



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

ÖĞRETMENLERİN KAOTİK LİDERLİK,
ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ümit DOĞAN

Malatya-2021

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

ÖĞRETMENLERİN KAOTİK LİDERLİK,
ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ümit DOĞAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım ‘‘Öğretmenlerin Kaotik Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki Algılarının Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi’’ başlıklı bu çalışmamın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ümit DOĞAN



*Canım eşim ve
kızlarım...*

ÖNSÖZ

Tarih boyunca insanlığın önemli amaçlarından birisi mutluluğu yakalamak olmuştur. Mutluluğu belirleyen etmenler farklılık gösterse de tüm bireyler ve kültürler için mutluluğa erişme isteği evrenseldir. Bireyler ve toplumlar dışında mutluluk olgusunun meslek grupları üzerinde de izdüşümü söz konusudur ki bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Öğretmenlerin mutluluğu bir toplumun bugünü kadar yarınları için de önemlidir. Çünkü ancak mutlu öğretmenlerin yetiştirebileceği mutlu öğrenciler sayesinde mutlu toplumlar oluşabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen etmenlerin incelenmesi ve araştırılması önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları analiz edilmiştir.

Doktora öğrenimim süresince bana her türlü desteği sunan, eğitim yönetimi alanında bakış açımın ve araştırma becerilerimin gelişmesine katkıda bulunan, yönlendiren, gerek mesleki gerekse yaşam deneyimlerini özenle aktaran, araştırma konum ile ilgili önemli katkılar sunan, çok kıymetli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Doktora Tez İzleme Komitesinde bulunan ve tezimin alanyazına katkı sunacak biçimde ortaya çıkması için deneyim ve görüşlerini paylaşan hocalarım İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Necdet KONAN'a ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora araştırma konum ile ilgili olarak ölçek geliştirme sürecinde görüşlerini paylaşan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Celal Tayyar UĞURLU'ya, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ekber TOMUL'a, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Üyeleri Prof. Dr. Cevat ELMA, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ, Doç. Dr. İbrahim GÜL ve Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora süreci boyunca beni fazlasıyla cesaretlendiren ve hayatımın mutluluk kaynağı olan canım eşim Aysu DOĞAN ile canım kızlarım Zeynep Naz'ım ve Elif'ime en kalbi duygularıyla teşekkür borç bilirim.

Tüm bu katkılara karşın araştırmanın bütün sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Ümit DOĞAN



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KAOTİK LİDERLİK, ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ

DOĞAN, Ümit

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN
Aralık 2021, XIII+238

Bir örgütün devamlılığı ve etkililiğinde en önemli unsurlardan birisi işgörenlerin mutluluğudur. Ülkelerin geleceğine yön veren eğitim kurumlarında, bu misyonun gerçekleşmesi için anahtar rol oynayan öğretmenlerin mutlulukları ve mutluluklarına etki eden unsurların araştırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda örgütsel mutluluğa etki eden olgular olarak kaotik liderlik ve örgütsel yabancılaşma da araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Betimsel ve ilişkisel tarama modellerinde desenlenen bu çalışmada, öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya konulması, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve açıklanması amaçlanmıştır.

2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçeleri olan Adapazarı, Erenler ve Serdivan’da görev yapan ilk ve ortaokul ile lise öğretmenleri, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise bu ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan ve tabakalı örnekleme kullanılarak belirlenen 404 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler; Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve bu çalışma kapsamında geliştirilen Kaotik Liderlik Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar *t*-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.

Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerinin ‘‘Çok Katılıyorum’’; örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algılarının ise ‘‘Orta Düzeyde Katılıyorum’’ şeklinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk

algılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; mesleki kıdem, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenleri açısından ise anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin kaotik liderlik ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında, negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki; örgütsel yabancılaşma ile örgütsel mutluluk algıları arasında ise istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolüne ilişkin olarak, kaotik liderliğin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolüne sahip olduğu, bu aracılık etkisinin ise orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma, örgütsel mutluluk, yapısal eşitlik modellemesi.

ABSTRACT

RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF CHAOTIC LEADERSHIP, ORGANIZATIONAL ALIENATION AND ORGANIZATIONAL HAPPINESS BY STRUCTURAL EQUATION MODELING

DOĞAN, Ümit

Ph.D, Inonu University Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mahire ASLAN
December 2021, XIII + 238

Happiness of the employees is one of the most substantial factors in sustainability and effectiveness of an organization. It is important to investigate the happiness of teachers who play a key role in the accomplishing mission in educational organizations that develop the future of the countries. In this regard, chaotic leadership and organizational alienation as phenomena that affect organizational happiness are also included in the scope of the research. In this study designed with descriptive scanning and relational scanning model, it is aimed to reveal, examine and explain the relations between teachers' chaotic leadership, organizational alienation and organizational happiness perception with structural equation modeling in terms of various variables.

The universe of the research constitutes of the teachers working in the central districts of Sakarya province (Adapazarı-Erenler-Serdivan) in the 2020-2021 academical year. The sample of the research consists of 404 teachers working in public schools and determined by using stratified sampling in the district of Adapazarı, Erenler and Serdivan. The data has been obtained through the Organizational Alienation Scale, the Organizational Happiness Scale and the Chaotic Leadership Scale developed with in the scope of this research. Descriptive statistics, Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Structural Equation Modeling have been used in the analysis of the data.

According to the findings of the research, it is determined that whereas the perception level of the teachers regarding the chaotic leadership roles of the school principals is in the form of "Very Agree", the perception of organizational alienation and organizational happiness is "Moderately Agree". It is found that there is no significant difference statistically in terms of gender variable between the teachers' perceptions of chaotic leadership, organizational alienation and organizational happiness. It is determined that there is significant difference among the perceptions of chaotic leadership, organizational alienation and organizational happiness in terms of professional seniority, branch and school type variables, teachers. Besides, it is determined that there is a statistically significant and highly relationship between teachers' chaotic leadership and organizational alienation perceptions in negative aspect, relationship between chaotic leadership and organizational happiness perceptions in positive aspect and relationship between organizational alienation and organizational happiness perceptions in negative aspect. It is found that organizational alienation has a mediating role in the effect of chaotic leadership on organizational happiness regarding the mediating role of organizational alienation, and this mediation effect is in moderate level.

Key Words: Chaotic leadership, organizational alienation, organizational happiness, structural equation modeling.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Sayıltısı	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.8. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Liderlik	9
2.1.2. Kaos	27
2.1.3. Yabancılaşma	64
2.1.4. Mutluluk	81
2.2. İlgili Araştırmalar	91
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	91
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	102
BÖLÜM III	109

YÖNTEM	109
3.1. Araştırmanın Modeli	109
3.2. Araştırmanın Evreni	110
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	110
3.4. Veri Toplama Araçları	112
3.4.1. Kaotik Liderlik Ölçeği.....	113
3.4.2. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği.....	123
3.4.3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği	127
3.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi.....	131
BÖLÜM IV	135
BULGULAR ve YORUM	135
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	135
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	146
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	157
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	168
BÖLÜM V	181
SONUÇ ve ÖNERİLER	181
5.1. Sonuçlar.....	181
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	181
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	182
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	183
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	184
5.2. Öneriler.....	185
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	185
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	186
KAYNAKÇA	187
EKLER.....	232
EK 1: Veri Toplama Formu	232
EK 2: Sakarya Valiliği Ölçek Uygulama İzin Onayı.....	236
EK 3: Etik Kurul İzin Onayı	237
EK 4: Ölçek Kullanım İzin E-Postaları	238

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi İle İlgili Bilgiler	111
Tablo 2. Örneklemeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	112
Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Faktör Yüğü, Madde Toplam Korelasyon Katsayıları, Özdeğerler, Açıklanan Toplam Varyans ve Cronbach Alpha Değerleri	115
Tablo 4. Döndürölmüş Faktör Bileşen Analizi.....	117
Tablo 5. Alt-Üst %27'lik Grupların T Testi Sonuçları	119
Tablo 6. Standart Regresyon Yüğü.....	120
Tablo 7. Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliğı Göstergeleri	122
Tablo 8. Ölçeğın ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları	123
Tablo 9. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeğının Doğrulatoryıcı Faktör Analizleri Sonucu.....	127
Tablo 10. Örgütsel Mutluluk Ölçeğının Doğrulatoryıcı Faktör Analizleri Sonucu	131
Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları.....	132
Tablo 12. Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine Yönelik Öğretmen Algıları ..	135
Tablo 13. Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	138
Tablo 14. Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	140
Tablo 15. Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine Yönelik Öğretmen Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	143
Tablo 16. Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine Yönelik Öğretmen Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	144
Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarına İlişkin Algıları	146
Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	149
Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	150

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	153
Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	155
Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları	158
Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	160
Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	162
Tablo 25. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	164
Tablo 26. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	166
Tablo 27. Araştırmanın Ölçüm Modelinde Yer Alan Gizil Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları	170
Tablo 28. Araştırmanın Ölçüm Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İndekslerine Ait Sonuçlar	172
Tablo 29. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İndekslerine Ait Sonuçlar	174
Tablo 30. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Değerleri.....	174
Tablo 31. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler	177

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenlerin Kaotik Liderlik, Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Önerilen Model.....	110
Şekil 2. Çizgi Grafiği	116
Şekil 3. Kaotik Liderlik Ölçek Faktör Yapısı	121
Şekil 4. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları	125
Şekil 5. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonuçları	126
Şekil 6. Örgütsel Mutluluk Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları	129
Şekil 7. Örgütsel Mutluluk Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonuçları	130
Şekil 8. Araştırmanın Yapısal Modeli	169
Şekil 9. Ölçüm Modeline Ait Standardize Yol Diyagramı Sonuçları	171
Şekil 10. Araştırma Modeline İlişkin Yol Analizi Sonuçları	173

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu başlığı altında araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıltı ve sınırlılıkları ile konuya ilişkin tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında yaşanan çok hızlı değişim ve dönüşümler her şeyin önceden öngörülmesini zorlaştırmakta ve her türlü sürecin belirsizlik içinde ilerlemesine neden olmaktadır. Bu durum, hızlı dönüşümü iyi yönetebilecek lider pozisyonundaki bireylerin; iletişim ve bilgi çağının teknolojisinin gerektiği her türlü tecrübe, bilgi ve liderlik özelliklerine sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir (Diker ve Ökten, 2009). Çünkü günümüz dünyasında, bilinen klasik liderlik türlerinden farklı olarak yeni liderlik yaklaşımlarına yönelimler gerekmekte ve bu liderlerin sahip olması gereken özelliklerin başında vizyon sahibi olma, belirsizlik ve kaos ortamlarıyla mücadele edebilmek gelmektedir (Tutar, 2016).

Kaos; alanyazında farklı disiplinlerde, farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Kaneko ve Tsuda (2011) kaosu; sistemlerdeki öngörülemez hareket; Sinai (2010) bir olayın başlangıç noktasına hassas bağlılık; Karaçay (2004) ise belirlenemez ve kestirilemez durumlar olarak tanımlanmıştır. Kaosu ve kaotik liderliği anlamak için klasik fiziği doğru anlamak gereklidir. Newtoncu bilime göre kâinatın işleyişi, bir neden sonuç ilişkisi içindedir ve sonuca ulaşmanın yolu deney, gözlem ve matematiksel formüllerdir (Cramer, 1998). Bu yaklaşıma göre evrenin makine gibi değişmeyen kuralları vardır. Kaos kuramına göre ise sistemler, doğrusal ve düz ilerleyen denge durumunda değildir. Yönetim araştırmacıları, klasik örgütlerin Newtoncu yapılarını, örgütlerin ilerlemelerinde büyük engel olarak gördükleri için kaos ve kaotik yönetim kavramlarını alanyazına kazandırmışlardır.

Klasik yönetim kuramları ile ilgili alanyazın incelendiğinde; günümüze kadar ortaya atılan birçok yönetim kuramının sınırlı bilgiler ile yapılandırıldığı görülürken, günümüz yönetim anlayışını etkileyen her türlü unsur ve ilişkilerin aslında tam olarak bilinemediğini görülmektedir. Bu nedenle günümüzde sosyal bilimcilerin kaos konusuna olan ilgileri de her geçen gün artmakla birlikte entelektüel alışkanlıkların değişmesi ve kaos kuramının özümsemesi kolay görünmemektedir (Balyer, 2011). Çoğu lider veya yönetici öngöremediği kaotik bir durumla karşılaştığında, belirsizlikten kurtulma isteği, çatışma ve krizi yönetememe korkusu ile tedirginlik yaşamakta ve bu döngüden çıkmak için çeşitli yollar aramaya başlamaktadır. Buna karşın kaosu özümseyen liderler bunun normal bir düzenin unsuru olduğunun farkına varıp sistemlerini buna göre şekillendirebilirler.

Günümüz örgütlerinde kaotik eğilimler her geçen gün daha da artmakta, hareket tarzları sürekli olarak değişkenlik göstermekte ve örgütler çok kısa zaman zarfında dahi çok farklı olaylarla yüz yüze gelebilmektedir. İşte bu değişkenlikteki başat etken çoğunlukla kaostur. Kaos kuramı günümüz liderlerine yeni bir paradigma sunmaktadır. Bu paradigma, her şey bilirse dahi mutlaka bilinmezliklerin de olabileceği varsayımına dayanmaktadır.

Örgütlerde kaotik yaklaşımı kabul etmek için anlayışlarda reformdan ziyade devrim yapılması gerekmektedir. Böylesine bir konuda değişimin gerekliliğini kabullenmek bile büyük bir aşamadır. Bu kabullenmeyi gerçekleştiren araştırmalarda kaos teorisinin özelliğini vurgulamak için doğrusal olmama, dönüt, çatlama, garip çekiciler, fraktallar, başlangıç durumuna duyarlılık, evrensellik, simetriler, rastgele şoklar, türbülans, kelebek etkisi gibi ilkeler vurgulanmaktadır (Akbaba Altun, 2001; Morrison, 2008; Moseley ve Dustin, 2008; Ortegón-Monroy, 2003; Rosenhead, 1998; Töremen, 2000). Bu ilkelerin dışında kaotik yaklaşımın önemli kavramları; kendi kendini örgütleme, çatışma yönetimi, kriz yönetimi ve belirsizliktir.

Kaotik sistemlerin kendi kendilerini örgütleyebilme özellikleri de vardır ve bu özellik düzenin spontane bir şekilde ortaya çıkışını vurgularken aynı zamanda kendi içinde bir bütünlüğü de ifade etmektedir (Morrison, 2008). Kendi kendini örgütleme bütün kaotik sistemlerde mevcuttur. Levin (2005) kendi kendini örgütleyebilen sistemlerin, iç dinamiklere dayalı biçimde davranma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu iç dinamikler, örgütlerde sürekli olarak dönüştürücü ve ilerleyen kavramsal araçlar olarak ele alınır. İç dinamikler sayesinde örgütler, kendini uyarılma zekâsına sahip, yenilikleri sınayan, uygulayan ve öğrenen örgüt biçimindedirler. Bu iç

dinamiklerin etkileşim süreci esnasında uyumsuzluk, tutarsızlık yaşanabilir ve tutarsızlıklar çatışmayı doğurabilir.

Örgütsel anlamda çatışma, bir örgütte bireylerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin karışmasına neden olan olaylardır (Bingöl, 1997). Bu olayların kaotik örgütlerde etkili yönetimi önem arz etmektedir. Çatışma yönetimi bağlamında kaotik örgüt liderleri, çatışmanın günlük yaşamın kaçınılmaz bir parçası ve örgütlerde devamlı gelişmenin güdüleyicisi olarak görürler. Ayrıca çatışmanın olmayışını örgütü durağanlığa sürükleyeceği inancındadırlar. Dolayısıyla kaotik örgüt liderliğinin özelliklerinden birisi de çatışmayı, bir örgüt geliştirme aracı olarak kullanabilmektir. Bu araç sayesinde kaotik örgüt liderleri örgütlerin yaşamını tehlikeye atan, gerilim yaratan ve hızlı biçimde tepki gösterilmesi gereken durumların farkındadır ki bu durumlar kriz olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1992). Örgütlerde krizin etmenleri, ekonomik durum, teknolojik gelişmeler, kültürel ve siyasi faktörler, örgütsel yapı ve yönetimin niteliği şeklinde sıralanabilir. Kaotik örgüt liderliği; herhangi bir kriz anında bunu yönetebilmeyi, krizlere karşı önceden hazırlıklı olmayı, yapıcı ve optimal karar sürecini işleterek krizi en kısa sürede fırsata çevirebilmeyi gerektirmektedir. Doğaldır ki bu gereklilikler, eğitim kurumu örgütü olan okulları da içermektedir.

Baker (1995), değişimin merkezinde eğitim örgütlerinin bulunmaları nedeniyle doğaları gereği karmaşık yapıya sahip olduklarını belirtmektedir. Okullar, amaçları doğrultusunda çevrede farklı etkiler yaratmaya çalışırken aynı zamanda birden çok farklı etki altındadır. Bu etkiyi yaratmaya çalışan eğitim örgütleri için başarının tek formülü yoktur. Dolayısıyla her şeyin sürekli değiştiği ve çevresel faktörlerin dışında örgütsel faktörlerin de değişimin merkezinde olduğu günümüz eğitim örgütleri; mekanik yönetim anlayışından uzak, esnek ve sürekli yeniden yenilenebilen bir yönetim tarzı ile yönetilmelidir. Bu bağlamda eğitim örgütü yöneticilerinin, beklenmeyen durumlar karşısında kaotik bir lider olarak ortaya çıkıp, bu kaotik durumu okullar için bir fırsata dönüştürebilmesi, okulun tüm paydaşları üzerinde olumlu sonuçlar doğurabilir. Böyle bir sonuca ulaşılabilmesi bakımından, okul yöneticilerinin kaotik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bilinmesi, günümüzde yaşanan hızlı değişim esnasında üstlenmeleri gereken roller için bir öngörü sağlayabilir.

Pozitivist ve modernist yaklaşımlar örgütsel yaşamda bazı kolaylıklar sağlamakla birlikte rekabetin sürekli olarak yükselmesiyle işgörenlerinden beklentilerini arttırmıştır. Bu noktada örgüt ve işgören arasındaki beklentiler dengesi işgören aleyhine

giderek bozulmuş ve yabancılaşma olgusu baş göstermiştir. İşgörenlerin işe yabancılaşmaları onları sistemden koparan ve her düzeyde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olan bir durumdur. Yabancılaşma kavramı Latin kökenli “alienatio” kelimesinden türetilmiştir. Bu kavram ilk olarak Hegel tarafından kullanılsa da Karl Marx tarafından bilimsel alana getirilmiştir (Jossa, 2013). Karl Marx yabancılaşmanın dört boyutta ortaya çıkabileceğini, bu boyutların ise emeğe, doğaya, iş sürecine ve kendine yabancılaşma şeklinde olduğunu belirtmiştir (Ferguson ve Lavatte, 2004). Örgütsel bağlamda bakıldığında, işe yabancılaşma; işgörenin işini daha az önemsemesi ve örgütte kabul görmesi konularında beklentilerinin karşılanmaması sonucu doyumsuzluk duygusu yaşaması hali olarak açıklanmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Eğitim örgütleri, toplumsal yaşam sürecinin başından itibaren yer alarak bu süreç içerisindeki insanın şekillendirilmesinde önemli rol oynayan yapılardır. Eğitim örgütleri kültürel birikimin aktarılması ve bireylerin toplumsallaşmasını sağlama işlevlerini yerine getirmektedir. Bu işlevlerin gerçekleştirilmesinde anahtar rol oynayan öğretmenlerden, bireyleri hem değişimin başlatıcısı hem de değişime uyum sağlayabilecek yeterliliklere ulaştırmaları beklenmektedir. Öğretmenlere ilişkin bu beklenti, eğitim örgütlerinde ussallığı esas almaktadır. Bu yönüyle eğitim örgütleri yönetim ve insan ilişkilerinden kaynaklı birçok nedene dayalı olarak öğretmenleri yabancılaşmaya yöneltebilmektedir.

