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: Is it all about control? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 345-365.
- Botha, R.J. 2006. 'Leadership in School-Based Management: A Case Study in Selected Schools'. *South African Journal of Education* 26(3):341–353.
- Brown, S. P. ve Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 358-368.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Journal of anxiety disorders*, 20(2), 222-236.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. (Sarpkaya, R. Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. and Heystek, J. 2003. 'School Governance in the New South Africa'. *Compare* 33(2):127–138.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Califf, C. B., & Brooks, S. (2020). An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. *Computers & Education*, 157, 103971.

- Carless, S. A. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction? *Journal of Business and Psychology*, 18 (4), 405- 425.
- Cheung G.W. ve Lau R.S. (2008). Testing Mediation and Suppression Effects of Latent Variables: Bootstrapping With Structural Equation Models. *Organizational Research Methods*, 11(2): 296-325. doi: 10.1177/1094428107300343.
- Clampitt, P. G., & Berk, L. R. (1996). Strategically communicating organisational change. *Journal of Communication Management*, 1(1), 15-28.
- Cooke, R. A., & Rousseau, D. M. (1988). Behavioral norms and expectations: A quantitative approach to the assessment of organizational culture. *Group & Organization Studies*, 13(3), 245-273.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
- Cresswell, J. & Fisher, D. (1996). *Relationship between Principal's Interpersonal Behavior With Teachers and the School Environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Cuban, L. 2008. *Frogs into Princes: Writing on School Reform*. New York, NY: Teacher College Press.
- Çakalcı, N. (2019). Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2009). *Principles of Management*. Cengage Learning India Pvt Ltd.
- D'Amato, A., & Zijlstra, F. R. (2008). Psychological climate and individual factors as antecedents of work outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 33-54.
- Day, D. V., ve Bedeian, A. G. (1991). Predicting job performance across organizations: The interaction of work orientation and psychological climate. *Journal of Management*, 17 (3), 589-600.
- Demiral, S. (2014). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ve belirsizlikle başa çıkma yolları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dennison, J. (1984). The Canadian community college in the 1980s: Strategies for Survival. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 139-153.

- Dess, G. G. ve Beard D. W. (1984). Dimensions of Organizational Task Environments. *Administrative Science Quarterly*, c. 29. s. 1: 52-73.
- Duncan, R. B. (1972). Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17 No. 3, pp. 313-327.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Edmondson, A., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning: outcome improvement, task mastery, and group process. *Academy of Management Annals*, 1(1), 269-315.
- Eisenbeiss, S. A., Van Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *Journal of applied psychology*, 93(6), 1438.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, R., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and retention. *Journal of Applied Psychology*, 87, 565-573.
- Ekşi, F. (2016). Rehber öğretmenlerin Okul İklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine Bir araştırma. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.
- Elmore, R. (2000). *Building on new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute, Washington, DC.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. 16. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eroğlu, T. ve Özen, H. (2019). Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 83-106.
- Ertürk Kayman, E. A. (2008). Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin, kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eyitmiş, A. M., Sezer, F., & Yıldırım, A. (2022). Uzaktan Öğretim Döneminde Belirsizlik ve Stresin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-10.

- Field, R. G. ve Abelson, M. A. (1982). Climate: A reconceptualization and proposed model. *Human Relations*, 35(3), 181-201.
- Fitzpatrick, T. A. (2008). The relationship between job satisfaction and psychological climate among community banking employees. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Walden University/College of Social and Behavioral Sciences, Washington.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Gänswein, W. (2011). *Effectiveness Of Information Use For Strategic Decision Making*. Wiesbaden, Germany: Gabler Verlag.
- Gong, Y., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of management Journal*, 52(4), 765-778.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 7(28).
- Gurbanova, A. (2022). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). The relationship of school principals' management style and school climate. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 129-150.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*, 30(2), 95-110.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hameiri, L. ve Nir, A. (2016). Perceived uncertainty and organizational health in public schools: The mediating effect of school principals' transformational leadership style. *International journal of educational management*, 30(6), 771-790.
- Hameiri, L., Nir, A., & Inbar, D. E. (2014). Confronting uncertainty and risk: The contribution of leadership to school outcomes. *Planning and changing*, 45(1/2), 48.
- Harris, A. (2009). Creative leadership, developing future leaders. *Management in Education*, 23(1), 9-11.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420.