Okul örgütlerinin işleyen girdisi olan öğretmenlerin eğitim süreçlerine, kendilerine ve diğer paydaşlara karşı hissettikleri yabancılaşma olgusu onların bir dizi olumsuz duygular yaşamasına yol açmaktadır. Bu olumsuz duygular; öğretmenlerin eğitim hizmetindeki verimliliğini, yaratıcılığını, toplumsal kalkınmaya katkısını, eğitim hizmetindeki verimliliğini, öğrenci ve topluma rol model olmasını, meslektaşları ve okul yönetimi ile işbirliği içinde çalışmasını engelleyebilmektedir. Bu engellemeler girdabında kalan öğretmenlerin yaşadığı örgütsel yabancılaşma, onları mutsuzluğa yöneltmekle birlikte toplumsal amaçları da sekteye uğratabilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar, örgütsel yabancılaşmanın yerini mutluluk olgusunun aldığı örgütlerde daha olumlu bir iklimin yaşandığını göstermektedir. Olumlu örgüt iklimini belirleyen unsurların başında işgörenlerin mutluluğu gelmektedir. Saenghiran (2013) mutluluğu kişinin hayatında olumlu duyguların fazlalığı, olumsuz duyguların ise seyrekliği şeklinde tanımlamaktadır. Begum ve diğerleri (2014) olumlu duyguların daha çok sevinç, memnuniyet, huzurlu ve sevgi dolu olma durumu iken olumsuz duyguların

üzgün, endişeli, öfkelenme şeklinde duygular olduğunu belirtmektedir. İnsanların daha iyi şartlara sahip örgütlerde çalışmak istemelerinin temel nedeni orada daha mutlu bir yaşam sürebilme beklentileridir (Gavin ve Mason, 2004). Bireylerin örgütlerinde yaşadıkları olumsuz duyguların az, olumlu duyguların ise çok olması hem kendilerine hem de örgütlerine birçok katkı sağlamaktadır.

Örgütsel mutluluk, işgörenlerin mutlu olabildiği örgütler için geçerli bir kavramdır. Mutlu bireylerden oluşan örgütlerde verim ve işbirliğinin arttığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Helliwell, vd., 2017). Örgütsel mutluluk bireylerin tüm yaşam mutluluğunu etkilemektedir. Çünkü iş yaşamındaki mutluluğu bir insanın özel yaşamına da yansımaktadır. Seppala (2016) örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerin; ilham, ilişki, iş hayatının kalitesi ve liderlik olduğunu ifade etmektedir. Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yüksek olması hem okullar hem de kendileri açısından önemlidir. Öğretmenleri mutlu bir okul; artan akademik ve sosyal performansları ile eğitimin niteliğini de etkileyebilecek sonuçlar ortaya koyabilmektedir.

Eğitimin geleceğe yönelik etkileri düşünüldüğünde, mutlu bir toplumun oluşması adına öğretmenlerin mutlu olması önemli bir önkoşuldur. Bu açıdan, okul örgütünün amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesine, öğretmenlerin örgütsel konumlarını daha iyi anlamlandırmalarına ve yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesine katkı sağlamak amacıyla; öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesi önemli görülerek bu araştırmaya konu edinilmiş ve anılan ilişkiler çok boyutlu olarak irdelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya koymak ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin; okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin, kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının aracılık rolü var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Örgütler, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarını kuruluş amaçları doğrultusunda eşgüdümleyerek varlıklarını sürdürmektedirler. Bu sürdürülebilirliğin sağlanmasında örgütün en önemli unsuru kuşkusuz nitelikli insan gücüdür. Ancak işgörenlerin zaman içerisinde örgütsel ortamlarda algıladıkları mutsuzluk, tükenmişlik, yabancılaşma vb. olumsuz duygular örgütlerin amaçlarına ulaşması zorlaştırmaktadır. Benzer bir zorluk eğitim örgütleri için de geçerlidir. Eğitim örgütlerinin, en önemli özelliği, toplumdan almış olduğu hammaddeyi belli bir süreç sonunda yine topluma vermesidir. Bu özelliği Bursalıoğlu (2002), okulun birey boyutu kurum boyutundan duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniş olarak ifade etmektedir. Okullar tüm paydaşların sürekli etkileşim halinde oldukları karmaşık örgütler olup bu etkileşimde okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik yaklaşımları büyük önem taşımaktadır.

Lider; izleyenlerini etkilemesi, güdülemesi, amaca yöneltmesi ve beklentilerini karşılama açısından örgüt için önemli bir rol oynamaktadır. Liderin sergilediği örgütsel davranışların işgörenler tarafından algılanma biçimi onları farklı düzeylerde etkileyebilmektedir. Bu etkileşimin yarattığı olumlu örgütsel algılar işgörenlerde mutluluk; olumsuz algılar ise yabancılaşma duygusuna yol açabilmektedir. Toplumun bugünü kadar yarınını da belirleyen okul örgütlerine ilişkin öğretmen algıları bakımından anılan duyguların çok daha önemli olduğu ileri sürülebilir.

Kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma, örgütsel mutluluk kavramlarının eğitim örgütleri bağlamında ele alınması, bu olgular örüntüsünün öğretmen algılarına ve onlara ilişkin çeşitli değişkenlere göre yapısal eşitlik modellemesiyle analiz edilmesi; anılan içerikte bir çalışmanın alanyazında yer almadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişine uygun bir kaotik liderlik ölçeğinin geliştirilme çabası, araştırmanın niteliği açısından önemli görülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıltısı

Okul örgütlerinde öğretmenler, görel olarak değişen düzeylerde kaotik liderlik, yabancılaşma ve mutluluk algılarına sahiptirler.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2020-2021 öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçelerindeki (Adapazarı-Serdivan-Erenler) resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, kaotik liderlik, örgütsel mutluluk ve yabancılaşmaya ilişkin algıları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Liderlik: *“Bir grubun üyelerinin; içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir”* (Hoy ve Miskel, 2012: 377).

Kaos: *“Kaos, önceden tahmin edilemeyen zor süreçler ve bunların etkilerini içeren bir olgudur”* (Styhre, 2001: 346).

Kaotik Liderlik: Belli bir amacı yerine gerçekleştirmek üzere örgütlenmiş bir grubu; olası kriz, çatışma ve belirsizliği yönetmek suretiyle etkileyebilme yeteneğidir.

Mutluluk: *“Bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları ise az yaşayarak yaşamdan doyum almasıdır”* (Seppala, 2016: 9).

Örgütsel Mutluluk: *“Bir örgütsel ortamda bireyin performansını en üst düzeye çıkaran ve potansiyelini gerçekleştirebilmesi için onu harekete geçiren zihinsel yapıdır”* (Pryce-Jones, 2010: 4).

Yabancılaşma: *“Bireylerin, birbirlerinden, belli bir ortamdan veya süreçten uzaklaşmasını ifade etmektedir”* (Marshall, 1999: 798).

Örgütsel Yabancılaşma: *“İşin, çalışana giderek dışsallaşması ve onun bir parçası olmaktan çıkması sonucunda, çalışanın inanç, duygu ve davranış gücünü özgür bir şekilde ürüne dönüştüremez hâle gelmesidir”* (Hirschfeld ve Feild, 2014: 790).

Okul: Araştırma evreninde yer alan ilk ve ortaokullar ile liselerdir.

Öğretmen: Araştırma evrenindeki okullarda görevli öğretmenlerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde liderlik, kaos, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk kavramlarını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler sunulmaktadır. Araştırmaya konu olan kavramlarla ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında liderlik, kaos, yabancılaşma, örgütsel yabancılaşma, mutluluk ve örgütsel mutluluğun kuramsal temelleri üzerinde durulmuş ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Liderlik

Liderlik, yönetsel bir eylem olup tam olarak nerede ve ne zaman başladığını belirtmek güçtür. Ancak insanların topluluk halinde yaşamalarıyla beraber, topluluk içinde birilerinin farklı güçleri ya da özellikleriyle öne çıktığı söylenebilir. Liderlik ile ilgili ilk yazılı metinlerde, Mısır hiyerogliflerinde, liderler ve izleyenler üzerinde durulmuştur. 6. ve 7. Yüzyılda Göktürk anıtları ve Çin kaynaklarında liderlerin insanlara karşı olan sorumluluklarında bahsedilmektedir (Bass, 1990). Tarih boyunca liderliğin iyi ve etkili bir kavram olduğu görülmekle beraber ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve nasıl etkili olduğu hala tartışma konusudur.

Liderlik, önceleri koşulsuz bir itaate dayalı işbirliği gerektirdiği şekilde ele alınsa da zamanla bu yaklaşım farklılaşarak çeşitli biçimlerde ele alınmaya başlamıştır. Böylece liderlik; toplumsal bir sistemde, bir kişinin, aynı sistemde bulunan başka kişileri, gönüllü işbirliği yoluyla etkilemesi olarak görülmeye başlanmıştır (Aydın, 2010). Pagonis (1992) liderliği, belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla insanları empati ve uzmanlık gibi birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergilemek suretiyle etkileyebilmek olarak tanımlarken, Kouzes (1999) liderliği konumdan ziyade herkesin anlayabileceği uygulamalar ve beceriler bütününden meydana gelen bir süreç olarak

tanımlamıştır. Gallagher ve Tschudin (2010) ise liderliği, istekleriyle birlikte amaca ulaşmak için onları etkileme süreci olarak ifade ederken, Senge (2016) ise liderliği öğrenen bir topluluk/örgüt/grup kurma yolunda öğrenme süreci olarak belirtmektedir.

Robbins (1994) liderlik tanımlarının daha çok liderlerin karakter özellikleri, izleyenlerin değer ve istekleri, takımın ve bireylerin ortak ihtiyaçları etrafında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu tanımlamalar ışığında liderlik kavramı için dört boyut ortaya çıkmaktadır ki bunlar amaç, izleyici, etki ve süreçtir. Amaç, hedeflenen görevi; izleyici, lideri takip edenleri; etki, liderin izleyenlerini nasıl etkilediğini; süreç ise liderin etkilenmesi ve etkisini ifade etmektedir. Bursalıoğlu (2002) lideri, izleyenlerini belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren ya da grupların yaşam deneyimlerini düzenleyen ve bu deneyimler aracılığıyla izleyenlerin sahip oldukları güçlerinden istifade edebilen kişi olarak tanımlamıştır.

Liderlik literatürünün en tartışmalı konuları, liderlerin izleyenleri tarafından neden benimsedikleri ve liderliğin kaynağının ne olduğudur. Bu tartışmaların liderlik yaklaşımlarıyla evrilmekte olduğu söylenebilir. Otoriter liderlik yaklaşımlardan, grup dinamiğinin, paylaşımın, demokratik tutumların merkeze alındığı liderlik yaklaşımlarına doğru evrimle sürecinden, liderin toplumu etkileme ve toplumla bütünleşmesine kadar farklılık göstermektedir (Beycioğlu ve Sincar, 2013; Cheng, 2002; Evers ve Lakomski, 2001; Harris, 2008).

Alanyazında lider ile yöneticinin benzer kavramlar olmadığı belirtilmektedir. Konu ile ilgili olarak, Bursalıoğlu (2002) ancak bir kaç yöneticinin lider olabileceğini belirtirken Robbins ve Judge (2012) ise bütün yöneticilerin lider olamayacağı gibi bütün liderlerin de yönetici olmadığını belirtmektedir. Yönetici ile lider arasındaki farklar genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır: Lider değişim ile ilgilenirken, yönetici yapıyı koruma ile ilgilenir. Yöneticiler, liderlerin hazırlanmış oldukları ve başlattıkları planların gerçekleşmesini sağlarlar. Lider grubun tamamı veya büyük çoğunluğu tarafından izlenen kişi iken yöneticinin grup tarafından benimsenmesi gerekmemektedir. Lider, yönetici gibi atama ile gelmemektedir ve bu nedenle hiyerarşik bir konumu yoktur. Lider güdülemeye, yönetici ise denetlemeye ağırlık verir. Lider için mücadele ruhu iken yönetici için ise mutlu topluluğu korumak önemlidir. Lider ilham vermekte, yönetici ise düzenlemektedir (Aydın, 2010; Çelik, 2007; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

2.1.1.1. Etkileme ve Liderlik

Etki kavramı yönetim bilimi alanyazınında sıklıkla tartışılmıştır. Türk Dil Kurumu (2020) etkiyi, bir nesnenin başka bir şey veya kişi üzerindeki gücü, Koşar (2018) bir kimsenin başka bir şey üzerindeki tesiri, Aydoğan (2008) ise başkalarının davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylem olarak tanımlamaktadır. Liderliğin özünde etkileme süreci yer almaktadır. Bu yönüyle örgüt üyelerinin, lider tarafından gönüllü olarak işbirliğine razı edilmeleri sonucunda örgütsel başarıya ulaşılır. Örgütte en etkili liderlik davranışı, örgütün amacının gerçekleştirilebilme derecesidir (Aydın, 2010). Örgüt üyelerini etkilemek hiç kolay değildir ve bu etkileme durumu kendilerini alanlarında uzman olarak algılayan kişiler için daha zor olabilir. Kalıcı bir etkilemeden söz edebilmek için örgüt üyelerinin tutumlarını, davranışlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştirmek adına gerçekleştirilen bir girişim sonunda istendik yönde gerçek bir değişme meydana gelip gelmediğine bakmak gereklidir (Bursalıoğlu, 2002).

Örgüt içindeki bireylerin sahip oldukları gücün çoğu, taşıdıkları unvan veya yaptıkları işlerden ileri gelmektedir. Yani insanlar, yönetsel pozisyonlarıyla ilişkili olarak kullandıkları resmi güç ile başkalarını etkileyebilirler (Greenberg, 2011). Liderler de sahip oldukları güçler doğrultusunda etkileyerek belli sonuçlara ulaşabilirler. Bu sonuçlar, diğerlerinin sergiledikleri performans, iş doyumunu, işe devamsızlık, görev tamamlama ve personel hareketliliği olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Aslan ve Karip, 2014).

Liderliğin özünde yer alan etkilemenin hayata geçirilmesinde çeşitli yollar vardır. Her durum kendine özgüdür ve bu nedenle farklı koşullarda farklı etkileme yol ve yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Kullanılacak etkileme yönteminin seçimi etkilenecek olan kişi/grubun özellikleri ile liderin kişilik özelliklerine bağlı olarak değişmektedir (Aydın, 2010; Carli ve Eagly, 2001).

2.1.1.1.1. Etkileme Yöntemleri

Başaran (1992) liderliğin, bir küme üyesinin diğer küme üyelerini güdülemesiyle başladığını vurgulamaktadır. Sabuncuoğlu ve Tüz (2003) liderliği, başkalarının faaliyetlerini kişi/grup amaçlarını gerçekleştirebilmek için yönlendirme süreci şeklinde tanımlarken, Erçetin (2000) ise liderliği, performanslarını göstermeye güdüleyecek şekilde örgüt üyeleri üzerinde etki yaratma süreci olarak tanımlamıştır. Reason (2006) ise liderliği kişiler arasında gerçekleşen karşılıklı bir etkileşim süreci olarak tanımlamıştır. Leithwood ve Riehl (2003) liderliği şu beş temel durumla ifade etmiştir:

a) Liderlik toplumsal ilişkilerde var olur ve toplumsal çıktılara hizmet eder, b) Liderliğin bir amacı ve yönü vardır, c) Liderlik bir etkileme sürecidir, d) Liderlik bir eylemdir ve e) Liderlik duruma ve koşula bağlıdır.

Liderlerin etkileme taktiklerini; Yukl ve diğerleri (2008) rasyonel ikna, dayanışma, telkinle güdüleme, kendini benimsetme, kişisel çekicilik, değiş tokuş, koalisyon, yasal dayanak sunma, baskı, iş birliği ve bilgilendirme şeklinde incelemiştir. *Rasyonel ikna*, örgütte yapılması gereken işlerin mantıklı sebep ve sonuçlarını somut deliller kullanarak çalışanları ikna etmek amacıyla anlatılması; *dayanışma*, örgüt ile ilgili tüm kararlarda çalışanların önerileri ve fikirleri doğrultusunda planlamalar yapılması; *telkinle güdüleme*; göreve ilişkin olarak çalışanlarda motive düzeyinin artırılması; *kendini benimsetme*, liderin etkilemenin yaratılacağı kişi üzerinde olumlu düşünmesinin sağlanması; *kişisel çekicilik*, etkilenecek kişilerin etkileyecek üst yönetime ilişkin bağlılık, samimiyet duygularının geliştirilmesi; *değiş tokuş*, hizmetlerin takası; *koalisyon*, liderin grubu etkileme esnasında zorlanması nedeniyle diğer kişilerden destek sağlanması; *yasal dayanak sunma*; liderin çalışanların inanç ve tutumlarını yasalarla değiştirmeye çalışması; *baskı*, çalışanları daima kontrol ve denetime dayalı olarak etkilemesi, *işbirliği* ise çalışanların etkilenmesinde bilgilendirme ve görevin neler kazandıracığına ilişkin haberler sunulmasıdır.

Liderlerin etkileme taktiklerini belirlemelerinde bireysel ve örgütsel değişkenler önemli faktörlerdir. Mortensen (2008) bireysel değişkenlerin; kişinin değerleri, davranış şekilleri, inançları ve ruh hali olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel değişken olarak güç kaynakları, liderin örgüt çalışanlarını ortak bir amaç etrafında birleştirebilmek ve etkileyebilmek için sahip olduğu en önemli örgütsel kaynaklardır. Liderler etkileme sürecinde yasal, zorlayıcı, uzmanlık, ödül vb. diğer güçleri kullanmaktadır (Werner, 1993).

Toplumlarda meydana gelen değişimler, liderliğe dair görüşlerin de zaman içinde farklılaşarak içerik değiştirmesine neden olmuştur. Toplumların çağlar boyunca tanık oldukları değişimlerin etkisi sonucunda, bireyin ve toplumun beklenti ve istekleri değişmiş; bu değişim sonucunda sosyal yapıyı oluşturan tüm alt öğeler etkilenecek yapı ve içerik bakımından değişime uğramıştır. Bu değişim toplumsal yapının birimlerinden olan örgütleri ve örgüt üyeleri arasındaki davranış biçimlerini etkilemiştir. Bunun sonucunda bazı örgütlerde yoğun biçimde hissedilen geleneksel hiyerarşi değişmeye başlamış, örgüt üyelerinin tutum, inançlarındaki bu değişimler, liderlik olgusunun da içeriğini etkileyerek liderlerin sahip oldukları güç kaynaklarını çeşitlendirmiştir.

2.1.1.2. Güç ve Örgütlerde Gücün Kaynakları

Örgütler, insanların ekonomik ve sosyal doyuma ulaşması adına potansiyel oluştururlar. Bu içerikteki amaçlarına örgüt aracılığıyla ulaşabileceğine inanan işgörenler örgütü daha çok desteklemektedir. İnanmazsa örgütle olan ilişkisi zayıflamaktadır. Bu bağlamda örgütün etkililiği, bireyin amaçlarına ulaşma durumuna bağlıdır. Örgüt lideri, üyelerinin amaçlarının neler olduğunu ne kadar iyi anlarsa, onların üzerinde o kadar etkili olabilir. Bu nedenle bir örgüt lideri, üyelerini etkilemede farklı yeteneklere ve kullanabileceği çeşitli kaynaklara sahip olmalıdır. Güç, doğal bir kaynak olarak örgütsel yaşamda önemli bir role sahiptir (McClelland ve Burnham, 2003).

Büyük liderlerin izledikleri ortak nokta, hayal ettikleri ideal fikirlerini gerçekleştirmek için bir vizyona ve bu vizyonu hayata geçirecek kişisel güce sahip olmalarıdır (Gibson, vd., 2012). Wagner ve Hollenbeck (2014) gücü, insanların davranışlarını etkileme/kontrol etme yeteneği olarak tanımlarken, Arslanargun (2017) bireylerin diğer insanları etkilemek adına kullandıkları yetenek, Robbins (1994) ise bir bireyin ya da topluluğun, başka birey veya topluluğun davranışını etkilemek adına sahip olduğu kapasite olarak tanımlamıştır. Hollander ve Offermann (1990) gücün, örgüt işleyişini geliştirmek ve anlamak istiyorsak göz ardı edemeyeceğimiz önemli bir faktör olduğunu, Beycioğlu ve Sincar (2013) ise örgütlerde gücün, örgütün varlığını sürdürmesi açısından önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Örgütlerde gücü; Hoy ve Miskel (2012) diğerlerine yapmalarını istediği şeyi yaptırabilme becerisi olarak tanımlarken, Champoux (2011) ise belirlenen amaçlar uğruna harekete geçebilme ve ihtiyaç duyulan kaynakları bir araya getirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Lunenburg (2012) diğerlerini etkilemek adına gücü kullanan liderlerin güç kaynaklarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda güç kaynaklarını iki kategoride altında ve beş noktada ele almıştır. Bunlar örgütsel güç (yasal, ödüllendirme ve zorlayıcı) ve kişisel güçtür (uzmanlık ve karizmatik). Genellikle kişisel güç kaynakları, örgütsel güç kaynakları ile sıkı bir ilişkiye sahiptir. Örneğin uzmanlık güç kaynağı, çalışanların iş performansları ve örgütsel bağlılıkları ile sıkı bir şekilde ilişkilidir. Örgütsel güç kaynaklarından olan zorlayıcı güç ise, iş sonuçları ile olumsuz bir ilişki içindedir. Aslında güç kaynakları birbirlerinden bütünüyle ayrı olarak düşünülmemelidir. Bazen liderler duruma göre farklı güç kaynaklarını birlikte kullanabilirler.

2.1.1.2.1. Yasal Güç

Yasal güç, diğer bir deyişle meşru güç; bir kişinin örgüt içindeki pozisyonundan kaynaklı başkalarını etkileme yeteneğidir. Yasal güç otoritenin konumu nedeniyle türetilmiş olan resmi otorite olarak da anılmaktadır. Bu güç, bireye örgüt tarafından verilen statünün gereği olarak diğer belirli bireyleri doğrudan etkileme hakkıdır. Tüm örgütler, üyelerine örgüt içinde belirli bir statü, sınırlı bir sorumluluk ve belirli bir iş verirler. Örgütün lideri ile üyeler arasında başarılı bir iletişimin kurulabilmesi için; liderin tutarlı açıklamalar yapması, üyelerin bu tutuma olumlu ve tutarlı karşılık vermesi gerekmektedir (Altinkurt ve Yılmaz; 2012; Liu ve Fang, 2006; Wagner ve Hollenbeck, 2014).

2.1.1.2.2. Ödüllendirme Gücü

Ödüllendirme gücü, bir işgörenin davranışlarını etkilemek için, örgütsel beklentilerini gerçekleştirme karşılığında ona istenileni yaptırma yeteneğidir. Örgütsel beklentiler; ikramiye, promosyon, istenilen bölüme atanma, daha fazla sorumluluk verme, ücretlerin arttırılması, yeni ekipmanlar sağlama veya övgü, tanınma olabilir. Bu güç, liderin ne kadar ödül vereceğine, denetimindeki ödüllerin fazlalığına ve bunların astlar için önemine göre değişmektedir. Ödül gücü daha çok itaat eğilimi yaratmaktadır (Kondalkar, 2007; Van Knippenberg ve Hogg, 2004).

2.1.1.2.3. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç, bir kişinin davranışlarını etkileme adına, istenilenleri istenildiği şekilde yaptırmak için algılanan tehdit oluşturma ya da cezaya başvurma yeteneğidir. Cezalandırma lidere otorite sağlamaktadır. Zorlayıcı güç esasında emirlere uymayana verilen cezaların kontrolünü ve kullanılmasını belirtir (Lunenburg, 2012; Rahim, 2009).

2.1.1.2.4. Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, bir grup veya kişinin davranışlarını etkileme adına, sahip olduğu bilinen yetenek, beceri ve bilginin toplamıdır. Sahip olunan bilgi, ne kadar az kişi tarafından ulaşılabilir ve ne kadar önemli ise kişinin uzmanlık gücü o kadar artar. Liderin uzmanlık gücü, fikirlerinin başarı kazanması durumunda artmakta; başarısızlığında ya da hatalarında ise azalmaktadır. Lider bu yüzden aceleci ve yanlış kararlardan kaçınmalıdır. Bu gücün olumlu kullanımı performansı arttırmaktadır (Braynion, 2004; Tjosvold ve Wisse, 2009).

2.1.1.2.5. Karizmatik Güç

Karizmatik güç, başkasının davranışını, kişisel özellikleriyle etkileyebilme yeteneğidir. Karizmatik lider, etrafında saygı ve beğeni uyandırır. Liderin, karizmatik gücü kullanmasında öne çıkan özelliklerin başında izleyenlerin ondan etkilenmesi ve ikna olmasıdır. İkna etmede ikna edilecek olanların kişilik özellikleri ve gereksinimleri büyük önem taşır. Genellikle otoriter olmayan kişilerin bilgiye dayalı tutum değişimine, otoriter kişilerin ise otoriter iletilerden etkilenerek tutum değişimine açık oldukları söylenebilir. Bu durumda örgüt üyelerinin kendi inanç ve eylemlerini destekleyen iletileri arayıp seçmeleri söz konusudur. O halde lider, kendisini izleyenlere net açıklamalar yapmalı ve kendi davranışını betimleyerek duygularını tanımlamalıdır (Obholzer, 2003; Sabancı, 2005).

2.1.1.3. Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili olarak öne sürülmüş olan görüşlerinden bazıları eski çağlardan günümüze kadar liderliğin doğuştan geldiği şeklinde iken bazıları da bunun sonradan geliştirilebildiği şeklindedir. 1945 öncesinde alanyazında liderlik ile ilgili özellikler kuramının, bu tarihten sonra ise davranışçı ve durumsal kuramın geliştiği görülmektedir.

2.1.1.3.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı, 1800’lü yıllar ile 1945’li yıllar arasında egemen olmuştur. Bu kuram; ‘lider olunmaz, lider doğulur’ anlayışını benimseyerek liderlerin yeteneklerine, kişisel ve fiziksel özelliklerine önem vermiştir. Bu kurama göre liderlik sürecine etki eden en önemli unsur liderin sahip olduğu özelliklerdir (İlgar, 2005; Northhouse, 2014; Şişman, 2004). Liderin çeşitli özellikleri açısından izleyenlerden ayırt edici özelliklere sahip olması beklenmekte ve bunlar izleyenleri derinden etkilemektedir. Bu özellikler; konuşma etkisi, ekonomik statü, yaş, düşünsel özellikler, sosyal özellikler, duygusal özellikler, prestij, popülerlik, duyguların yönetimi, fiziksel özellikler olarak sınıflandırılabilir. Genel olarak özellikler kuramında, izleyenler ile liderler arasındaki farklılıklar üç noktada toplanmaktadır (Celep, 2004; Tengilimoğlu, vd., 2008):

1. Kişisel özellikler: Kendine güvenen, kararlı, kişisel bütünlük, ortama uyum sağlayabilme, işbirliğine yatkın, fikrini savunma, ısrarcı, sorumluluk almaya istekli

olma, özgüven, başarıya odaklı olma, zorlamalara dirençli olma, hırslı olma, yaratıcılık, baskın olma gibi özellikleri içermektedir.

2. Fiziksel özellikler: Kilo, boy ve görünüş gibi özellikleri içermektedir.

3. Yetenek: Politik ve diplomatik davranabilme, zeki, yaratıcı, planlı, bilgili olma, etkili konuşabilme ve ikna edici olabilmeyi kapsamaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmalar etkili liderlerin her zaman aynı kişisel özelliklere sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bazı izleyicilerin liderde bulunan özelliklerden çok daha fazlasına sahip olmasına rağmen bu kişilerin lider olmadıkları/olmadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle liderlik sürecinin anlaşılmasında sadece liderin özelliklerine değil, farklı değişkenlere de bakılması gerekmektedir (Cohen, 2010; Kellerman, 2008; Koçel, 2007; Maxwell, 2002; Robbins ve Judge, 2012).

2.1.1.3.2. Davranış Kuramı

Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonucuna göre şekillenen davranışçı yaklaşım, liderin davranışları ve bu davranışların izleyenler üzerindeki olası etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Erçetin, 2000; Robbins ve Judge, 2012). İkinci Dünya Savaşından hemen sonra çalışmalara başlayan Ohio State Üniversitesi, liderliği davranışsal açıdan incelemiştir. Araştırma, savaş döneminde yapılması nedeniyle savaş pilotları üzerinde gerçekleştirilmiş olup liderin çeşitli durumlardaki davranışlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya psikoloji ve ekonomi bölümlerinden de araştırmacılar katılmıştır. Araştırmada iki boyutlu Lider Davranışını Betimleme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları anlayış gösterme ve yapıyı kurmadır. Anlayış gösterme boyutunda liderler; saygı, ilgi, güven, arkadaşlık gibi davranışları benimserken, izleyenlerin düşüncesine, rahatına, iş doyumuna ve konumuna önem verirler. İzleyenlerle arkadaşlık ilişkisi kurmaya ve onların problemlerini çözmeye çalışırlar. Yapıyı kurma boyutu ise izleyenler ile lider arasındaki bağı güçlendiren davranışlar ve örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut daha çok grup performansını değerlendirme, görev analizi yapma, örgütlenme, çalışanlar arasındaki ilişkileri belirleme gibi davranışları kapsamaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013; Drucker, 2000). Ohio araştırmaları ile ulaşılan sonuçlardan birincisi liderin yapıyı kurmaya yönelik davranışlarının izleyenlerin performanslarını arttırması, ikincisi ise kişiyi dikkate almayan lider davranışlarının çalışanlarda işe devamsızlık oluşturmasıdır (Şimşek, vd., 2001).

Michigan Üniversitesi'ndeki bilim insanları tarafından yapılan araştırmalarda ise izleyenler ve liderlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda lider davranışlarının üretim/görev yönelimli ve işgören-insan yönelimli olduğu ortaya konmuştur (Stroh, vd., 2002; Wagner ve Holenbeck, 2014).

Üretim/Görev Yönelimli Davranışlar: Bu liderlik davranışında astın yapmış olduğu iş ve bununla ilgili örgütsel davranışın niteliği önemlidir. Bu tarz davranışlarda işgörenlerin yapmış oldukları işteki başarıları ile çalışma yöntemlerine odaklanılmaktadır (Brescick, 1999).

İşgören-İnsan Yönelimli Davranışlar: Bu liderlik davranışında liderler astlarını "insan" olarak görmekte ve kişisel ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Lider, astlarını memnun edecek ortak çalışma takımlarının oluşturulması için çalışır. Bu tür davranışlarla izleyenlerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmektedir (Covey, 2000; Robbins ve Judge, 2012).

2.1.1.3.3. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramı, uygulamaya yönelik bir yaklaşım olup, durumlara göre en uygun liderlik tarzını öneren bir yaklaşımdır. Durumsallık kuramına göre değişik durumlar, değişik liderlik tarzları gerektirmektedir (Koccolowski, 2010; Werner, 1993). Buna göre hangi liderlik davranışının hangi durumlarda daha etkili olabileceğini önceden bilebilmek mümkün değildir. Bu kuram; lider, izleyenler ve çevreden oluşan bir kombinasyonun başarılı bir liderliğin ortaya çıkmasında önemli etmenler olduğuna vurgu yapmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Ilgar, 2005; Torlak, 2008). Bu yaklaşımda liderin içinde bulunduğu örgütsel koşullar ve yönetsel pozisyonu önemlidir. Bu nedenle bir örgütte başarılı olan lider, başka bir örgütte aynı başarıyı gösteremeyebilir. Dolayısıyla bu yaklaşım, her koşulda geçerli olan bir liderlik biçimini reddetmektedir (Bass, 1990; Başaran, 1992). Alanyazında durumsallığı temel alan çeşitli liderlik kuramları yer almaktadır. Bunların en önemlileri; Fiedler'in durumsallık kuramı, Vroom ve Yetton'un normatif durumsallık kuramı, Reddin'in 3D liderlik yaklaşımı ve Robert House ve Martin Evans'ın yol amaç yaklaşımıdır.

Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı: Fiedler, liderliği oluşturan unsurların; liderin kişiliği, bulunduğu ortamın yapısal özelliği ve karmaşıklığı olduğunu belirtmiştir (Çelik, 2007). Bu yaklaşım, ortamın elverişli olması olasılığının, lideri doğuracağı varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, liderin örgütün üyelerini etkileme süreci sonucu ortaya çıktığı, liderin ortaya çıkmasının koşullara bağlı olduğu belirtilmektedir. Fiedler'e göre

davranış; çevre (durum) ve kişilik arasındaki etkileşim sonucudur ve durumlar lidere uygunluk bakımından üç etkenle ilişkilidir (Drucker, 2000). Bu etkenler; liderin konumsal gücü, görevin iyi yapılandırılma derecesi ve liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliğidir. Liderin konumsal gücü, liderin örgütte bulunduğu hiyerarşik konumundan kaynaklanmakta olup bu gücün kapsamı işe alma, yükseltme, işe son verme veya yeniden atama hakkıdır. Görevin iyi yapılandırılma derecesi ise örgütte yetki ve sorumlulukların adil bir biçimde dağıtılmasıdır. Liderle izleyenler arasındaki ilişki; lider sevildiğinde, lidere saygı duyulduğunda ve güvenildiğinde daha da iyileşmektedir. Fiedler'e göre en önemli etken de liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliğinin iyi olmasıdır (Hoyt ve Blascovich, 2010).

Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı: Bu yaklaşım çağdaş liderlikteki en önemli sorunu, izleyenlerin karar verme sürecine katılımları olarak görmektedir. Vroom ve Yetton liderlik biçimlerini üç sınıfa ayırmıştır (Wu, 2008). Bunlar; otokratik süreç, danışıcı süreç ve grup sürecidir. Lider, otokratik süreçte iki tür liderlik davranışı sergileyebilir. Lider herhangi bir karar durumunda kendisi için gerekli olan bilgiyi ya grup üyelerinden edinir ya da kendisinde var olan bilgiyi kullanır. Bu süreçte lider, izleyenlerinden bilgi sağlarken onlara sorun hakkında bilgilendirme yapabilir veya yapmayabilir. Lider, danışıcı süreçte iki farklı davranış sergileyebilir. Lider izleyenler ile sorunu tek tek paylaşır onların her birinin görüş alarak sonrasında kararı kendisi verebilir veya bir toplantı düzenleyerek sorunu grup üyeleri ile paylaşır istişare ederek, grup kararı çıkması için çaba sarf eder ve toplantı sonunda kararı yine kendisi verebilir (Rollinson, 2002).

Reddin'in 3D Liderlik Yaklaşımı: William J. Reddin, liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna üçüncü boyut olan etkililiği eklemiştir. Liderin sorumlu olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi etkililik olarak tanımlanmıştır (Torlak, 2008). Gurr, Drysdale ve Mulford (2005) bu üç boyutu ilişkiye yönelim, göreve yönelim ve etkililik olarak ifade etmektedir. İlişkiye yönelim; izleyenler ile lider arasındaki ilişkinin güven ve saygıya dayalı olmasıdır. Göreve yönelim; liderin, izleyenleri grubun amaçlarını gerçekleştirmek üzere yöneltme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Etkililik ise grubun sahip olduğu amaçları gerçekleştirmek için liderin sağladığı edim derecesidir.

Hoy ve Miskel (2012) etkili liderlik biçimlerinin iyi niyetli otokrat, bürokrat, yönetici ve geliştirici şeklinde olduğunu belirtmektedir. İyi niyetli otokrat bir lider, ne istediğinin farkındadır. Hem göreve hem de ilişkiye önem verdiği için çalışma arkadaşlarını gücendirmek istemez. Bürokrat lider için önemli olan kurallardır ve durum

kontrolünü kurallara göre yapmaya çalışır. Bu yaklaşımla lider hem ilişkiye hem de göreve az ilgi gösterir. Yönetici liderlik yaklaşımında, lider için hem görev hem de ilişki yüksek düzeyde önemlidir. Geliştirici lider yaklaşımında lider görevle pek fazla ilgilenmezken ilişki ile en üst düzeyde ilgilenir. Geliştirici liderlik yaklaşımında lider için ilişki çok önemli iken görev pek önemli değildir.

Robert House ve Martin Evans'ın Yol Amaç Yaklaşımı: Robert House ve Martin Evans, bu yaklaşım ile liderlerin, izleyenlerinin performans ve iş tatminini ne şekilde geliştirdiğini açıklamaya çalışarak öncelikli olarak liderin aktivitesi ve işgörenlerin motivasyonunu ele almıştır. Bu yaklaşım, liderin izleyenleri nasıl etkilediğini, gerçekleştirilecek olan iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığını ve bu amaçlara ulaşma yollarının neler olduğunu incelemektedir (Drucker, 2000).

Bu yaklaşıma göre yöneticiden liderliğe geçiş için üç davranış biçiminin ortaya konması gerekmektedir. Bunlar (Koccolowski, 2010);

1. Grubun amaçları ile işgörenlerin gereksinimlerini iyi birleştirmek gerekir.
2. Yönetici, astlarının hem grup olarak hem de bireysel olarak başarıma güçlerini nasıl arttırabileceğini bilmelidir.
3. Yönetici, işgörenlerin ruhsal ve teknik özellikleri ile işi başarabilme arzuları arasındaki hassas dengeyi kurmalıdır.

Kısacası liderin görevi astlarını harekete geçirmek, amaçları belirlemek ve bu amaçlara ulaşmalarını kolaylaştıracak yolları bulmalarına yardımcı olmaktır. Etkin bir liderlik, uygun liderlik tarzının duruma ve izleyenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesiyle oluşur. Yol-Amaç yaklaşımında dört çeşit liderlik davranışı tanımlanmıştır ki bu davranışlar ile lider, izleyenlerinin iş tatminini, motivasyonunu ve performansını etkileyebilmektedir. Bu liderlik davranışları; yönlendirici liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik ve başarıya yönelmiş liderliktir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.1.1.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel liderlik tarzları dışında günümüzün yeniliklerinin etkisi ile çağdaş liderlik yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşımlardan en çok dikkati çekenler; çevik liderlik, dayanıklı liderlik, kuantum liderlik, paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderliktir.