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2. baskı). New York: The Guilford Press.
- Hellriegel, D., & Slocum Jr, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of management Journal*, 17(2), 255-280.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Herman, L. (1996). Role Ambiguity, Role Conflict and Job Satisfaction of Clark County School District Counselors. *Doctoral Dissertation*, University of Nevada.
- Hine, D. W., & Gifford, R. (1996). Attributions about self and others in commons dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 26(3), 429-445.
- Hofstede Insights, 2023. Culture Compass: Find Your Way Across Cultures. Erişim adresi: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/turkey/> Erişim tarihi: 15.06.2019.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Hogg, M. A. (2009). Managing self-uncertainty through group identification. *Psychological Inquiry*, 20(4), 221-224.
- House, R. J., & Kerr, S. (1973). Organizational independence, leader behavior, and managerial practices: A replicated study. *Journal of Applied Psychology*, 58(2), 173.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huang, S. Y. L. (2001). Teachers' Perceptions of High School Environments. *Learning Environments Research*, 4(2).
- Hughes, D. J., Lee, A., Tian, A. W., Newman, A., & Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation: A critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly*, 29(5), 549-569.
- İnandı, Y. (2010). Okula toplumsal katılım, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (Ed. R. Sarpkaya) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jamali, D. (2005). Changing management paradigms: implications for educational institutions. *Journal of Management Development*, 24(2), 104-115.
- James, L. A., & James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions: Explorations into the measurement of meaning. *Journal of applied psychology*, 74(5), 739.
- James, L. R. ve Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological bulletin*, 81(12), 1096.

- James, L. R., Choi, C. C., Ko, C. H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A. ve Kim, K. I. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of work and organizational psychology*, 17(1), 5-32.
- James, L. R., Hartman, A., Stebbins, M. W., ve Jones, A. P. (1977). Relationship between psychological climate and a vie model for work motivation. *Personnel Psychology*, 30, 229-254.
- James, L. ve Sells, S. (1981), Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. In D. Magnussen (Ed.), *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*, 275-295. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Jarvis, T. L. (2015). A mixed methods analysis on Creative Leadership and Missouri School Administrators (Doctoral dissertation, Lindenwood University). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/d279a7065118a668eeb9be1567c1b97c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Johnston, B.J. /1996). Types of Educational Leadership in a Post-Industrial Society. *Urban Review*, 28(3):213–232.
- Jones, A. P. ve James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational behavior & Human performance*, 23(2), 201–250. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(79\)90056-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(79)90056-4)
- Joyce, W. F., & Slocum Jr, J. W. (1984). Collective climate: Agreement as a basis for defining aggregate climates in organizations. *Academy of management journal*, 27(4), 721-742.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education sciences*, 10(6), 165.
- Kamacı, M. C. (2010). Liderlik eğitim programının eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışlarına etkileri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kasperson, R. E. (2008). Coping with deep uncertainty: Challenges for environmental assesment and decision-making. Bammer, G. & Smithson, M. (Ed.), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives*. London, Cromwell Press.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Doğan Basımevi.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kettinger, W. J., Li, Y., Davis, J. M. ve Kettinger, L. (2015). The roles of psychological climate, information management capabilities, and IT support on knowledge-sharing: an MOA perspective. *European Journal of Information Systems*, 24, 59-75.
- Kırbaç, M. ve Demirtaş, H. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi/Examining the Psychological Climate Perceptions of Teachers. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 34-49.
- Kiewitz, C., Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., Castro, S. L. (2002). The Role of Psychological Climate in Neutralizing the Effects of Organizational Politics on Work Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(6):1189–1207, DOI: [10.1111/j.1559-1816.2002.tb01431.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb01431.x)
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership*, 48(6), 14-16.
- King, E. B., Hebl, M. R., George, J. M., & Matusik, S. F. (2010). Understanding tokenism: Antecedents and consequences of a psychological climate of gender inequity. *Journal of Management*, 36(2), 482-510.
- King, E. ve Badham, R. (2018). Leadership in uncertainty, *Organizational Dynamics*, 48(4), 100674, <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.08.005>, S0090261618301001.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koşar, D. (2020). Examination of teachers' views on organizational uncertainty: A qualitative research. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(1), 41-76.
- Koys, D. J. ve DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44 (3), 265- 285.
- Köseoğlu, G., Liu, Y., & Shalley, C. E. (2017). Working with creative leaders: Exploring the relationship between supervisors' and subordinates' creativity. *The Leadership Quarterly*, 28(6), 798-811.
- Kraft, M. A., Papay, J. P., Johnson, S. M., Charner-Laird, M., Ng, M., & Reinhorn, S. (2015). Educating amid uncertainty: The organizational supports teachers need to serve students in high-poverty, urban schools. *Educational Administration Quarterly*, 51(5), 753-790.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