2.1.1.4.1. Çevik Liderlik

Liderlik sürecinde izleyenlerin beklentilerini karşılayabilenler; geleneksel kalıpların dışına çıkabilen, örgütlerde sürekli değişimin öncüsü olabilen ve bu değişim için karar vermede esneklik ve çeviklik anlayışına sahip olan liderlerdir (Codreanu, 2016; Bennett ve Lemoine, 2014). Çeviklik, rekabetin yoğun yaşandığı ortamlarda bulunan örgütlerin varlıklarını sürdürebilme ve yenilik süreçlerine uyum sağlayabilme becerisidir (Aslan ve Doğan, 2021; Holbeche, 2015). Çeviklik, farklı disiplinlerde çeşitli kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Wendler, 2013). Sharifi ve Zhang (2001) çevikliği, her türlü değişikliği algılama yeteneği; Wendler (2016) değişime hızlıca uyum sağlayabilme becerisi; Sambamurty, Bharadwaj ve Grover (2003) çevrede meydana gelen değişimlere aynı şekilde hızlı bir biçimde cevap verebilme becerisi; Swafford, Ghosh ve Murthy (2006) bir kuruluşun pazarda meydana gelen değişimlere başarılı bir biçimde tepki vermesi; Hayward (2018) ise küreselleşme ile birlikte ihtiyaç duyulan yenilik süreçlerine olabildiğince hızlı uyum sağlama becerisi olarak tanımlamışlardır.

Çevik liderlik paradigması, küreselleşmenin ortaya çıkarmış olduğu zorlu rekabet koşullarına, belirsizliğe ve hızlı değişime uyum sağlayabilme sorunlarına bir cevap olarak doğmuş bir kavramdır (Rodriguez ve Rodriguez, 2005; Sharp, Irani ve Desai, 1999). Soğuk Savaş'ın bitmesi ile birlikte Amerikan ordusu tarafından ortaya konmuş olan ve Votality, Uncertainty, Complexity ve Ambiguity sözcüklerinin baş harflerinin birleşimi ile ifade edilen VUCA kavramı, örgütlerin 2000'li yıllarda içinde buldukları şartları anlatmak için kullanılmaktadır (Cousins, 2018; Lawrence, 2013). VUCA kavramını açıklayan terimleri Horney, Pasmore ve O'Shea (2010) kısaca, *değişkenlik* ile öngörülmesi imkânsıza yakın değişim süreçlerini, *belirsizlik* ile bilinmeyen sonuçları ve tahmin etmenin zorluğunu, *karmaşıklık* ile neden-sonuç ilişkisindeki zorlukları, *muğlaklık* ile de anlaşılması güç olan ortam ve durumları ifade etmektedir. Bennett ve Lemoine (2014) ise VUCA kavramı ile vurgulanmak istenen temaların; *değişkenlik* ile değişimin sürecinin tüm boyutlarının hızı, *belirsizlik* ile öngörülemeyen problemlerin varlığı, *karmaşıklık* ile mevcut tüm unsurlar arasındaki

nedenselliğin yitirilmesi, *muğlaklık* ile de çevrede bulunan olguların anlamlandırılmasının güçlüğü olduğunu belirtmektedirler.

VUCA yaklaşımı, liderlerde şu özelliklerin bulunmasını öngörmektedir (Bennett ve Lemoine, 2014):

Değişkenlik: Değişkenlik, öngörünün yokluğuna ve sürekli değişmeye rağmen hızlı bir biçimde uyum sağlamayı gerektiren ortamları yaratır. Sürekli olarak değişkenlik gösteren bu tarz ortamlar, değişime hızlı uyum sağlayabilen, proaktif ve çeviklik yeteneklerine sahip olan liderleri gerekli kılmaktadır (Mack, vd., 2015).

Belirsizlik: Örgütlerde herhangi bir durum karşısında alınması gereken karar mekanizmalarının ve planlamaların gecikmesine neden olan bir unsurdur. Bu unsur göz önüne alındığında liderler; fırsatlar, tehditler, çözüm yolları ve stratejilerin uygulanmasında öncül durumdadırlar (Jain, 2015).

Karmaşıklık: Örgütsel süreçlerde; neden sonuç ilişkilerindeki zorluğun ifadesidir. Bu zorluk sonucunda karmaşık ortamlarda liderlerin, birbirlerine bağlı/bağımlı sistemlerde hangi unsurun bir diğerini etkilediğini tahmin etmesi güçleşmektedir. Bu karmaşıklık ile başa çıkmak isteyen liderlerin, günümüz dünyasında yeniden yapılanmacı bir anlayış sergilemeleri gerekmektedir (Mack, vd., 2015).

Muğlaklık: Bu sözcük anlaşılması güç, anlaşılmaz, karışık, çapraşık anlamında kullanılmaktadır. VUCA yaklaşımına göre, elde olan verileri analiz etme noktasında liderleri zora sokan durumlar olarak ifade edilebilir. Böylesi durumlarda doğal olarak liderlerin örgüte dair öngöründe bulunmaları da güçleşmektedir. Özellikle geleneksel liderlik tarzının etki etmediği veya edemediği muğlak durumlarda, liderlerin öngöründe bulunabilmesi ancak detaylı oluşturacağı stratejiler ile mümkün olacaktır (Jain, 2015; Kail, 2011).

2.1.1.4.2. Dayanımlı Liderlik

Literatürde dayanıklılık kelimesinin olaylarla yüzleşme gücü, kurtarma, geri dönme, başa çıkma ve uyum sağlama, değişimi uygulama, zorlukların üstesinden gelme ve bunlara karşı dayanma yeteneği gibi tanımlarının olduğu görülmüştür (Allison, 2012; Isaacs, 2003, Patterson, 2001, Richardson, 2002, Smith, 2011).

Çağdaş liderler, güçlü bir vizyon oluşturmak, çalışanlarını harika şeyler başarmak için seferber etmek ve zorlayıcı koşullarda onlara umut vermekle görevlidir. Sürekli değişen şartlarda çalışanlarının sadece fiziksel olarak değil, psikolojik ve

duygusal olarak da kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olmaya çalışmalıdır (Wicks ve Buck, 2013). Liderlerin, ekipleri üzerindeki potansiyel etkileri, dayanıklılığı artırmaya yönelik herhangi bir stratejinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Eliot, 2020).

Dayanıklı lider, örgütsel bir kriz karşısında gerekli davranışı sergileyebilmelidir (Reed, 2018). Bu anlamda dayanıklılık, liderin mevcut krizi yönetme ve gelecekteki olası krizlerle başa çıkma kapasitesidir (Boin ve McConnell, 2007). Bu yeni liderlik alanı, günümüz koşullarında doğal ve yapay yollardan oluşan tehditlere karşı önemli bir dayanak oluşturmaktadır (Dartey-Baah, 2015).

Dayanıklı liderler, örgütü dışsal kaynaklı olumsuz bir durum karşısında dengede tutmakla görevlidir (Allison, 2012). Dayanıklı liderler beklenmedik şeylerin üstesinden gelebilirler. Çünkü bir kaos ortamında bir örgütsel sürekliliği ve sürdürülebilirliği başarabilirler (McCellan, vd., 2008). Dayanıklı liderler, örgütün her düzeyinde iyi çalışma ilişkilerini, açık iletişimi ve güçlü katılımı aktif olarak gerçekleştirebilirler (Hoffman, 2004).

2.1.1.4.3. Kuantum Liderlik

Kuantum sözcüğü genellikle fiziksel aktivitelerin mekanik sürecini tanımlamak amacıyla kullanılırken dilbilimsel olarak da ‘bir şeyin miktarı’ anlamına gelmektedir. Fizik alanında bu özel kullanım dışında kuantum sözcüğü, eğitim ve liderlik gibi farklı bilim alanlarında da kullanılmaktadır (Dargahi, 2013). Kuantum liderliğini anlamak için klasik fiziği ve kuantum fiziğini de iyi anlamak gerekmektedir. 20. yüzyılda klasik fiziğin birçok probleme çözüm sunamadığı görülmüştür (Altın, 2006). Yirminci yüzyılın başında Alman fizikçi Max Plank, ışığın kuantaya denilen kesikli enerji paketleri halinde aktığını keşfetmiştir. Bu keşif o güne kadar egemen olan paradigmaya aykırı olarak atom teorisi, görelelik kuramı ve belirsizlik ilkelerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Erçetin, 2000). Newtoncu bilim kainatın işleyişini neden-sonuç ilişkileri içinde açıklamaya çalışırken, kuantum bilimi ise kainatın salt determinist bir paradigmayla açıklanmasına itiraz etmiş ve kainatı oluşturan parçacıklar ile bunlar arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Chadwick, 2010). Yönetim ve örgüt araştırmacılar; klasik örgütlerin Newtoncu yapısının örgütlerin gelişiminde büyük bir engel olduğunu belirtmiş ve kuantum liderlik kavramını alanyazına kazandırmışlardır (Yavaş ve Polat, 2013).

Uzunçarşılı ve diğerleri (2000) kuantum liderliği, insan ilişkileri ile çevre unsurlarını birbirine bağlayan bağlayabilen liderlik, Schuster (2012) kendi kendine örgütlenme ve olaylara geniş bir pencereden bakabilme yetisi, Fris ve Lazeroduo (2006) ise kişisel çok yönlülük ve işbirliği yapabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Akçakaya (2000) kuantum liderin en büyük özelliği olan örgüt üyelerinden alınan desteğin, statükonun gücünden değil; güven, bağlılık ve karşılıklı saygıdan kaynaklandığını belirtmektedir.

Erçetin (2000) kuantum fiziğinin temel varsayımları ile kuantum liderliğin dört boyut altında toplanabileceğini belirtmiştir. Bu boyutların ilki, liderlik, lider-izleyen ikileminde etkileşim alanı görülmelidir. Bu boyuta göre kuantum liderlikte işbirliği, bütünleşme ve etkileşim birbirini tamamlamaktadır ki liderin temel görevi örgütsel bütünlüktür. İkinci boyut liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyuttur. Bu boyuta göre lider herhangi bir belirsizlik durumunda bu belirsizliğin yönetimi için stratejik planların gerekliliğine inanmak liderliğin kesikliği ile ilişkilidir. Üçüncü boyut lider değişebilir, liderlik de kişiden kişiye geçebilir. Kuantum liderliğin son boyutu ise liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır biçiminde ifade edilmektedir. Bu boyuta göre liderin etkisi, izleyenler ile lider arasındaki etkileşime göre şekillenmektedir.

Doğrusal olmayan bir dünyanın kaotik ve belirsiz ortamında, örgütlere liderlik yapabilecek, değişimin ‘ruhunu’ ve enerjisini anlayabilecek, yönlendirebilecek ve örgütsel gelişimi sağlayabilecek kuantum liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Konan ve Korkut, 2015). Bu liderlerin temel özellikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Ayşal, 2009):

1. Vizyona göre iletişim kurar ve görüş birliği sağlar.
2. Sabit katı bir değerlendirme sistemi yerine esnek bir sisteme sahiptir.
3. İzleyenler arasında gelecekte lider olma kapasitesine sahip işgörenleri bulur ve onları destekler.
4. Değişime engel olabilecek bireyleri tanır, onları ikna eder.
5. Şartlara ve çevreye değişimi hızlıca uygular.
6. Sonuçları beklemez, vakit kaybetmeden bir diğer eyleme geçer.

2.1.1.4.4. Paylaşılan Liderlik

Paylaşılan liderlik; bir kişinin başarısı, yeteneği, etkileme gücü ve uzmanlığına değil; bireyin yeteneği, karizması, bilgi ve birikim düzeyi vb. gibi özelliklere sahip birçok kişinin etkileşimleri sonucu oluşan liderlik uygulanmasıdır (Spillane, 2006). Paylaşılan liderliği Groon (2000), örgüt tarafından belirlenmiş olan ortak hedeflerin gerçekleştirilmesi için tüm paydaşların yeterlilikleri kadar gönüllü olarak işbirliği yapması şeklinde tanımlanmaktadır. Geleneksel sistemlerde mevcut olan tek lider anlayışı artık değişmiş ve yerini sistemin içerisine liderin yerleştirildiği yaklaşım olan paylaşılan liderliğe bırakmıştır (Humphreys, 2010).

Paylaşılan liderlik, örgütte resmi olarak bir lider olsun veya olmasın tüm bireylerin fikirlerinin dikkate alındığı yaklaşım tarzıdır (Harris ve Spillane, 2008). Paylaşılan liderlikte ana tema, izleyenler ile lider arasında ortak bir paydanın oluşması ve herkesin sorumluluk alarak eşgüdümlü bir biçimde çalışması anlayışıdır (Flower, 2007). Liderlik uygulamasını örgütsel bir ortamda gerçekleştiren paydaşlar arasında üç tür paylaşım ortaya çıkmıştır (Spillane, 2006):

İşbirlikçi Paylaşım: İki veya daha fazla liderin aynı yer ve aynı zaman da birlikte çalışmasını temel alan liderliğin paylaşılmasıdır.

Ortaklaşa Paylaşım: İki veya daha fazla liderin farklı yer ve aynı zamanda birbirinden habersiz olarak aynı amaç için çalışmasını temel alan liderliğin paylaşılmasıdır. Ortaklaşa paylaşım uygulamalarında liderler bağımsız, çalışmalar ise ortakdır.

Eşgüdümlü Paylaşım: Liderlerin aynı amaç için belirli bir sırayla farklı yerde ve farklı zamanda yapılması gereken liderlik uygulamalarını kapsar.

Bir örgütte uygun bir paylaşılan liderlik atmosferi oluşturmak için (Diamond, 2007);

1. İşgörenlerin örgüt için gerekli olan değişim ve dönüşümün farkında olmaları sağlanmalı,
2. Örgütün genel faydası için çaba sar eden kişiler ödüllendirilmeli
3. İşgörenlerin, örgütün misyon, vizyon ve amaçlarını bildikleri ve benimsediklerinden emin olunmalı,
4. İşgörenler ile iletişimi arttıracak örgüt iklimi kurulması sağlanmalıdır.

Değişimin ve dönüşümün çok hızlı olduğu günümüz dünyasında örgütlerde ortak çalışma anlayışını sağlamanın en kolay yolu işgörenlerin paylaşılan liderlik anlayışını içselleştirmeleridir. İşgörelere sadece ne yapmaları gerektiğini söylemek değil, örgütün amaçları ile ilgili daha kapsamlı bilgiler vererek katılımlarını arttırılması sağlanmalıdır. Böylelikle liderler koordinasyonu sağlama etkinliklerine daha çok vakit bulabileceklerdir (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015).

2.1.1.4.5. Dönüşümcü Liderlik

Günümüz örgütlerini ifade eden en önemli unsurların başında değişme ve yeniden yapılanma gelmektedir. Çevrede meydana gelen ani değişimler ve belirsizlikler örgütleri de değişime, dönüşüme zorunlu kılmaktadır. Örgüt yapılarında dönüşümü başlatacak olan vizyon sahibi ve yeniliklere açık liderlerdir. Örgütsel amaçları bireysel amaçlarından üstün tutan ve kendisini sürekli olarak yenileyebilen bireylerden oluşan örgütler meydana getirerek dönüşüm için gerekli olan imkânları sunabilen liderler, dönüşümcü lider olarak tanımlanmaktadır (Özalp, 2010).

Buluç (2009) dönüşümcü liderliği, bireylerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışarak, işgörelere içgüdü ve mantıklarını birlikte kullanmasını öğreten, bireysel farklılıkların zenginlik olduğunun farkında olan liderlik tarzı şeklinde tanımlamaktadır, Demirci (1999) ise izleyenlerine ortak bir vizyon benimsetip onların potansiyelini en yüksek seviyeden kullanmalarına yardımcı olarak daima dönüşümü hedefleyen liderlik stili olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcü liderlik, liderin hem kendisinin hem de izleyenlerinin dönüşümlerini gerçekleştirmektir ki bu süreç her iki tarafın hem bireysel hem de örgütsel gelişime katkı sunmaktadır. Bu sayede bir yandan izleyenler liderlik yeteneği kazanmakta, diğer yandan lider de daha üst seviyede bir liderlik yeteneğine sahip olmaktadır (Aydın, 2010). Dönüşümcü liderler izleyenlerini somut hedeflerden ziyade belirli bir vizyona yöneltmektedirler (Tabak, 2005).

Alanyazında bazı araştırmacılar, dönüşümcü liderliğin etkili bir liderlik tarzı olması nedeniyle başarı potansiyelinin de arttırdığını düşünmektedirler. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Celep, 2004):

1. Oluşan ihtiyaçları bilir ve bunlardan faydalanır,
2. İzleyenlerin gizil güdüleyicilerini anlar,
3. İzleyenlerin daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlarını giderir,
4. Örgüt içindeki roller değişebilir (İzleyenler lider, lider de izleyen olabilir),

5. Etik temsilcilerdir,
6. Yönetmel ve dönüştürücü liderliği sergiler.

Dönüştürücü liderliğin alt boyutları Şu Şekilde sıralanabilir: İlham verici-karizmatik, ilhamla güdüleme, entelektüel benzeŐim ve bireyselleŐtirilmiŐ etki (Şahin, 2003).

İlham verici-karizmatik: Vizyon ve misyon duygusu kazandırır, saygı ve dürüstlüğü önemser. Hayran olunacak, güven verici davranışlarda bulunur ve çalışanlar ona benzemeye çabalar. İzleyicilere ilham verir, güdüler, geleceğe iyimser bakar.

İlhamla güdüleme: Yüksek beklentileri bildirir, çabalara odaklanmada sembolleri kullanır, basit yöntemlerle önemli amaçları açıklar.

Entelektüel benzeŐim: Anlayış ve akılcılığı iletir, sorun çözmeye dikkatli olurlar. Soru sormaya, sorunları yeniden ele almaya çalışanları cesaretlendirir. Eski çözümlerine yeni bakış açısı getirir, yaratıcılık ve yenilikleri cesaretlendirir.

BireyselleŐtirilmiŐ etki: Çalışanlara kişisel dikkat kazandırır, her birine rehberlik eder. Çalışanların potansiyellerini geliŐtirmeleri ve gelişmeleri için fırsatlar yaratır, her bireyin istek ve ihtiyaçlarını önemser.

2.1.1.5. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Yirmi birinci yüzyılın karmaşık yaşamı, örgütlerin kendi içlerindeki yapılanma biçimini, üyeler arası ilişkilerin niteliğini ve lider davranışlarını değişime zorlayan unsurlardandır (Konan ve Korkut, 2015). Liderin etkileme gücü, örgütsel amaçları gerçekteŐirmede gösterdiği başarı kadardır. Liderlik izleyenlerin amaç ve gereksinimlerinden ayrı düşünülemez. Liderin, örgüt ve örgüt üyeleri üzerinde etkili olması için hem iŐörenlerin beklenti ve gereksinimlerini bilmesi hem de onların neyi nasıl yaptıklarını bilmesi gerekmektedir. Çünkü örgüt üyelerinin sahip olduğu toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal ilişki biçimleri lider tarafından gönderilen iletiyi algılama, anlamlandırma ve kullanma süreçlerini etkilemektedir (Gündüz, 2013; Coleman, 1994).