- Kristiono, C., & Fachrunnisa, O. (2017). A Qualitative Study Of Creative Leadership And School Performance. *IJIBE (International Journal of Islamic Business Ethics)*, 2(4), 174-186.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Küçükkömürler, S. (2017). Belirsizliğin psikolojik etkileri. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 5(10), 329-344.
- Lawrence, P.R. ve Lorsch, J.W. (1967). *Organizations and environment*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Lee, A., Legood, A., Hughes, D., Tian, A., Newman, A., & Knight, C. (2019). Leadership and Creativity: A Meta-analytical Review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1), 1-35.
- Lee, J.J. & Ok, C. (2015). Drivers of Work Engagement: An Examination of Core SelfEvaluations and Psychological Climate among Hotel Employees. *International Journal of Hospitality Management*, 44: 84-98.
- Lick, D. V. (2006). A new perspective on organizational learning: creating learning teams. *Evaluation and Program Planning*, 29, 88-96.
- Lipton, B. H. (2020). *İnancın Biyolojisi*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Macbean, A. (2014). Dancing into diversity: a curriculum for self-discovery, empathy, and creative leadership. *Journal of Dance Education*, 14(3), 117-121.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological methods*, 7(1), 83.
- Madera, J.M. ve Smith, D.B. (2009). The effects of leader negative emotions on evaluations of leadership in a crisis situation: the role of anger and sadness. *The leadership quarterly*, 20(2) , pp. 103-114.
- Madinda, A. S. (2014). The uncertainty of organizational environment in developing countries. *International journal of education and research* 2(7), 177-188.
- Manning, R. L. (2010). Development of the psychological climate scale for small business. *Journal of New Business Ideas & Trends*, 8 (1), 50-65.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Marishane, R.N. and Botha, R.J. 2011. School Leadership Towards the Changing Context: A Case for School-based Management. Pretoria: Van Schaik.
- Marşap, A. (2009). *Yaratıcı Liderlik: 21. Yüzyılda Yaratıcı Liderişim ve Yönetişim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Martin, A. J., Jones, E. S. ve Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (3), 263-289.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mazman, S. G. (2009). Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mert, A. ve Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik Okul İklimi Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(1).
- Meydan, C. M. ve Şeşen, H. 2015. *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık, 2.Baskı
- Miller, D ve Friesen, P.H. (1983). Strategy-Making and Environment: The Third link. *Strategic Management Journal*, 4, 221–235.
- Miller, D. ve Dröge, C. (1986). Psychological and traditional determinants of structure. *Administrative science quarterly*, 31(4), 539-560.
- Miller, S. E. (1986). Forward contracting versus hedging under price and yield uncertainty. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 18(2), 139-146.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 10.01.2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf adresinden alınmıştır.
- Milliken, F. J. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment: state, effect & response uncertainty. *Academy of Management Journal*, Vol. 12 No. 1, 133-143.
- Min, J., Kwak, K., & Lee, J. (2015). Environmental uncertainty and interfirm controls: The moderating effect of honesty. *Journal of Marketing Thought*, 1(4): 22-28 Doi: 10.15577/jmt.2015.01.04.22
- Mirze, K. S. (2002). *Introduction to business*. Istanbul: Literatur Publishing.
- Moynihan, D. P. (2008). Learning under uncertainty: Networks in crisis management. *Public Administration Review*, 68(2), 350–365. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00867.x>
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Murphy, J.F. 2002. 'Re-culturing The Profession of Educational Leadership: New Blueprints'. *Educational Administration Quarterly* 38(2):176–191.