Hoy ve Miskel (2012) okulun teknik özünün eğitim olduğunu, Akdağ ve diğerleri (2006) ise okulda gerçekteŐtirilen öğretimin esas amacının, öğrencilerin akademik, estetik, sosyal ve kültürel açıdan bir bütün halinde en üst düzeye çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Bu amaçların gerçekteŐtirilmesinde en önemli rol ise

öğretmenleridir. Öğretmenin, öğrencilerin öğrenme gereksinim ve isteklerini en iyi şekilde karşılayabilmek için onların öğrenme tarzlarına göre öğretim programları planlayarak geliştirmesi, geliştirdiklerini hayata geçirmesi ve etkililiğini değerlendirmesi gerekir. Sergileyeceği liderlik davranışlarıyla öğretmenleri bu rollerinde yetkin kılmak, kuşkusuz okul yöneticilerinin temel işgörsüdür.

Okulu amaçları doğrultusunda yaşatmak, sahip olunan insan ve madde kaynağını etkili ve verimli biçimde kullanmakla olanaklıdır (Konan, vd., 2013). Lider özelliği gösteren bir okul yöneticisi bütün bunları işlevsel bir iletişim ve etkileşimle gerçekleştirebilir. Okul müdürlerinin kavramsal, teknik ve insani konularda yetkin olmasının yeterli sayıldığı geleneksel sistem yerine günümüz dünyasında okul müdürlerinin iletişim, program geliştirme, liderlik vb. birçok farklı konuda da yetkin olması beklenmektedir (Turan ve Şişman, 2004). Çünkü gün geçtikçe karmaşıklığı artan eğitim dünyasında eski okul ve yönetim anlayışı, 21. yüzyılın öğrenme taleplerini karşılayamamaktadır (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015).

Okul yöneticilerinin okul etkililiğini sağlamadaki liderlik rolleri önemlidir. Etkili okul araştırmalarında da okulun etkililiği ile okul müdürünün etkililiği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Balcı, 2002). Liderlik özelliğine sahip okul yöneticileri, izleyicileri (öğretmen ve öğrenciler) üzerinde olumlu bir etkiye sahiptirler. Klasik yönetim anlayışından sıyrılmayan okul yöneticilerinin günümüz dünyasında öğretmenlerin performanslarını arttırmada etkili olmaları beklenemez. Çünkü okul yöneticisinin sergilediği liderlik tarzı, izleyenlerce rol model olarak alınmakta ve sergileyecekleri davranışlara kaynaklık etmektedir (Taş, vd., 2007).

Eğitim sisteminin çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilmesi için okulların bilginin işlendiği, korunduğu, üretildiği ve toplumsal yaşama yansıtıldığı örgütler haline getirilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin sağlanması öğretmenlerin mutluluğu ve verimliliği kadar okul yöneticilerince sergilenen liderlik rollerinde de bağlıdır. Gelecek neslin mimarı olan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mutlu ve örgütsel amaçlarla özdeşleşmiş olmaları, daha başarılı bir eğitim sistemi için büyük önem taşımaktadır.

2.1.2. Kaos

Kaos kelimesi her ne kadar belirsizlik ve karmaşa kelimeleriyle aynı anlamda kullanılıyor olsa da alanyazında karmaşıklık, kaosa yakın durumlarda ortaya çıkan bir durum olarak ifade edilmektedir. Karmaşıklık durumu bir süreci ifade ederken, kaos ise düzenden önceki belirsizlik durumu ve yeni düzene geçme sırasında yaşanan

problemlerdir (Morgan, 1998). Yeni düzene geçiş durumu ise kendi kendine örgütlenme süreci anlamına gelmektedir. Bu alanla ilgili alanyazında kavramların aynı anlamda kullanımları mevcut olmakla birlikte bu kavramlar birbirlerinden farklı anlamlar içermektedir. Bu bağlamda kaos, karmaşa ve belirsizliği de içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu kaosu uyumsuz, karışık bir durum olarak tanımlarken (TDK, 2020), Gleick (2005) kaosu karmaşık, doğrusal olmayan sistemlerin düzensiz davranışı olarak tanımlamıştır. Hunter (1996) ise kaosu, sosyal sistemlerin sürekli olarak enerji kaybetmesiyle beraber entropi durumu yaşaması ve sonucunda ortaya çıkan karmaşıklık durumu olarak ifade etmiştir.

Kaos teorisinin kaynağı kuantum teorisidir. 20. yüzyılda karşımıza çıkan kuantum teorisinin ortaya çıkış amacı minimal şeyleri açıklamak iken günümüzde kuantum, evrendeki çoğu şeyi açıklamak üzere geliştirilmiştir. Alanyazında kuantum teorisi deterministik ve ampirik olmayan bir teori olarak ele alınmaktadır. Söz konusu teori, Newton'cu fiziğin kesinlik ilkelerini sorgulayarak hiçbir şeye tam doğru ya da tam yanlış denilemeyeceğini açıklar. Kuantum teorisi, gözlenen olguları farklı faktörlere göre farklı algılayacağımızı vurgular. Diğer bir ifadeyle; gözlemi yapan kişi, gözlemin yapıldığı ortam, zaman ve çeşitli faktörlerin gözlemin doğruluk payında sapmaya neden olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla kuantum teorisi, gözlem yapılırken bir sistemi ya da olguyu sadece parça parça incelersek doğruya yakın sonuçlar elde edebileceğimizi açıklamakta ve bunu belirsizlik ilkesini savunarak yapmaktadır (Memişoğlu, 2006; Styhre, 2002).

Çamlıbel (2003), dünya nüfusunun artması ve çeşitli teknolojik gelişmelerin insanları birbirine daha çabuk bağlamasından kaynaklı olarak toplumların çok hızlı bir etkileşime ve değişime uğradıklarını ifade etmektedir. Bu kapsamda birbirlerine bağlı çeşitli değişkenler, sistemler ve yapılar sonsuz sayıda çeşide ulaştığı için gelecekte neler olabileceğini tahmin etmek gittikçe zorlaşmakta ve bu durum belirsizlik kavramı olarak ifade edilmektedir. Belirsizlik durumunda olayları meydana getiren süreçlerin sebep-sonuç ilişkilerini görmek oldukça zordur. Kaos kuramı, normal bilimsel çalışmalardan farklı bir biçimde doğada yaşanan ayrıntılı, karmaşık ve önceden kestirilmesi olağan olmayan durumları incelemektedir. Dolayısıyla denilebilir ki kaos, belirsizlik bilimidir (Dubrovsky, 2004).

Kaos teorisi, Çin ve Yunan medeniyetleri zamanına dayanmaktadır. Kaos teorisini etkileyen önemli çalışmaları; sınır döngüsü ve denge noktasını alanyazına kazandıran ünlü matematikçi Henri Poincare, dondurma modelini ortaya koyan Kurt

Lewin, felaket teorisi ile Rene Thom ve çekim unsurları ile Edward Lorenz gerçekleştirmiştir (Diamond, 1993). Amerika ve Avrupa’da 1970’li yıllarda yapılan kaos çalışmalarında düzensizlik konusu irdelenerek kaosun içinde muhteşem bir düzen olduğu ortaya çıkartılmıştır. Morgan’a (1998) göre komplike sistemlerin esas özelliği düzen ve kaosun birlikte yer almasıdır. Bu özellikten dolayı tesadüfen ortaya çıkan durumlar sistemin içinde birtakım sorunlara neden olmakta ve bunlar önceden kestirilememektedir. Çünkü doğadaki olaylar hiçbir şekilde tarafsız ve nötr şartlarda meydana gelmez. Dolayısıyla denilebilir ki, her olgu ya da olay, kendisinden daha kuvvetli olguların ve olayların etkisi altında kalmaktadır. Bu duruma *çekim gücü* ismi verilir ve “attractor” olarak ifade edilir. Bu bağlamda atraktörlerin öncülüğünde çeşitli sistemler başlangıç noktalarından çıkarak kendi kendine örgütlenme süreci geliştirebilirler (Cramer, 1998; Prigogine, 2004).

Kaos teorisinin popüler olması 1900’lü yıllara dayanmaktadır. Henri Poincare 1900 senesinde güneş sisteminde meydana gelen hareketlerden dolayı ortaya atılan denklemlerin ilk koşullardan dolayı asla mutlak doğru sonuç vermeyeceğini öne sürerek, ilk koşulların birtakım öngörülemezlikleri ifade ettiğini açıklamıştır. Bu düşüncesi öngörülemezlik kavramını içerdiğinden dolayı “kaos” terimini kullanmıştır. Devam eden zaman içerisinde kaosa ilgilenen bilim insanları, “Çin’de sadece bir kelebeğin kanat çırpmasıyla, Teksas’ta kasırga olabilir” diyerek, minimal bir değişikliğin bilinemez çok büyük sonuçlara ulaşabileceğini ifade etmişlerdir (Bloch, 2005; Karaçay, 2004; McElroy, 2000; Sungaila, 1990; Yeşilorman, 2006). Bu kapsamda alanyazında kaos kuramının anlaşılmasını kolaylaştıran bir takım kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar kelebek etkisi, atraktör, çatallanma, fraktal, denge, geribildirim sistemi ve tüketimli yapıdır. Söz konusu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Kelebek Etkisi (Butterfly Effect): Kelebek etkisi, sabit düzlemde yer almayan komplike sistemlerde basit etkilerin çok büyük olaylar meydana getireceği fikrine dayanmaktadır. Bu durum genellikle kaotik olayları tanımlarken kullanılır ki yukarıda değinilen Çin’de uçan bir kelebek sürüsünün Teksas’ta büyük bir kasırgaya sebep olması beklenilebilir. Bu etkinin bilim dünyasına kazandırdığı en büyük sonuç ise kaotik hareketler gösteren bir sistemin içinde ileriye dönük çıkarımları yapabilmenin imkânsız olmasıdır (Akbaba Altun, 2001; Töremen, 2000). Bir sistemde ileriye dönük çıkarımlar yapabilmek için o sistemin başlangıcının bilinmesi gerektiği gibi sistem değerlerinin de mutlaka bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bir sistemin başlangıç

değerleri mutlak surette bilinirse, sistemin yer alacağı ve ilerleyeceği yörünge de belirlenebilir. Fakat bu noktada değerlerin ölçümünde yer alacak ölçme araçlarının duyarlılık meselesi ortaya çıkmaktadır. Ölçmenin kesin doğru olması imkânsız bir durum olmakla beraber, başlangıç değerleri ölçümünde duyarlılığın doğru olması beklenemez (Hudson, 2000). Dolayısıyla ölçme araçları teknolojik gelişmelerle beraber ne kadar gelişirse gelişsin, mutlaka bir hata payı içerecektir. Tam olarak bu noktada ölçümde meydana gelen küçük bir hata, kaos ilkesi gereğince çok büyük sonuçları doğurarak, ileriki süreçte ortaya çıkacak sorunları kestirmeyi imkansız hale getirebilecektir (Bozdağ, 1998).

Atraktörler (Attractors): Örgütlenmiş bir sistem içerisinde meydana gelen çekici güce atraktör denilir. Bu çekici güç ya da güçler kimi araştırmacılara göre uzay boşluğunda serbest halde dolaşmakta, kimi araştırmacılara göre ise “öngörülemezlik” doğrultusunda değişimlere sebep olmaktadır (Drucker, 2000).

Çatallanma (Bifurcations): Doğada meydana gelen olaylar, ortaya çıkan dalgalanma durumuna tepki olarak alt gruplara ayrılırlar. Bu tepkiye çatallanma tepkisi adı verilir. Çatallanma tepkisi ile sistem tıpkı bir “kartopunun karda iterek büyümesi gibi” farklı bir noktaya evrilip genişler. Çatallanma durumu atraktörlerin etkisinden dolayı genişleyerek uzayabilir ya da geribildirim faktörlerinden dolayı kaos noktasına gelip dengeye dönüşebilir (Öge, 2005).

Fraktal (Fractals): Kaos’un içerisinde bulunan geometrik yapılara fraktal denilir. Fraktallar kaotik unsurları belirleyen ayrıntılı şekiller olarak karşımıza çıkar. Düzenli olmayan sistemlerin içinde yer alan kaotik durumlarda neyin, ne zaman olacağı ve nasıl reaksiyon göstereceğinin saniye saniye bilinmesi gerekir ki fizikte belirsizlik ilkesi gereğince bu durum mümkün değildir. Dolayısıyla her bir parametre mutlak suretle bilinemez bir noktadaysa diğer unsurlar da bilinemez. Bu bağlamda bir fraktal yalnızca sınırlı olarak bilinebilir. Fraktalların içine ayrıntılı bir şekilde bakıldığında, daha da ayrıntılı olan fraktallarla benzerlik gösterdiği görülebilir (McBride, 2005).

Denge (Equilibrium): İstikrar olarak da nitelendirilen denge, kaos teorisi içinde bulunan önemli durumlardan bir diğeridir. Kaos teorisi incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlardan biri de sistemlerin belli bir denge içinde olmadıklarının gözlenmesidir. Karmaşık sistemlerde, özellikle yaşayan sistemlerin içinde kendi kendine örgütlenme ve büyüme gibi konularda dengeden bir hayli uzak oldukları görülmektedir (Pascale, vd., 1999).

Geribildirim Sistemi (System Feedback): Geribildirim, sisteme ait dış çevreden gelen bilgilerin tüketimli yapılar ve kendi kendine yeten sistemler için karşı konulamaz bir unsur olduğu ile ilgilidir (Farazmand, 2003).

Tüketimli Yapılar (Dissipative Structures): Tüketimli yapılar, kendi kendine yeten ve kendini örgütleyen sistemlerin kaosa odaklı yapılarına denilmektedir. Sistem içerisinde yaşayan kısa zamanlı bu yapıların ani ataklar geliştirerek kaos oluşturduğu görülmektedir (Horton, 2006; Murphy, 1996).

2.1.2.1. Kaos Teorisi ve Sosyal Bilimler

Fen bilimlerinde kaos kuramı için ortaya konulan birçok formül, kaos kuramının sosyal bilimlere nasıl uygulanabileceğine ilişkin çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Anderson (1999), kaos teorisinin sosyal bilimlerde nasıl uygulanacağını üç ilke ile açıklamıştır. Birinci ilke, kaos kuramıyla ilgili matematiksel ilkelerin sosyal bilimlerde uygulanabilmesi için kaydedilen değişikliklerin belirlenerek, ölçümler yapılarak, zamansal olarak uzun verilerden faydalanarak basit modeller oluşturulması olağandır. İkinci ilke, kaos kuramında metaforik dil ile Newton bilimi kapsamında kullanılan onlarca kavramın, yüzlerce yıldır sosyal bilimlerde de kullanılmasıdır. Bu kavramlar kaos kuramında da Newton Bilimi'nde olduğu gibi kullanılabilir. Üçüncü ilke ise kaos kuramından elde edilen bilgiler ışığında analogiler yoluyla normatif çıkarımlara ulaşılmasıdır. Bu bilgiler ışığında, kaos teorisinde ulaşılan sonuçların sosyal bilimlere aktarılması ve uygulanması mümkün görünmektedir.

2.1.2.2. Kaos ve Örgütler

Yönetim kuramları bağlamında düşünüldüğünde örgüt-çevre arasındaki ilişki, açık sistem kuramında anlam kazanmıştır. Bu kurama göre açık sistem çevresiyle sürekli bir alışveriş gerçekleştirir ve bu alışveriş sayesinde yaşamaya devam ederek sistem parçalarında devamlı olarak bir gelişim meydana gelir. Örgütler de yaşamlarını devam ettirmek ve başarılı bir noktaya gelmek için çevrelerindeki değişim ve gelişimleri sürekli izlemeli ve bu değişimlere uyum sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 2002; Özcan, 2012). Mekanik örgütlerin, dünya şartlarının sürekli değişkenlik gösterdiği durumlara uyum sağlaması zordur. Mekanik örgütler bu nedenle krizlere karşı oldukça savunmasız durumdadırlar. Krize en kolay cevap veren örgüt yapısı mekanik örgütler değil, organik yapıya sahip olan örgütlerdir. Çünkü organik örgütler; değişim, yaratıcılık, yenilik ve esneklik için uygun örgütlerdir (Hudson, 2000). Mekanik ve

organik örgütlerin yapıları ve ilişkileri düşünüldüğünde aralarındaki temel farklılıklar şu şekilde sıralanabilir (Tüz: 2004):

1. Mekanik örgütlerde, hiyerarşik yapılar mevcut olup esnek değildirler. Güç ve bilgi üst makamda iken iletişim daha çok yukarıdan aşağıya doğrudur. Mekanik örgütlerde iş tanımları yoğun olup güç ve baskı unsuru olarak kullanılmaktadır. Örgütün kimliğini üst yönetim tanımlar ve sistemin çevreyle alış verişi yoktur. Örgüt için önemli olan denge ve tahmin edebilmektir. Organik örgütler ise esnek, değiştirilebilir ve kendinden yapılanabilir niteliktedir. Dikey, yatay, çapraz olmak üzere iletişim her şekilde gerçekleşir. Organik örgütler çevreye karşı oldukça duyarlıdır, tahmin ve denge olgusundan uzak çalışır.
2. Mekanik örgütte roller herkes için keskin çizgilerle tanımlanmıştır. Bu tanımlamayı üst yönetim gerçekleştirmiş olup hiyerarşiye bağımlılık esastır. Roller çalışanlar için kimlik haline getirilmiştir. Organik örgütlerde ise örgüt lidersiz, kendi kendine kolaylıkla organize olabilmektedir. İşgörenlerin rollerinde tanımlama bulunmaz ve rolden role geçiş esneklik gösterir.
3. Mekanik örgütler çevreden izole olup herkesi rakip olarak görürler. Organik örgütler ise çevreye duyarlılardır ve dünyadaki her şeyi bilmek için çaba gösterirler.
4. Mekanik örgütlerde rutinler vardır ve farklılıklar pek hoş karşılanmaz. Gerilim sınırlı olup kişisel enerji örgütün tamamını ilgilendiren konulara yöneltilmez. Organik örgütlerde ise farklılıklar ve gerilimli durumlar, amaca yönelik olması kaydıyla hoş karşılanır.

Kaotik yaklaşımda örgütler mekanik, düzenli ve statik yapılar olarak görülmezler. Kaotik yaklaşıma göre örgütler organik yapılardır. Kaotik ortamlarda örgütlerin işleyiş tarzlarında farklılıklar söz konusudur. Bu durum örgütlerin salt bir yapı değil, aynı zamanda bir süreç olarak da görülmesi sonucunu doğurmaktadır (Mutlu ve Sarkınç, 2006). Örgüt kaotik bir ortama girdiği zaman çok küçük değişiklikler büyük farklılıklara yol açabilir. Bu değişiklikler uzun bir vadede tahmin de edilemeyebilir. Bu nedenle yönetim anlayışı doğrusal değil doğrusal olmayan bir işleyişle gerçekleştirilmelidir. Örgütler bilgi alışverişi yapan, paydaşlarla ve çalışanlarla içte ve dışta etkileşime giren dinamik yapılar olduğundan, daha önce alınan kararlar, yarımın kararlarını etkileyebilir ve bu etki beklendiği gibi gerçekleşmeyebilir.