- Nartgün, Ş. S., & Burukoğlu, S. (2020). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ve yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim araştırmaları-2020*, EYUDER.
- Nasser, F. M. A., & Alarfaj, A. A. (2020). Exploring Creative schools in Public Education. *Journal of Education and Human Development*, 9(3), 122-132.
- Neyişçi N. ve Potas N. (2012). Avoidance Behaviors of School Managers in Uncertain and Chaotic Environments, [In] S. Banerjee, Ş.Ş. Erçetin (Eds), *Chaos, Complexity and Leadership 2012*, Springer, Dordrecht.
- Neyişçi, B. (2008). Türkiye'deki Mesleki Eitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) içindeki okul yöneticilerinin, belirsizlikten kaçınma davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage Publishing.
- Odden, C. M., & Sias, P. M. (1997). Peer communication relationships and psychological climate. *Communication Quarterly*, 45(3), 153-166.
- Ojha, D., Acharya, C., & Cooper, D. (2018). Transformational leadership and supply chain ambidexterity: Mediating role of supply chain organizational learning and moderating role of uncertainty. *International Journal of Production Economics*, 197, 215-231.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634.
- O'Neill, B. ve Arendt, L. A. (2008). Psychological climate and work attitudes: The importance of telling the right story. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 14 (4), 353-370.
- Osborne, J. W., & Fitzpatrick, D. C. (2012). Replication analysis in exploratory factor analysis: What it is and why it makes your analysis better. *Practical assessment, research, and evaluation*, 17(1), 15.
- Özdamar, K. (2015). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2019). Eğitim yönetiminin tarihsel temelleri. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim Yönetimi içinde* (33-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, H. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-98.
- Öztürk, M. (2014). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Palus, C. & Horth, D. (2005). *Aesthetic competencies of creative leadership: Making shared sense and meaning of complex challenges*. Unpublished manuscript. Greensboro NC: Center for Creative Leadership.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altman, R. A., Lacost, H. A., et al. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Peat, F. D. (2002). *From certainty to uncertainty: the story of science and ideas in the twentieth century*. Washington: Joseph Henry Press.
- Pihie, Z. A. L., & Arivayagan, K. (2016). Predictors of entrepreneurial mindset among university students. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(7), 1-9.
- Polat, M. (2015). Yöneticilerin açık liderlik özellikleri ve sosyal ağları benimseme durumlarının örgütsel belirsizlik üzerindeki etkileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D. ve Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227.
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C. ve e Cunha, M. P. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of business research*, 67(2), 200-210.
- Reiter-Palmon, R. ve Illies, J. J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The leadership quarterly*, 15(1), 55-77. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.005>
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., & Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110.
- Sarpkaya, R. (2010). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Sarpkaya (Editör), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (1-24) (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schechter, C., & Asher, N. (2012). Principals' sense of uncertainty and organizational learning mechanisms. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 138-152.

- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational administration quarterly*, 48(1), 116-153.
- Schweiger, D. M., & Denisi, A. S. (1991). Communication with employees following a merger: A longitudinal field experiment. *Academy of management journal*, 34(1), 110-135.
- Schyns, B., Veldhoven, M. ve Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction: The example of supportive leadership climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (7), 649-663.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30(6), 933-958.
- Shallish, L., Rao, S., & Pancsofar, N. (2020). Teaching toward justice: Reflections on collaboration, engagement, and social action in uncertain times. In *The Educational Forum* (Vol. 84, No. 1, pp. 18-28). Routledge.
- Shin, S. J., & Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: Evidence from Korea. *Academy of Management Journal*, 46(6), 703-714.
- Shin, S. J., & Zhou, J. (2007). When is educational specialization heterogeneity related to creativity in research and development teams? Transformational leadership as a moderator. *Journal of applied Psychology*, 92(6), 1709.
- Shuck, B., & Reio, T. G. (2014). Employee engagement and well-being: A moderation model and implications for practice. *Journal of Leadership and Management*, 1(1), 33-45. <https://doi.org/10.12966/jlm.04.02.2014>
- Simonton, D. K. (2014). Creative performance, expertise acquisition, individual differences, and developmental antecedents: An integrative research agenda. *Intelligence*, 45, 66-73.
- Söğüt, E. (2020). Okulda karşılaşılan etkisiz süreçler ve rol belirsizliği. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Spitzer, W. O. (1995). Scientific monograph of the Quebec Task Force on Whiplash-Associated Disorders: redefining "whiplash" and its management. *Spine*, 20, 1S-73S.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1(3-15).

- Strutton, D., Pelton, L. E., ve Lumpkin, J. R. (1993). The influence of psychological climate on conflict resolution strategies in franchise relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21 (3), 207-215.
- Suls, J. ve Mullen, B. (1981). Life events, perceived control and illness: The role of uncertainty. *Journal of Human Stress*, 7(2), 30-34.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Taşdemir, İ. & Atalmış, E. (2021). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1) , 84-103.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Thawinkarn, D., Tang, K. N., & Ariratanana, W. (2018). Relationship between perceived directors' leadership and classroom quality of primary schools in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 230-235.
- Thayer, S. F. (2008). Psychological climate and its relationship to employee engagement and organizational citizenship behaviour. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, School of Psychology, Minneapolis.
- Tınaztepe, C. (2010). The effect of desire for change on the relationship between perceived uncertainty and job related affective well being. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Örgütsel Davranış Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel psychology*, 52(3), 591-620.
- Tummers, G. E., van Merode, G. G., & Landeweerd, J. A. (2006). Organizational characteristics as predictors of nurses' psychological work reactions. *Organization Studies*, 27(4), 559-584.
- Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı (2022). Teknolojik İnovasyon Bağlamında Eğitim ve Öğretimin Güncel Analizi. Erişim tarihi: 10.02.2023. Erişim adresi: <https://www.ttgiv.org.tr/tur/images/publications/61f8d64007030.pdf>
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Allyn & Bacon/Longman Publishing.
- Uçar, R. ve Sağlam, E. (2019). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 417-435.