Kaos teorisine göre, örgütteki her değişken, sistemin tüm değişkenleri ile tam bir etkileşim halindedir ve bu ilişkiler dikey, yatay ve/veya çapraz olarak her yönde olabilir (Koçel, 2007; Peca, 1992). Örgütsel sistem, kaotik yaklaşıma göre karşıt güçlerin bir parkı olarak tanımlanmaktadır. Kontrol, planlama ve konfigürasyon gibi bazı güçler sistemi dengeye iterken; yenilikler, yeni girişimler ve deney gibi güçler de sistemi dengesizliğe itmektedir. Aslında bu kontrol, planlama, konfigürasyon, yenilik, yeni girişimler ve deney gibi güçlerin birleştirilmesi kaotik örgüt olarak adlandırılan yüksek karmaşıklığa sahip bir yapıyı meydana getirir (Latif, 2005; Pryor ve Bright, 2006; Smith ve Higgins, 2003).

Karmaşıklık yaklaşımında örgütleri daha iyi anlamak adına örgütler için beyin ve organizma metaforları kullanılır. Örgütü beyin veya organizma olarak gören düşünce ile onu fabrika/makine olarak gören düşünce arasındaki temel farklılıklar şu şekilde sıralanabilir (Koç, 2004):

1. Beyindeki herhangi bir çıktıdan beynin tamamı sorumlu iken fabrikada ise iş ve işlemler eşzamanlıdır. Hangi tezgâhtan, ne zaman, hangi yarı mamulün taşınacağı bellidir. Oysa beyinde böyle bir kalibrasyon bulunmamaktadır.
2. Beyinin çıktıları yalnızca anlaşılabilir ve tahmin edilemezken fabrikanın çıktıları öngörülebilir.
3. Beyinde işbirliği ve görüş birliği mevcut iken fabrikada kurallar, emir komuta zinciri mevcuttur.
4. Beyinde sürdürülebilirlik, bütünlük gibi özellikler, fabrikada ise denetim ve planlama gibi fonksiyonlar ön plandadır.

Tetenbaum (1998) değişimlerin yoğun bir şekilde yaşandığı örgütlerin, mücadele etmek durumunda oldukları unsurların teknoloji, küreselleşme, rekabet, değişim ve hız olduğunu belirtmiştir.

Teknoloji: Günümüz örgütlerinde hem üretkenliğin hem de etkililiğin artmasına yol açan teknoloji, yaşamakta olduğumuz çağı tek başına özetleyebilecek bir kavramdır.

Küreselleşme: Bilgi akışının yoğun yaşandığı ve herkesin birbirine bağımlı hale geldiği günümüzde karşılıklı etkileşimi ve değişimi zorunlu hale getiren hareketler dizisi ortaya çıkmıştır.

Rekabet: Günümüzde örgütlerin rekabet güçlerini arttıran en önemli unsurlardan birisi de bilgi sermayesidir.

Değişim: Değişimin daha önce olmadığı kadar hızlı gerçekleşmesinden ötürü örgütler bu hıza uyum sağlamakta zorlanmaktadır.

Hız: Meydana gelen değişimlerdeki baş döndürücü hız, örgütleri; gelişmeleri çok yakından izlemeye ve yüksek adaptasyon gücüne sahip olmaya zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda belirtilen durumlar örgütler için bir kaos ortamı yaratmaktadır. Kaotik durumunu yok sayarak örgütü belirsizliğe sürüklemek yerine, örgütlerde yeni düzene uyumun sağlanması için gereken çaba gösterilmelidir (Akbaba Altun, 2001; Töremen, 2000).

2.1.2.3. Kaos ve Yönetim

Çağımızın modern sosyal örgütleri, evren algısı gibi komplike ve girift ilişkiler örüntüsü içerisinde karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapılarından dolayı örgütler, düzensizlik içerisinde bir düzen geliştirmişlerdir. Dolayısıyla örgütün içinde yer alan her birim uzmanlık dalına, her alan sektöre, her sektör sınırlandırılmış fonksiyona, her fonksiyon pozisyonlara, pozisyonlar bölümlere ve bölümler de alt bölümlere ayrılırlar. Bu karşılıklı bağımlılık işgörenlere farklı görevler ve sorumluluklar yüklemektedir. Doğal olarak modern evren anlamlı değil bunaltıcı, sıkışık ve denetleme mekanizmalarına sahip bir örgüt yapısına evrilmektedir. Bu durum bireylerin davranışlarında sapmalar oluşturarak kaos, karmaşa, belirsizlik ve bilinemezlik içeren kavramlar örüntüsü yaratmaktadır (Amagoh, 2008).

Styhre (2001)'ye göre kaos ve karmaşıklık durumları, daha önceden bilinmeyen birtakım zor zamanları ve bu durumların yarattığı sonuçları barındırmaktadır. Manuel ve Manuel'e (1997) göre ise zıtlıkların diyalektiğine ve bunların tek tek üstesinden gelinmesine olanak sağlayan bir mekanizmadır. Anılan diyalektik sürekli devam eden bir artış ve rahatlama durumu değildir. Kümülatif biçimde ilerleyip insan doğasının değişimi olarak nitelendirir. Tetenbaum (1998)'a göre kaos teorisi, daha önceden tahmin edilemeyen düzensizlikleri ve karışıklıkları ifade eder. Basitlik, doğrusallık ya da düzenin bozulması olarak ifade edilen kaos, herhangi bir örgütün veya olayların ilk aşamada görülen hedeflerinden uzaklaştırılması anlamına gelir. Bu sistemler kaçınılmaz bir biçimde iç ya da dış çevreye dayalı sonuçlara açıktır. Dolayısıyla birtakım etkiler sistemleri başlangıç noktasından çok daha farklı noktalara götürebilir (Yurdanur Özgenç, 2008).

Kaotik yönetim fonksiyonlarını anlayabilmek için karmaşıklık kavramına hâkim olmak gerekmektedir. Styhre (2001)'ye göre karmaşıklığa bir tanım getirmek kolay değildir. Karmaşıklık durumuna dair oldukça fazla tanım bulunmaktadır ve bu tanımlar birbirinde oldukça farklı anlamlar içermektedir. Tüm farklılıklarına karşın bu tanımların ortak noktaları bulunmaktadır. Bu kapsamdaki en sistematik tanımlamayı Edmonds (2000) yapmıştır. Buna göre, karmaşıklık kelimesi Latince *complexus* kelimesinden türeyerek iç içe geçme (*entwined*) ile beraber bükülme (*twisted together*) anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla karmaşıklık, iki ya da daha çok bileşenden meydana gelen bir bileşenin bir parçasından ayrılmayı ifade eden gerginlik durumudur.

Karmaşıklık durumu tam bir düzen veya düzensizlik değil; bu kavramların ortasında bulunan ve kaosa yakın olan bir durumdur (Ferlie, 2007; Murphy, 1996). Karmaşık sistemlerin temel nitelikleri şöyle özetlenebilir (Erdemir ve Koç, 2010; Houchin ve Maclean, 2005):

1. Karmaşık sistemler birden fazla faktörden oluşur ve açık sistem özelliklerine sahiptir.
2. Bu faktörler dinamik bir yapıda olmakla beraber aynı zamanda etkileşim içindedirler ve dengeden uzak şartlarda hayatlarını sürdürürler.
3. Bu etkileşimler zengindir ve sistemde yer alan diğer faktörleri hem etkileyebilir hem de bu faktörlerden etkilenebilir.

Doğrusal düzlemde yer almayan sistemlerin tanımı yapılırken kullanılan kaos kavramı, geniş süreçte çıkarımda bulunmanın zorluğunu da taşımaktadır. Bu anlamda kaos, karmaşıklıkla birlikte bilinemezliği de vurgulayan bir kavramdır. Gelecek zaman bilinemez ve gelecek zamana dair bulguları öngörmek imkânsızdır. Kaotik tekniğin en önemli unsurlarından biri işi beraber yapanların bilmediklerini ölçmeye çalışıp risk alabilmektir. Haliyle kaos, ondan kaçılacak bir durum değil, anlaşılabilir diğerlerine anlatılıp yönetimi yapılması gereken bir kavramdır (Matheson ve Matheson, 1999). Örneğin II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan sonuçlar, küresel çapta tüm ülkeleri hayal kırıklığına uğratmış ve o güne kadar içselleştirilmiş denklemlerin tekrar düşünülmesini sağlamıştır. Geleneksel yönetim anlayışıyla kullanılan düzen ve hiyerarşi gibi ifadelerin yerini günümüzde belirsizlik, bilinmezlik, çelişki, karmaşıklık, kriz, çatışma ve kaos gibi kavramlar almıştır. İşte bu yeni söylemler yönetimde post modern yaklaşımını doğurmuştur (Chakravarthy, 1997).

Postmodern düşünce, örgütlerin eylemde bulunduğu toplumsal yapıları değiştirmekle kalmamış, onların yönetim anlayışlarını da değiştirmiştir. Bu bağlamda kaos kuramı, 20. yüzyılın sonlarında tartışılmaya başlanmıştır. Postmodern yönetim anlayışı ile kaos teorisinde yapılan esas eleştiri; her durumun, olgunun ya da olayın daha önceden bilinebileceği argümanlarını içeren Klasik Yönetim Kuramına ve Pozitivist Yönetim anlayışına yöneliktir (Çelik, 2008; Kırım, 2004).

Matheson ve Matheson (1999)'a göre, kaos ilkesinin en önemli yönü belirsizlik durumudur. Belirsizliğin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi için örgüt çalışanlarının bilmesi gereken 4 esas öge vardır. Bunlar felsefe, kişisel perspektif, örgüt ve kültür ile destek sistemleridir. *Felsefe*; belirsizliğin temel sebeplerini öğrenmek ve bu duruma göre faaliyetler gerçekleştirmek için işgörenlerin geliştirdiği anlayıştır. *Kişisel perspektif*; örgütsel belirsizliğin kontrol edilip edilemeyeceğine ilişkin olarak işgörenlerin geliştirdiği kavrayış şeklidir. *Örgüt ve kültür*; belirsizlik halinde yapılan örgütsel tahminlerde ve karar sürecinde yanlışlar olabileceği öngörüsüdür. *Destek sistemleri*; örgütsel belirsizlik durumunda uzmanlardan yardım alınabilmesidir.

Kaosun örgütsel bir realite olarak kabul edilmesi ve onunla birlikte yaşamının öğrenilmesi gerekmektedir. Bunun için örgütsel risk analizleri yapılmalı ve risk/kazanç dengesi düşünülerek çeşitli stratejiler yaratılmalıdır. Belirsizliklere karşı birtakım riskler olduğunu bilerek daha önceden önlemler alınsa bile kaos durumlarının biteceği asla düşünülmemelidirler (Rhee, 2000). Belirsizlik durumunu yönetmek için en sağlıklı yöntem plan yapmaktır. Planlama, belirsizlik altında bir çeşit karar verme yoludur. Kaos durumunu yönetmek için yapılan planlar kesinlikle esnek, kısa süreli ve kolayca değiştirilebilecek nitelikte olmalıdır. Kaotik durumun yönetiminde şu yöntemler üzerinde durulabilir (Başaran, 2000; Farazmand, 2003):

Belirsizliğin göz ardı edilmesi: Belirsizlik nedenlerinin tam olarak bilinemediği ve örgütsel açıdan karar vermenin zorunlu olduğu durumlarda belirsizlik arka plana atılabilir. Doğaldır ki bu durum risk faktörlerini de beraberinde getirmektedir.

Belirsizliği ortadan kaldırma: Kaosu engellemek için karar verme sürecinde en rasyonel yol belirsizlik durumlarını ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bu uygulamada sorunun kaynağı tespit edilerek gereken veriler toplanıp çözüm sağlanır. Fakat kontrol edilemeyen değişikliklerin baş göstermesi, belirsizlik sürecinin bitmediğini vurgular. Dolayısıyla elde bulunan verilerden yola çıkılarak problemler çözülmeye çalışılır.

Çözümü erteleme: Bazı belirsizlik durumlarında işlerin denetlenebilir şekilde zamana bırakılması düşünülebilir. Çözüm sürecinin ileri tarihe atılması, bazı durumlarda problemin çığ gibi büyümesine neden olabilir.

Belirsizliği özümseme: Belirsizliğin yarattığı örgütsel sorunun çözümü için tüm paydaşların sürece katılmaları sağlanır. Bu sayede problem tüm işgörenler tarafından analiz edildiği için çözüme ulaşmak kolaylaşır.

Postmodern ve kaotik örgütlerin beş ana karakteri mevcuttur (Maclure, 1995):

1. Örgütsel kültürü açıklayabilecek nitel çalışmalara önem verilmesidir.
2. Örgütün yapı ve işleyişi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı ve taşıdığı içerik önemle vurgulanmalıdır.
3. Çağdaş toplumsal yaşamın doğasında bulunan kaotik ortam ve kriz durumlarının örgütsel yaşama da yansıtılabileceği dikkate alınmalıdır.
4. Kaotik örgütler, klasik yönetim anlayışlarından farklı olarak edebiyat, tarih, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi disiplinlerin bulgularından yararlanabilirler.
5. Kaos teorisi değişim yönetimi konusunda örgütlere önemli bir vizyon kazandırmış yaşadığı problemlerin çözümüne katkı sağlamıştır.

Örgütün içerisinde yaşanan krizler ve çatışmalar kaos ortamını yaratırlar. Kaos durumlarıyla her alanda ve her yerde karşılaşmak gayet doğaldır. Örgütler kaostan sonra oluşacak düzen ve denge sürecinden dolayı yöneticilerin her zaman tetikte olmaları gerekmektedir (Çelik, 2008; Thietart ve Forgues, 1995). Bir sistemin içinde ne kadar alt sistem yer alıyorsa o kadar komplike bir yapıda olduğu unutulmamalıdır. Denge içerisinde olan sistemler birbirleriye karşılıklı etkileşime girerek birçok yeni ilişki geliştirebilirler. Bu durumda ilişkilerin sürekli artması karmaşıklığa ve belirsizliğe sebep olarak sistemi entropiye uğratabilir. Entropi, sistemde yer alan zeminin kaymasına sebep olabilir. Bu kayma her zaman örgütün dağılma sürecine yol açmadığı gibi bazen de yeni bir düzen yaratılmasını sağlayabilir (Prigogine ve Stengers, 1998).

Kaotik durumlara ilişkin bilgisi olan örgüt yöneticisi, bu durumun kalıcı olmadığını bilerek risk almalıdır. Böyle bir örgütsel deneyime sahip olan yöneticilerin riskleri ve krizleri yönetmesi görece daha kolay olabilir (Çalışkan Maya, 2011; Paraskevas, 2006). Aynı anda hem düzenin hem de düzensizliğin birlikte bulunması, bazı süreçlerde örgütü daha dirik, dinamik ve enerjik tutabilir. Diğer bir ifadeyle zıtların örgütsel bir coşku yaratabilir. Dolayısıyla kaos ve karmaşadan sonra meydana

gelebilecek pozitif örgütsel yaşantılar, yöneticilerin bu konudaki bilgi ve deneyimini zenginleştirebilir.

Kaosun yaşandığı örgütlerde çatışmaların da olması son derece doğaldır. Örgüt yöneticileri risk almaktan çekinmemelidir fakat bunu yaparken verimliliğin düşmemesi için de tedbirler almalıdır. Yöneticiler için bir tercih olarak görünen risk, rasyonel faktörler göz önünde tutularak alınmalıdır. Çatışma yönetimi de tıpkı risk yönetiminde olduğu gibi rasyonel sebeplere dayandırılmalıdır. Tüm bunlar göz önüne alındığında kaos yönetiminin belirsizlik durumu, çatışma ve öngörülemezlikle beraber riskin yönetimi anlamına gelmektedir (Djavanshir ve Khorramshahgol, 2006; Larsen-Freeman, 1997).

Klasik kuramda bir makine gibi mekanik olarak ele alınan örgütler, pozitivist anlayışla beraber bu algıdan uzaklaşarak komplike yapılara sahip sosyal sistemler biçiminde algılanmaya başlanmıştır. Bu algılama şekli “sürdürülebilirlik” kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Kaos ve karmaşa teorilerinden hareketle ortaya çıkan bu kavram örgütlere ‘yaşayan organizma’ niteliğini kazandırmıştır. Pozitivist söylemin hâkim olduğu klasik yönetim anlayışında meydana gelen örgütsel eylemler, emir-komuta zinciri ve denetleme mekanizmaları giderek değişmiş ve yeni bir paradigma ile birlikte yeni bakış açıları geliştirilmiştir (Maclure, 1995). Bu dönüşüme göre, örgüt içinde doğal şekilde ortaya çıkan hiyerarşik bir düzen vardır. Fakat bu düzen emir-komuta zincirinden çok yatay iletişimle meydana gelmeli ve kişilerin diğerleriyle iletişiminin sürdürülebilir olmasını sağlamalıdır. Örgütlerin tamamı, yaşayan organizmalardır ve kaos ortamlarında yapacakları eylemleri askıya almazlar ve aynı eylemi gerçekleştirmeye devam ederler. Bu eylem sürecinde örgütler dengeye doğru bir evrim geçirmeye başlarlar. Alanyazında bu evrim süreci kendi kendini örgütlenme olarak kavramlaştırılırken örgütsel sisteme ise karmaşık uyarlanan sistemler olarak ifade edilmektedir.

Günümüz toplumsal yaşamında örgütler kaotik ve komplike sistemler olarak yer almaktadır. Bu şekildeki sistemlerde esas amaç, örgütün içinde bulunduğu kaos ortamından kurtulup kendi kendine örgütlenebilir hale gelmektedir. Bu duruma kendi kendini örgütleyen sistemler (KKÖ) denilir (Öztürk ve Kızılkaya, 2017). Bu konumdaki bir örgüt kendi iç örgütlenme yapısını değiştirip yeniden yapılandırma yoluna gider ve tüm işgörenler birbirini etkiler. Bu etkileşim sürecindeki birey ve gruplar birlikte hareket eder. Anılan etkileşim ortamı birey ve gruplar kadar, benzer bir kaotik düzene

sahip örgütleri de etkileyerek yeni ve güncel örgütsel modellerin oluşumuna katkıda bulunabilir (Tüz, 2004).

Örgütler kendilerini yeni durumlara hazırlamak ve adapte etmek için zamanla birtakım yetenekler geliştirebilirler. Bu yolla örgütler yeni ilişki ve örgütlenme modelleri geliştirebilirler. Bu durum örgütün tahmin yeteneğini arttırarak geleceğe hazır olmasını ve değişim sürecini başarıyla yönetmesini sağlayabilir. Kazanılan bu deneyimlerin zenginliği örgütlerin gelecekteki başarı ve üretimine de doğal olarak yansiyabilmektedir. Örgütlerin yaşadığı bu içsel dinamizmde asla son aşamaya varılmaz ve hep daha ileriye gidilir (Balyer, 2014). Dolayısıyla kaos ve karmaşayı yönetmenin temeli bu yolla atılmış olur. Geçmişte atılmış bu temel, örgütü geleceğe taşımak için önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Tahmin veya öngörüler, yalnızca geçmişten hareketle geleceğe dair görüşleri içinde barındırır.

Sonuç olarak denilebilir ki, birer sosyal sistem olan örgütlerin var olduğu süreçte belirsizlik ve düzensizlik içinde kalmaları mümkün değildir. Giderek kaosa dönüşen bir karmaşa yaşamaları doğaldır. Yaşadığı bu kaos, örgütü düzensizliğin doruklarına ulaştırdıktan sonra kendisini değişime zorlayan faktörlerden dolayı yeni ve işlevsel bir dengeye kavuşturmaktadır. Bütün bu devinim örgütün kendi kendini örgütlemesi sürecidir.

2.1.2.4. Kaos ve Çatışma Yönetimi

Kaos ortamının kaçınılmaz kavramlarından birisi çatışmadır. Çatışma, insan yaşamının kaçınılmaz bir olgusu olarak değerlendirilirken aynı zamanda örgütsel anlamda verimlilik, ilişki kültürü, kurumsal kültür ve iklim, yaratıcılık, değişime açıklık gibi örgütsel süreçlerle de yakından ilintilidir.

Örgütler açısından; değişme, gelişme ve yenileşme hareketlerini başlatan unsurlar içsel öğelerdir. Sosyal sermaye bu içsel öğelerden en önemlisidir. Sosyal sermayeden kasıt, insan kaynağıdır. Örgütün sahip olduğu insan kaynağının etkili yönetimi, ancak bu kaynaktaki farklılıkların dikkate alınmasıyla mümkündür. Farklılıkları destekleyen, geliştiren ve besleyen çatışma kültürü; çatışmayı itici bir güç olarak görmektedir. Bu itici gücü yenileşme ve gelişme için kullanmak ve yönetmek, yönetimin temel sorumluluğundadır.

Çatışma kavramı alanyazında farklı içeriklerde kullanılmaktadır. Bu içerik zenginliğinin nedeni çatışmaya farklı anlamlar yüklenmesi, bu olguya ilişkin çok sayıda kuramsal yaklaşımın olması ve kavramın tanımlanmasında güçlükler yaşanmasıdır.

Alanyazın incelendiğinde psikologların daha çok bireysel çatışmaya, toplum bilimcilerin rol, statü ve sınıfsal çatışmalara, siyaset bilimcilerin uluslararası çatışmalara, ekonomistlerin ise rekabet ve ticari anlaşmazlıklara odaklandıkları görülmektedir. Çatışma ikiyüzlü bir madalyon metaforuna benzetilebilir. Bu madalyonun bir yüzü kavga, düşmanlık; diğer yüzü ise konuların derinliğine ve dürüstçe tartışılmasına ortam yaratmaktadır (Deutsch, 1991; Tjosvold, 1991). Mahon (2010) çatışmayı, kişilerarası ilişkiler sonucunda ortaya çıkan amaç ve eylem uyumsuzluğu olarak tanımlarken, Robbins (1994) ise inançlar açısından toplumsal bir etkileşim türü olarak ele almaktadır. Dolayısıyla çatışmanın hem olumlu hem de olumsuz iki yönü, bir süreç olduğu, tercihler arasında seçim yapmada güçlük yarattığı, farklılıklar nedeni ile anlaşmazlık ve zıtlık içerdiği ileri sürülebilir.

2.1.2.4.1. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

İçinde yaşanan dönemin koşullarına göre çatışma kavramı ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bunlar genel hatlarıyla geleneksel, davranışçı ve etkileşimci yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır.

Geleneksel Yaklaşım: Çatışma insanların zihninde daha çok nefret, kin, tehlike vb. şekillerde yerleşmiş olup arzu edilmeyen, mümkün olduğunca kaçınılması gereken bir olgu olarak nitelendirilmiştir. Bu yaklaşım Weber'in bürokrasi kuramına ilişkin söyleminde uygunluk göstermektedir ki bürokrasi kuramı, daha çok örgütsel etkililiği kuralları, yetki ilişkisini ve prosedürleri vurgulamaktadır. Geleneksel yaklaşım çatışmaların tümünü olumsuz varsayar ve bu yaklaşıma göre çatışmadan kaçınılmalıdır (Robbins, 1994). 1940'lı yıllara kadar egemen olan geleneksel yaklaşım, günümüzde geçerliliğini büyük oranda yitirmiş durumdadır.

Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşım, çatışmanın kaçınılmaz bir olgu ve örgütsel bir gerçeklik olduğunu savunmakla birlikte örgütün etkililiğine zarar verdiğini de vurgulamaktadır. Bu yönüyle çatışmadan mümkün olduğunca kaçınmak ve onu ortadan kaldırmak gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın geleneksel yaklaşımla ortak yönü olsa dahi, çatışmanın doğal kabul edilmesi ile geleneksel yaklaşımdan ayrılmaktadır (Ertekin, 1993; Rahim, 2000).

Etkileşimci Yaklaşım: Bu yaklaşım çatışmayı doğal bir olgu olarak görmekte ve aynı zamanda iş başarımı için çatışmanın belirli bir dereceye kadar gerekli olduğunu savunmaktadır (Tubre ve Collins, 2000). Bu yaklaşım kendi içinde bir uyumu olan grubun, değişim ve yenileşme gereksinimleri karşısında tepkisiz kalamayacağı için

çatışmayı teşvik edeceğini belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre tüm çatışmalar olumlu sonuç doğuran çatışma değildir. Bazı çatışmalar grubun ve bireyin amaçlarını desteklerken bazıları ise edimi engelleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle işlevsel olan ve olmayan çatışma türleri vardır. Etkileşimci yaklaşım, işlevsel çatışmaları desteklerken, işlevsel olmayan çatışmaların ise hızlı bir şekilde çözülmesi, ortadan kaldırılmasını savunur (Korkmaz, 1994). Bu bakış açısına göre çatışma örgüt için kaçınılması gereken bir olgu olmaktan ziyade, yönetilmesi gereken bir olgudur. Etkileşimci yaklaşıma göre örgüt için zararlı olabilecek çatışmalar yönetici tarafından çözüme kavuşturulmalı, yapıcı nitelikte olanlar ise örgütsel amaçlar doğrultusunda desteklenmeli ve yönetilmelidir.

2.1.2.4.2. Örgütsel Çatışma Sınıflamaları

Başlıca örgütsel çatışma sınıflamaları şunlardır:

Çatışmanın Niteliğine İlişkin Sınıflama: Bu sınıflama biçimi örgütsel çatışmanın işlevsel olup olmadığına göre yapılmaktadır. Örgütsel değişimin aracı olan ve örgütsel amaçları destekleyen çatışma türüdür. İşlevsel çatışma sayesinde örgütçe sorunların farkına varılır. İşlevsel olmayan çatışma ise örgütü amaçlarından uzaklaştırarak işgörenler arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olur (Altan, 2010; Tengilimoğlu, 1991).

Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline İlişkin Sınıflama: Bu sınıflamaya göre; gizil, algılanan, hissedilen ve açık olmak üzere dört tür çatışma vardır. Çatışmaya ilişkin koşullar olduğu zaman çatışma başlar. Bireyler veya gruplar arasındaki farklılıklar ve anlaşmazlıklar çatışmaya dayanak oluşturur. Gizil çatışma aşaması farklı rol baskıları sonucu birey veya grup üyelerinin varlığını bildiği ancak açığa vurmadığı aşamadır. İşgörenlerin çatışmanın varlığından haberdar olduğu çatışma türü, algılanan çatışmadır. Hissedilen çatışma aşamasında, çatışmanın etkisi gerilim, kaygı vb. şekilde üyelere hissedilir. Davranışların artık açığa vurulduğu çatışma türü ise açık çatışmadır (Lam, 2012; Rubin, 1994).

Çatışmanın Ortaya Çıkış Biçimine İlişkin Sınıflama: Bu sınıflandırmaya göre; bireysel, bireylerarası, birey ile grup arasında, gruplar arası ve örgütler arası çatışma türleri vardır. Bireysel çatışma, herhangi bir durum karşısında insanın seçme ikircikliğine düşmesi, kendisinden beklenenin tam olarak ne olduğundan emin olmaması durumunda meydana gelmektedir. Birden fazla kişi arasında uyuşmayan düşünce, duygu veya amaçlar nedeniyle bireylerarası çatışma ortaya çıkar. Birey ile

grup arasındaki çatışma, genellikle tarafların değerlerinin uyuşmaması sonucu ortaya çıkar. Örgütlerde en çok rastlanan çatışma türlerinden birisi gruplar arası çatışmadır. Bu çatışmanın yönetimi yönetici açısından oldukça zordur. Çünkü yönetici bazen bir grubun üyesi olarak çatışan gruplardan birisine dâhil olabilir. Örgütler arası çatışma ise açık sistem anlayışı doğrultusunda bayiler arası, örgüt ile sendika arası, rakip örgütler arası çatışmalar şeklindedir (Başaran, 1992; Koçel, 2007).

Çatışmanın Örgüt İçindeki Yeri İle İlgili Sınıflama: Bu sınıflandırmaya göre çatışma türleri yatay, dikey ve uzman yönetici çatışmasıdır. Yatay çatışma hiyerarşik olarak aynı kademedeki çalışanlar arasında, dikey çatışma ast ile üst arasında gerçekleşir. Uzman ile yönetici arasındaki çatışma ise en çok görülen çatışma türüdür ve alanında yetkin olan uzman ile üst konumunda bulunan yönetici arasında görülmektedir (Gümüşeli, 1994; Shih ve Susanto, 2010).

2.1.2.4.3. Çatışmanın Kaynakları

Çatışmayı yönetmek, kaynağını bilmeyi gerektirir. Bursalıoğlu (2002) çatışmanın çözümünün kaynağına bağlı olduğunu belirtmektedir. Alanyazında çatışmanın kaynakları farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin Lussier (1990) çatışmanın kaynaklarını kişisel farklılıklar, çevresel faktörler, bilgi ve farklı amaçlar olarak sınıflandırmaktadır. Huczynski ve Buchanan (1991) çatışmanın kaynaklarını yetki ve sorumlulukların belirsizliği, istihdam ilişkileri, kıt kaynaklar nedeniyle rekabet, karşılıklı bağımlılık ve farklılaşma, Maurer (1994) ise güven eksikliği, çıkar eksikliği, bütünlükten yoksunluk ve açıklamaların eksikliğini çatışmanın kaynakları olarak ele almaktadır. Edelman (1993) çatışmanın doğmasına neden olan etkenleri; örgütteki grupların doğasındaki etmenler, ilişkinin doğasındaki etmenler, insanların özellikleri ile ilgili etmenler, başkalarının davranışı ve bunu değerlendirmenin doğasındaki etkenler, bir durumu değerlendirmenin doğasındaki etkenler şeklinde sınıflamıştır.

2.1.2.4.4. Çatışmanın Yönetimi

Tüm yöneticiler örgüt içindeki çatışmayı yönetmek durumundadır ki çoğu kez zaten yöneticiler çatışmaların tarafı durumundadır. Taraf olsun veya olmasın yönetici çatışmayı anlamak ve örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirmek durumundadır. Aksi halde örgütsel amaçlar sekteye uğrayabilir (Koçel, 2007; Lu ve Wang, 2017).

Çatışmaların yönetimi konusunda bilinçli olmayan yönetici, çatışmaları rastlantılara bırakır veya geçici çözümler geliştirir. Bu durum işlevsel olmayan

çatışmaların önünü açarak örgüt için olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Alanyazında yer alan başlıca çatışma yöntemleri şunlardır:

Bütünleştirici Sorun Çözme Yöntemi: Johnson ve Johnson (1995) herhangi bir çatışmada iki ilgiyi anlamak gerektiğini, bunların ilkinin bir amacı gerçekleştirmek olduğu, ikincisinin ise diğer bireylerle ilişkiyi sürdürmek olduğunu belirtmektedir. Sorun çözme yönteminde sorunun çözümlenmesi için taraflar bir araya gelmekte, yüzleştirmede ise sorun çözmeye giden yol açık duruma getirilmektedir (Kılınç, 1996). Sorun çözme yönteminde; taraflar sorun hakkında olabildiğince açık konuşmalı, taraflar tekrarlardan kaçınmalı, geçmiş yerine daha çok gelecek konuşulmalı ve taraflar birbirini anlamaya çalışmalıdır (Morris ve Brassard, 2006). Bu yöntem diğer çatışma çözme yöntemlerine nazaran daha çok çaba ve zaman gerektirir. Ancak bu yöntem örgütsel çatışmanın temelinde yatan sorunlara inerek çözümlenmeyi kolaylaştırmaktadır (Aydın, 2010).

Uzlaşma Yöntemi: Alanyazında bu yöntem bazı şeylerden vazgeçebilme yöntemi olarak da tanımlanmaktadır. Bu yöntem sorunların çözülmesi için yeterli zamanın olmaması ile amaç ve ilişkinin zedelenmemesinin önemsendiği durumlarda kullanılır. Owens (1998) uzlaşma yönteminin; tarafların hepsinin optimum düzeyde kazançları olması ve çözüme zor ulaşılması durumunda kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir.

Yumuşatma Yöntemi: Bu yöntem, çatışmaya taraf olan bireylerin ortak noktalarının vurgulanarak farklılıkların öneminin ikinci plana atılması ile ilgilidir. Çatışan tarafları dayanışma halinde olmaya teşvik eder (Mahon, 2010). Özveri bu yöntemin ana ögesidir. Bu yöntemin işlemesi için karşılıklı sorumluluk, anlaşma ve eşitlik ilkeleri izlenmelidir.

Hükmetme Yöntemi: Bu yöntem bireyin sahip olduğu konumunu korumak amacıyla baskıcı davranışlar sergilemesi durumunda ortaya çıkar. Baskıcı bireyin tek amacı kazanmaktır. Karşı tarafın gereksinimleri görmezden gelinir. Bu yöntemde ilişkilerin önemsenmemesi, diğer tarafı zorlayarak amaçların gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bu yöntemi kullanan yönetici etkisinin kısa sürdüğünü ve çatışmanın çözüme kavuşmadan devam edeceğinin farkında olmalıdır (Akatay, 2003).

Kaçınma Yöntemi: Kaçınma; çekilme, sorumluluktan kaçma gibi durumları içerir ve farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Tarafların kadercı anlayışı kabul etmeleri, olaylara kayıtsız kalmaları, kendilerine ve çevreye karşı yabancılaşmaları şeklinde

kendisini gösterebilmektedir. Örgüt içinde görüş ayrılığını açıkça sergilemek istemeyen taraflar daha çok fiziksel uzaklığı yeğler (Tjosvold, 1991). Bu yöntemin en büyük sakıncası çatışmaya konu olan durumların çözümsüzlüğe bırakılmasıdır (Rubin, 1994).

Çatışmanın yönetiminin temel amacı örgütün etkililiğini arttırmaktır. Bu manada değişim ve gelişimi destekleyen işlevsel çatışmalar örgütte sinerji yaratarak işgörenleri motive eder. Ayrıca işlevsel çatışma işgörenlerin verimliliğine ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım ederek iş doyumunu artırır (Edelman, 1993; Mullins, 1993). İşlevsel çatışmanın işgörenler, yöneticiler ve örgütsel çıktılar açısından olumlu sonuçları vardır.

Örgütteki çatışmalar etkili yönetilmediğinde; doyumsuzluk, hayal kırıklıkları, bireylerin kendilerini değersiz hissetmeleri, güvensiz bir ortamın oluşması, takım çalışmasına karşı direncin artması, örgütün veriminde düşüş, örgütün amaçlarından sapmaya başlaması, işgörenlerin iş terkinin artması gibi durumlar baş gösterebilir. Bu durumlar sadece örgütle sınırlı kalmayarak bireyin sosyal yaşamına da etki edebilir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında yönetici, çatışmanın kaçınılmaz olduğunun bilincine vararak kendisini işgörenlerin çatışma durumlarına hazır hale getirmelidir. Örgütsel çatışmaların örgüt kültürünü geliştiren anahtar bir rol oynadığı düşünülürse kaos ortamındaki bir örgütsel çatışmanın, gelişme için bir fırsat oluşturabileceği dikkate alınmalıdır.

2.1.2.4.5. Eğitim Örgütlerinde Çatışma

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de farklı sebeplerden ötürü çeşitli çatışmalar yaşanabilir. Bursalıoğlu (2002) okul ortamlarındaki güçlerin daha akıcı olması nedeniyle ufak sürtüşmelerin hiç beklenmedik çatışmalara yol açabileceğini belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların nedenleri; okullarda iyi bir iletişim ağının kurulmamış olması, okul paydaşlarının kültürel, eğitimsel ve kişisel özellikler bakımından farklı olması, işbölümünün farklı olması, parasal kaynaklar, değerlendirme, siyasi konular, mevzuat ile ilgili konular, ödül ve ceza, sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinlikleri, kılık kıyafet ve kaynak dağılımındaki adaletsizlikler, nöbet işleri, planlamalardaki adaletsizlikler, denetim, ders gün ve saatlerinin planlanması, okul aile birliği çalışmaları, donanım eksikleri şeklindedir (Erdoğan, 2000; Karip, 2010; Sarpkaya, 2002). Bu anlamda okul yöneticilerinin sağlıklı biçimde çatışmayı yönetebilmeleri için çatışma kaynaklarını çok iyi bilmeli ve öğretmenlerin okulun anahtar unsuru olduğunu unutmamaları

gerekmektedir. Ghaffar (2009) yöneticiler ve öğretmenler arasında yaşanan birçok çatışmanın yönetsel aksaklıklardan meydana geldiğini belirtmektedir.

Kuşkusuz okul yöneticilerinin, öğretmenlerin tüm beklenti ve gereksinimlerini istenen düzeyde karşılaması zordur. Bununla birlikte tüm işgörelere mümkün olduğunca adaletli bir dağıtım yapılması, işlevsel olmayan çatışmaların önüne geçmede önemli bir adımdır. Bu tür yönetsel davranışlar okul yöneticisinin temel sorumluluğudur.

Çatışma yönetimi konusunda okul yöneticileri kararlı ve tutarlı olmalıdır. Ayrıca işgörelere kararlara katma, sorumluluk verme, destekleme, ödüllendirme ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak da sonuç alıcı ve çatışmayı önleyici yönetsel davranışlar olabilir.

2.1.2.5. Kaos ve Kriz Yönetimi

Kriz, kaos ortamında ortaya çıkan olgulardan birisidir. Olaylar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan gelecekle ilgili kararlar vermek oldukça zordur. Karar verilse bile bu kararın yanlış olma olasılığı yüksektir. Bu nedenle karar verme durumunda olanların zaman içinde şartların ve buna bağlı olarak sonuçların değişebileceğini dikkate alması gereklidir. Aksi halde, karar mekanizmalarında tıkanıklıklar ve krizle sonuçlanan sorunlar yaşanabilir.

Kriz kelimesinin kökeni Yunanca ‘‘ayrılmak, karar almak’’ manasına gelen ‘‘Krisis’’ kelimesidir (Okay, 2002). Kriz kavramı farklı bilim dallarında farklı anlamlarda kullanılmıştır. Örneğin tıp biliminde ‘‘bir hastalık için dönüm noktası’’, sosyal bilimlerde ise ‘‘bunalım’’ anlamlarında kullanılmıştır. Kriz kavramını, TDK (2020) bir kuruluşun veya toplumun yaşamında görülen güç durum olarak ele almaktadır, Bir toplum veya örgütün hedeflerini tehdit eden ve önlem alınmaması durumunda gerilime neden olan durum (Solmaz, 2006), aniden ortaya çıkan kötü gidişat (Sezgin, 2003) olarak da tanımlanmıştır. Anılan tanımlardaki ortak özellik, krizin beklenmedik anda ortaya çıkabilen anormal bir durum olmasıdır.