- Usta, M. E. (2013). Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Van der Voet, J. (2014). The effectiveness and specificity of change management in a public organization: Transformational leadership and a bureaucratic organizational structure. *European Management Journal*, 32(3), 373-382.
- Williams, M.L., ve Goss, B. (1975). Equivocation: Character insurance. *Human Communication Theory*, 1, 265-270.
- Yamen, U. U. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre çoklu liderlik stilleri ve örgütsel belirsizlik. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ye, Y. (2019). Exploring principals' creative leadership and their traits in schools of taiwan. *Panyapiwat Journal*, 11(3), 229-241.
- Yee, W. F., Pink, L. S., & Sern, M. L. C. (2014). The effect of a psychological climate for creativity on job satisfaction and work performance. *International Journal of Economics and Management*, 8(3), 97-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Kitapevi, Ankara.
- Yılmaz, D. Ç. ve Nartgün, Ş. (2021). Eğitim Sistemini Etkileyen Değişimlerin Kaos Teorisi Bağlamında İncelenmesi: Yükseköğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarındaki Değişikliklerin Yaratdığı Kelebek Etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 105-126.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, U. (2018). Öğretmenlerin psikolojik iklime ilişkin algıları ile cesaretleri arasındaki ilişki seviyeleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Düzce Üniversitesi.
- Yiğit, B. (2010). *Okul toplum ilişkileri ve okula toplumsal katılım*, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (Ed. V. Çelik) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, Q., Siribanpitak, P., & Charoenkul, N. (2020). Creative leadership strategies for primary school principals to promote teachers' creativity in Guangxi, China. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(2), 275-281.
- Zhang, X. A., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

- Zhang, X., & Zhou, J. (2014). Empowering leadership, uncertainty avoidance, trust, and employee creativity: Interaction effects and a mediating mechanism. *Organizational behavior and human decision processes*, 124(2), 150-164.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research*, 37(2), 197-206.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, 44(4), 682-696.
- Zhou, J., & George, J. M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 545-568.



6. EKLER

Ek 1. Uzman Görüşü Sonrası “Algılanan Çevresel Belirsizlik” Ölçek Taslağı

Durum Belirsizliği		Hiç Katılıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğitim uygulamalarının (lise ve üniversiteye giriş sınav sistemi, sınıf geçme sistemi vb.) gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
2	Eğitimle ilgili ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerinin yapılacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
3	Öğretim programlarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
4	Öğretmen yer değiştirme yönetmeliğinde gelecekte nasıl değişiklikler yapılacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
5	Yönetici atamalarının gelecekte nasıl yapılacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
6	Okul türlerinin gelecekte değişip değişmeyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
7	Eğitimle ilgili kararlara velilerin nasıl yön vereceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
8	Eğitimle ilgili kararlara sivil toplum kuruluşlarının (sendika, dernek, vakıf vb.) nasıl yön vereceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
9	Teknolojik ilerlemelerin eğitime nasıl yön vereceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
10	Okulların çevresindeki ekonomik koşulların nasıl değişeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
11	Eğitim örgütlerinde doğal afetlere (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) karşı yeterli önlem alınıp alınmadığı belirsizdir.	1	2	3	4	5

Etki Belirsizliği		Hiç Katılıyor	Katılmıyor	Kısmen Katılıyor	Katılıyor	Tamamen Katılıyor
12	Eğitim uygulamalarında (lise ve üniversiteye giriş sınav sistemi, sınıf geçme sistemi vb.) yapılacak değişikliklerin okulu nasıl etkileyeceği bellidir.	1	2	3	4	5
13	Eğitimle ilgili mevzuat değişikliklerinin okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
14	Öğretim programlarında yapılacak değişikliğin okulu nasıl etkileyeceği bellidir.	1	2	3	4	5
15	Öğretmen değişikliğinin okul iklimine olan etkisi belirsizdir.	1	2	3	4	5
16	Yönetici değişikliğinin okul iklimini nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
17	Okul türlerinin değiştirilmesi kararı söz konusu olduğunda okulumun bu durumdan nasıl etkileneceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
18	Sivil toplum kuruluşlarının (sendika, dernek, vakıf vb.) okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
19	Eğitimle ilgili alınan kararların velileri nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
20	Teknolojik ilerlemelerin okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
21	Değişen ekonomik koşulların okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
22	Doğal afetlerin (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) okulumu nasıl etkileyeceği bellidir.	1	2	3	4	5

Tepki Belirsizliği		Hiç Katılıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23	Eğitim uygulamalarında (lise ve üniversiteye giriş sınav sistemi, sınıf geçme sistemi vb.) yapılacak değişikliklere okulumun beklenen sürede uyum sağlayıp sağlamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
24	Okulumun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
25	Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulumun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenler için geçerli olabilecek rotasyonun okulumdaki eğitimin niteliğini artırıp artırmayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
27	Yöneticiler için geçerli olabilecek rotasyonun okulumdaki eğitimin niteliğini artırıp artırmayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
28	Sivil toplum kuruluşlarının (sendika, dernek, vakıf vb.) olası baskıları karşısında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
29	Velilerin muhtemel baskıları karşısında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
30	Okul türünün değiştirilmesi kararının okulumdaki eğitimin niteliğini artırıp artırmayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
31	Okulumun teknolojik ilerlemelere uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
32	Değişen ekonomik koşullara okulumun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
33	Doğal afetler (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) sırasında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5

Ek 2. Psikolojik İklim Ölçeği

İfadeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul müdürüm mesleki amaçlarını gerçekleştirme konusunda bana esneklik tanır.	1	2	3	4	5
2	Okul müdürüm fikirlerimi ve çalışma tarzımı destekler.	1	2	3	4	5
3	Okulumuz yöneticileri, çalışma tarzımı genellikle takdireder.	1	2	3	4	5
4	Okul müdürüm işimi uygun gördüğüm şekilde yapmam konusunda bana yetki verir.	1	2	3	4	5
5	Okul müdürüm yeni fikirlere eleştirel yaklaştığı için sorumluluk alırken tedbirli davranırım.	1	2	3	4	5
6	Branşım ile ilgili kararlarımda okul müdürümün beni destekleyeceğini bilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğretmen olarak kendimi oldukça faydalı hissedirim.	1	2	3	4	5
8	Okul içi paydaşlar, yaptığım işi genellikle ciddiye alır.	1	2	3	4	5
9	İşimi iyi yapmak gerçekten bir fark yaratır.	1	2	3	4	5
10	Kendimi okulun kilit unsuru olarak görürüm.	1	2	3	4	5
11	Okula yapmış olduğum katkının önemi okulda herkesçe kabul görülür.	1	2	3	4	5
12	Yaptığım iş okulum için çok değerlidir.	1	2	3	4	5
13	Okulda açığa vurduğum hisler gerçek hislerimdir.	1	2	3	4	5
14	Okulda tamamen kendim olabiliyim.	1	2	3	4	5
15	Okulda açığa vuramadığım taraflarım vardır.	1	2	3	4	5
16	Okulda gerçek hislerimi ortaya koymam sorun teşkil etmez.	1	2	3	4	5
17	Okulumuz yöneticileri, neyi nasıl yapacağım konusunda hiçbir belirsizliğe mahal vermez.	1	2	3	4	5
18	Göstermem gereken çaba ve mesleki sorumluluklarım açıkça tanımlanmıştır.	1	2	3	4	5
19	Okul içi performans normları bütün öğretmenlerce çok iyi bilinir ve paylaşılr.	1	2	3	4	5

Ek 3. Okullarda Algılanan Çevresel Belirsizlik Ölçeği

İFADELER		Hiç Katılıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğitim uygulamalarının (lise ve üniversiteye giriş sınav sistemi, sınıf geçme sistemi vb.) gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
2	Eğitimle ilgili mevzuatlarda hangi değişikliklerinin yapılacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
3	Öğretim programlarının gelecekte nasıl olacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
4	Öğretmen yer değiştirme yönetmeliğinde gelecekte nasıl değişiklikler yapılacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
5	Yönetici atamalarının gelecekte nasıl yapılacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
6	Okul türlerinin gelecekte değişip değişmeyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
7	Okul türlerinin değiştirilmesi kararı söz konusu olduğunda okulumun bu durumdan nasıl etkileneyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
8	Sivil toplum kuruluşlarının (sendika, dernek, vakıf vb.) okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
9	Teknolojik ilerlemelerin okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
10	Değişen ekonomik koşulların okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
11	Doğal afetlerin (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) okulumu nasıl etkileyeceği belirsizdir.	1	2	3	4	5
12	Okulumun mevzuat değişikliklerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
13	Öğretim programlarında yapılacak değişikliğe okulumun uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
14	Velilerin muhtemel baskıları karşısında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
15	Okulumun teknolojik ilerlemelere uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
16	Değişen ekonomik koşullara okulumun beklenen sürede uyum sağlayıp sağlayamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5
17	Doğal afetler (salgınlar, depremler, yangınlar vb.) sırasında okul yöneticilerimin etkili karar alıp alamayacağı belirsizdir.	1	2	3	4	5

Ek 4. Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği

Okul Müdürüm,		Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1	Farklılıklara karşı saygılıdır.	1	2	3	4	5
2	Çatışmaları yapıcı şekilde çözer.	1	2	3	4	5
3	Özgürce soru sorulabilecek bir ortam hazırlar.	1	2	3	4	5
4	Yönetim sürecinde iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlere destekleyici eleştiriler sunar.	1	2	3	4	5
6	Yaptığı çalışmalarda eleştirilmeye açıktır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenleri eğitim sürecine daha coşkulu katılmaları yönünde özendirir.	1	2	3	4	5
8	Karşılaştığı belirsizliklere tolerans gösterebilir.	1	2	3	4	5
9	Okula fayda sağlayacak konularda girişimci davranır.	1	2	3	4	5
10	Gerektiğinde olaylara mizahi bakabilir.	1	2	3	4	5
11	Hata ve yanlışlardan yeni bilgiler öğrenebileceğini düşünür.	1	2	3	4	5
12	Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışır.	1	2	3	4	5
13	Girişimde bulunurken hata yapmaktan korkmaz.	1	2	3	4	5
14	Kendisine sunulan her türlü fırsatı değerlendirir.	1	2	3	4	5
15	Değişen koşullara hızla uyum sağlar.	1	2	3	4	5
16	Okulun amaçlarına ulaşmasında yaratıcı yollar geliştirir.	1	2	3	4	5
17	Değişim için yeni yollar ortaya koyar.	1	2	3	4	5
18	Karşılaştığı alışılmamış fikirleri değerlendirir.	1	2	3	4	5
19	Özgün çalışmalarda öğretmenlerin bir yardımcısıdır.	1	2	3	4	5
20	Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında esin kaynağıdır.	1	2	3	4	5
21	Farklı fikirlerle gündeme gelmekten hoşlanır.	1	2	3	4	5
22	Okulda eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin farklı uygulamaları destekler.	1	2	3	4	5
23	Eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı problemleri farklı şekillerde ele alır.	1	2	3	4	5
24	Hayalleri yaşama geçirecek fırsatlar yaratır.	1	2	3	4	5
25	Engellerin üstesinden gelecek yaratıcı düşünceler ortaya koyar.	1	2	3	4	5
26	Kendi gündemini kendisi oluşturur.	1	2	3	4	5
27	Çevresindekilerden farklı düşünür.	1	2	3	4	5
28	Okulda başkaları tarafından çılgınca karşılanabilecek aktivitelere yer verir.	1	2	3	4	5
29	Okulda ortaya çıkan problemlere ilişkin ilginç çözüm önerileriyle herkesi şaşırtır.	1	2	3	4	5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()

2. **Yaşınız:**

3. **Medeni durum:** Evli () Bekar ()

4. **Okul Türü:** Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Fen L. () And L. () Meslek L. ()

5. **Bulunduğunuz okuldaki çalışma (hizmet) süreniz:**

6. **Eğitim Durumunuz:** Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

7. **Branşınız:**