Krizler örgütler açısından kaotik durumlardır ve örgütlerin varlığını tehdit edebilir. Kriz durumunda, örgütün rutin işleyişi bozulmakta ve varlığına yönelik bir tehdit oluşturmaktadır (Genç, 2005; Oomes, 2004). Kriz, her örgütün yaşamı süresince karşı karşıya kalabileceği olası bir durumdur. Örgütte yaşanan her problem bir kriz değildir elbette. Çünkü kriz durumu, örgüt yöneticilerinin krizi tespit edip çözüm üretmede yetersiz kalmaları halinde ortaya çıkmakta ve bu durumun kriz olabilmesi için

sistemin tamamına etki etmesi gerekmektedir (Brockington, 2006; Murat ve Mısırlı, 2005). Örgütlerde yaşanan kriz durumlarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Örgütün vizyonunu tehdit etmesi, örgütü koruyan mekanizmaları tehdit etmesi, örgütün sahip olduğu kimliği ve imajı tehdit etmesi, endişe ve gerilim gibi unsurları barındırması, yöneticiler üzerinde baskı oluşturması, örgütün süregelen çalışma sisteminde sapma meydana gelmesi ve örgüt için fırsatlar barındırması (Demirtaş, 2000).

Örgütsel kriz durumları herhangi bir sinyal vermeden aniden veya yavaş yavaş ortaya çıkabileceği gibi sürekli de olabilir. Herhangi bir sinyal vermeden ortaya çıkan krizlerin doğal afetler nedeniyle, yavaş beliren krizlerin politik nedenlerle, sürekli krizlerin sürüncemede bırakılan ve zamana yayılan nedenlerle ilgi odağı olduğu belirtilmektedir (Soysal, vd., 2009).

2.1.2.5.1. Krizin Kaynakları

Örgütler, sürekli değişen ve gelişen dünyada çok farklı krizlerle yüz yüze kalabilmektedir. Krize neden olan faktörler örgüt dışı ve örgüt içi olmak üzere iki sınıfta incelenebilir. Örgüt dışı faktörler; *doğal faktörler* (yangın, sel, deprem gibi doğal afetler, salgın, iş kazaları vb.), *ekonomik faktörler* (örgütlerin ekonomik çevresi, mevcut ekonomik durumu, örgütün faaliyet gösterdiği alandaki kaynaklar), *politik ve yasal gelişmeler* (hükümetlerin siyasal, sosyal, ekonomik alanlarda alacağı kararlar), *uluslar arası faktörler* (ekonomik dalgalanmalar, savaşlar ve piyasalarda meydana gelen değişimler), *toplumsal yapı* (ekonomik dalgalanmalar, savaşlar) ve *teknolojik gelişmelerdir* (daha nitelikli ürünler, teknik alt yapı). Örgüt içi faktörler ise *üst yönetimin yetersizliği* (örgütte üst yöneticilerin çevresel değişim ve gelişimler karşısında veri toplama, yorumlama ve değerlendirme konularındaki yetersizlikleri), *örgüt kültürü ve örgüt iklimi* (zayıf örgüt kültürüne sahip olunması), *örgütlerin yaşam evreleri* (örgütün doğum, büyüme, olgunluk, yaşlanma ve çöküş şeklinde olan hayat evresine uygun yönetim tarzının olmaması) ve *örgütsel yapıdır* (örgütün yapısının çevrede meydana gelen değişimlere hızlı biçimde uyum sağlayamayacak biçimde katı olması) (Ataman, 2002; Rosenthal ve Kouzmin, 1997).

2.1.2.5.2. Krizin Aşamaları

Örgütlerde kriz sürecinin aşamaları; kriz uyarılarının algılanması, kriz dönemi ve çözülmedir (Can, 2002). Bu aşamalar örgütsel bir döngü içerisinde birbirini sürekli takip etmektedir.

Kriz uyarılarının algılanması aşamasında, krize dair ilk belirtiler (örgütün varlığını tehdit eden belirtiler) ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada bilgi akışının çok iyi olmaması nedeniyle üst yönetimler kriz için gerekli önlemleri yeterince alamamaktadır. Aslında bu aşama bir bakıma gizli krizdir ve kriz henüz ortaya çıkmamasına rağmen sinyaller krizle ilgili ipuçları vermektedir. Örgüt yönetimi, krizin henüz farkında olmadığından değişim ihtiyacı hissetmez ve değişime uygun eylemlere geçmez. Bu durumda örgütsel gerilim ve endişe artar (Bundy, vd., 2017).

Kriz aşamasında, kriz ortaya çıktığı andan itibaren örgütte psikolojik, ekonomik ve fiziksel sorunların uç noktalara ulaşması ile kargaşa ve gerilim artış gösterir. Bu aşamada gerekli olan örgütsel davranış krizi yönetebilmektir. Başarılı bir yönetim ile kriz aşaması kısa sürebilir ama başarısızlık halinde krizin büyümesi kaçınılmazdır (Oomes, 2004). Kriz döneminde örgütlerin genel olarak davranış özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ataman, 2002; Özden, vd., 2007): *Yetkinin merkezileşmesi* (karar alma tekelleşir ve otokratik davranışlarda artış görülür, denetimler artar), *korku ve panik* (çatışma, gerilim, endişe ve verimsizlik artar, yönetici ve işgörenlerde olması gerekenden fazla bedensel ve zihinsel yorgunluk artar) ile *karar sürecinin bozulmasıdır* (yönetimsel karar alma sürecin zorlaşır, hata oranı artar).

Çözülme aşamasında örgüt, değişime yönelik uygun çözümlerle krizi ortadan kaldırmaya çalışır. Bu çözüm tarzları; stratejik bir yönetim tarzının benimsenmesi, iş etüdü ve risk değerlendirilmesinin yapılması, olumlu örgüt ikliminin tesis edilmesi, işgören ve yöneticilerin riski öngörme ve yönetebilme kapasitelerinin artırılmasıdır. Eğer örgütler bu tarz çözümler geliştiremezler ise krizin şiddetine göre örgütlerin çevreleri ile olan ilişkileri bozulabilir ya da örgüt ortadan kalkabilir (Jaques, 2010).

2.1.2.5.3. Krizin Olumlu Sonuçları

Örgütlerde yaşanan krizler şu olumlu sonuçlar doğurabilir (Canöz ve Öndoğan, 2015; İbrahimoglu, 2011):

1. Kriz, örgütlere hem değişim hem de yenilenme fırsatları sunar. Kriz dönemleri, normal zamanlarda tartışılmayan konu ve durumlar hakkında; endişeler, beklentiler, deneyimlerin keşfedildiği dönemlerdir. Bu keşifler sayesinde krizler fırsata dönüştürülerek örgütün değişime karşı uyum sağlamasına, alışılmış yönetim tarzının sorgulanması ve yeni stratejilerin geliştirilmesi başarılabilir.

2. Kriz, örgütlerde öğrenme kapasitesini geliştirir. Krizler dolayısıyla hatalarını ve bu hataların nedenlerini öğrenen örgütler, bu krizlerden ders çıkararak yaşamlarına devam etmekte ve krizle karşılaşma olasılıklarını düşürmektedir.
3. Krizler yeni yeteneklerin keşfini sağlar. Kriz dönemlerinde bazı işgörenler üst düzey yöneticilerinin ilgisini çekme vb. yollarla performanslarını en üst düzeyde kullanabilirler. Böylece örgütler yeni yeteneklerden yararlanma imkânı bulabilmektedir.
4. Kriz, örgütün en zayıf halkasının tespitini kolaylaştırır. Kriz dönemleri örgüt tarafından daha önce bilinmeyen, farkına varılmayan zayıf yönlerin tespiti ve onarılması için olanak sağlar.

2.1.2.5.4. Krizin Olumsuz Sonuçları

Kriz olgusu yönetsel ve örgütsel yapıları üzerinde şu olumsuz sonuçları doğurabilir (Bilmez, 2011; Pauchant, vd., 2006):

1. Örgütsel çatışmalar artabilir. Güven duygusunun hâkim olduğu bir örgüt ikliminden bahsedilmeyen örgütlerde kriz anında işlevsel olmayan çatışmalarda artış gözlenebilir. İşlevsel olmayan çatışmaların yöneticiler tarafından çözüme kavuşturulmaması sonucunda işgörenlerde motivasyon ve moral kaybı yaşanabilir.
2. Kararlar merkezileşebilir. Kriz sürecinde örgütler genellikle merkezileşirler. Buna bağlı olarak bürokrasi artar ve üst yöneticiler bütün kararlarda kendilerini tek yetkili olarak görmek isteyebilirler.
3. Örgüt işgörenlerinde stres artabilir. Kriz sürecinde işgörenlerden istenen aşırı performans örgüt üyelerini hem zihinsel hem de bedensel olarak yorabilir. Bu yorgunluk işgörenlerde stres yaratabilir ve sonuçta işgörenlerin iş tatmini azalabilir. Strese neden olan unsurlardan birisi de zaman baskısıdır. Kriz süreçlerinde zaman dardır ve hızlı karar alınması gerekmektedir. Bu durumda krize neden olan örgütsel sorunların analiz edilmesi zorlaşır; karar vericiler üzerindeki zaman baskı artarak stres yaratabilir.

2.1.2.5.5. Kriz Yönetimi

Kriz yönetimi; örgütlerin kriz öncesinde, kriz sırasında ve kriz sonrasında gerçekleştirmiş oldukları uygulamalardır. Yılmaz (2016) kriz yönetimini, kriz olarak tanımlanan durumların ortadan kaldırılması amacıyla planlı ve rasyonel olarak

uygulanan faaliyetler topluluğu olarak tanımlarken, Ataman (2002) ise yöneticinin olası tehlikeli durumlar karşısında kendi amaçlarını optimum bir maliyetle karşılamaya çalışması olarak tanımlamaktadır. Krizle baş edebilmenin yolu krize her türlü hazırlıklı olmak ve bu krizi yöneterek fırsata çevirmektir. Krizi yönetme becerisine sahip olmayan örgütlerin hayatlarına devam etmeleri pek mümkün değildir. Aslında kriz yönetimi krizin doğurabileceği olumsuz sonuçları önlemek veya azaltmayı amaçlamaktadır. Kriz yönetimin kendine özgü özellikleri şunlardır (Demir, 2008; Simola, 2005; Tekin, 2016):

1. Kriz yönetimi, krizin en az hasarla atlatılmasını sağlar. Krizin iyi yönetilmemesi sonucunda krizin örgüte maliyetleri yüksek olabilirken örgütün varlığının yok olmasına dahi neden olabilir. Etkili bir kriz yönetimi ile örgütte meydana gelen kriz kısa sürede kontrol altına alınabilir. Hatta kriz sırasında fark edilen fırsatlardan dolayı kazançlı çıkılabilir.
2. Krizi tamamen engelleyecek tek bir yöntem ve yaklaşım bulunmadığı için kriz yönetimi karmaşık bir süreçtir.
3. Kriz yönetimi örgütsel özellikleri kapsamaktadır. Kriz yönetimi örgütün beklemediği ve fark edemediği değişikliklerin yönetimi ile ilgilidir. Ayrıca kriz yönetimi stratejik yönetimin ilkelerini bünyesinde barındırır. Çünkü krizlerde başarılı bir çözüme kavuşmak için hangi stratejinin seçilip uygulanacağını bilmesi gerekmektedir.
4. Kriz yönetimi örgüte ek maliyetler getirir. Kriz için tedbirler alınması ve çözülmesi zor bir süreçtir. Kriz yönetimi için ihtiyaç duyulan koruma mekanizmalarının bir maliyeti vardır.
5. Kriz yönetimi, örgütü krize karşı diri tutar. Böylece örgüt, dış çevresinde meydana gelen değişimlere karşı hazır hale gelir.

Kriz yönetimi karmaşık bir süreçtir ve bu sürecin etkili yönetilebilmesinin aşamaları şunlardır:

Kriz Sinyallerinin Alınması: Bu aşama krizin yönetiminde, kriz oluşmadan önceki aşamadır. Aslında kriz, sinyallerin iyi takip edilmemesi sonucu ortaya çıkar. Bu nedenle yöneticiler örgüt için tehdit unsuru içeren ve yaklaşan kriz ile ilgili sinyalleri dikkatle izlemelidir (Haşit, 2000; Wang, 2008).

Kriz Hazırlık ve Korunma: Kriz yönetiminin bu aşamasında sinyallerin sonucuna göre krize karşı plan yapılması, ilgili ekiplerinin oluşturulması, eğitim toplantı ve kriz tatbikatlarının yapılması gerekmektedir (Aykaç, 2001; King, 2002).

Krizin Denetim Altına Alınması: Önleme ve hazırlık aşamalarının sürekli test edilmesi, krizin denetim altına alınması için en etkin yoldur. Denetim aşamasında krizin varlığı söz konusudur ve hem yöneticiler hem de işgörenler endişe içindedirler. Bu aşamada krizin kontrol altına alınması için örgütün tüm paydaşları organize biçimde çalışmak zorundadırlar (Kouzman, 2008; Ögüt, 2007).

Krizi Çözme: Krizi çözebilmek için kaynağının tespit edilmesi gerekmektedir. Bunun için krizin nedenleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler toplanmalı, örgütün iç paydaşlarının tamamına fırsat tanıyıcı roller dağıtılmalıdır (Sezgin, 2003).

Krizi İyileştirme: Bu aşamada kriz sürecinde örgütün zarar görmüş olan bölümleri tespit edilir ve iyileştirme sürecinde neler yapılabileceği konusunda kararlar verilir. Bu süreç kriz sonrası işgörenlerin olağan rutinelere kavuşmaları için önemli bir süreçtir (Mano, 2010; Solmaz, 2006).

Krizi Öğrenme: Bu aşama kriz yönetiminin değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada kriz tüm detayları ile analiz edilir. Kriz esnasında alınan karar ve politikalarda dersler çıkarılır. Bu aşamada doğru öğrenmenin gerçekleşmesi için tüm süreçler yapıcı eleştiri yöntemi ile objektif olarak değerlendirilmelidir (Karakaya, 2004; Lalonde, 2007).

2.1.2.5.6. Eğitim Örgütlerinde Kriz

Eğitim örgütlerindeki krizlerin kaynakları okulun iç ve dış ögeleriyle ilgili olabilmektedir. İç etmenler; okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, diğer personellerdir. Krize neden olabilecek dış etmenler ise; veliler, çevre baskı grupları ve iş piyasası ile ekonomik sebepler ve doğal afetlerdir (Bursalıoğlu, 2002).

Yöneticilerden kaynaklan krizlerin sebepleri onların; hızlı çevre değişimlerine ayak uyduramaması, mevcut kaynakları verimli bir biçimde kullanmaması, kriz sinyallerini doğru ve zamanında algılamaması, yeni problemlere eski çözümleri uygulama eğiliminde olmalarıdır (Tüz, 2004). Yöneticiler, okulların ne zaman, nerede, nasıl bir krizle karşılaşabileceğini ve bu krizden hangi yöntemle kurtulabileceğini düşünmek durumundadırlar (Bozgeyik, 2004).

Öğretmenlerin; okul yönetimine, öğrenciye, veliye, diğer personele karşı olumsuz tutum ve davranışları, eğitim programı, içerik, iletişim ve formasyon

konularındaki yetersizlikleri okullarda kriz yaşanmasına neden olabilir (Ilgar, 1996). Okul yöneticileri, öğretmen kaynaklı olası krizleri olumlu bir okul iklimi ile önleyebilir.

Öğrencinin okul içinde veya çevresinde yaşadığı problemler okullarda büyük veya küçük çaplı krizlere neden olabilmektedir. Yöneticiler öğrencilerden kaynaklanan krizlerde veli işbirliğine yönelmelidir. Aynı zamanda öğrenci kaynaklı krizlerin, öğrencilerin sosyal etkinliklere yönlendirilmesi ile daha kolay çözümlendiği bilinmektedir (Sayın, 2008).

Velilerin, okula ve eğitime ilişkin değişen beklentileri onları okul yönetimi ve öğretmenlerle çatışma noktasına getirebilir. Böylesi krizlerin kolaylıkla aşılması için okul yöneticileri ve öğretmenlerin ailelerle iyi bir bağ kurarak, etkili bir iletişim içinde olması gerekmektedir (Balcı, 2000).

Okul yöneticilerinin en çok problem yaşadığı konulardan birisi de çevredeki baskı gruplarıdır. Bu gruplar okul yönetimini baskı altına alıp okulda kriz yaşanmasına neden olabilmektedir. Okul yöneticileri bu tarz krizi yönetebilmek için çevre baskı grupları ile iyi ilişkiler kurmalı, tüm uygulamalarında eşitlikçi davranmalıdır (Ilgar, 1996).

Kamu bütçesinden finanse edilen devlet okulları, yeterli ekonomik desteğin sağlanmaması nedeniyle kriz yaşayabilmektedirler. Okulun işleyişinde etkisi bulunan donanım, araç-gereç ve benzeri kaynakların yerinde ve zamanında sağlanamaması, dağıtımını âdil ve ilkeli yapılmaması gibi sorunlar okulda kriz yaratabilir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Doğal afetler de okullarda kriz yaratabilir. Doğal afetlerden kaynaklanan krizlerin ne zaman yaşanacağı belli olmamasına rağmen okul yöneticileri doğal afetlere karşı okul binasını daha güvenilir hale getirme, tatbikatlar ve eğitimler yapma gibi krize hazırlıklı olma yönünde çalışmalar yapmak durumundadır (Tüz, 2004).

Okul yöneticileri, okulda kriz yaratma potansiyeli olan tüm öğeleri dikkate alarak buna yönelik bir kriz yönetim stratejisi geliştirmelidir. Krizle mücadelenin etkin olabilmesi için krize müdahale ekibinin oluşturulması gerekmektedir. Bu ekibin kriz öncesinde, kriz anında ve kriz sonrasında yapacağı müdahaleye ilişkin yetki ve sorumlulukların net olması krizin yaratabileceği olumsuzlukları azaltabilir (Aksoy ve Aksoy, 2003).

2.1.2.6. Kaos ve Belirsizlik Yönetimi

Belirsizliği; Türk Dil Kurumu “müphemlik, olayların gerçekleşme olasılığının bilinmediği durum” olarak tanımlarken (TDK, 2020); Bakioğlu ve Demiral (2013) ifadelerde muğlâklık, şartların zaman zaman değişmesi, yorumların zamanla çelişkili olabilmesi ve bakış açılarının değişebilmesi durumu olarak; Karavardar (2011) kişiler tarafından yeterli bilgi olmaması sebebi ile tam olarak açıklanamayan ve gruplandırılmayan durum; Siu (2008) doğada var olan, örgütlerin yaşantısını ve bilgi alışverişini de içine alan bir olgu olarak tanımlamıştır.

Belirsizlikle ilgili bütün alanyazın çalışmalarından edinilen bilgileri de kapsayan, belirsizliğin bütün boyutları ile yeniden tanımlanması gerekirse, belirsizlik; gelecek zamanda olmasını istediğimiz veya istemediğimiz olguların hangi durumlarda ve ne düzeyde olacağı, fayda veya zararının tahmin edilememesinin insan, toplum, örgüt, işletme vb. üzerinde yaratmış olduğu dengesiz bir durumdur (Grenier, vd., 2005; Ersanlı ve Uysal, 2015). Belirsizlik kavramı hem olumlu hem de olumsuz olarak algılanabilen bir kavramdır (Smithson, 2008). Nasıl algılanırsa algılsın belirsizlik hayatımızın içinde var olan bir kavramdır. Hayata yön veren kimi kararlar belirsizlik ortamında alınabilir. Böyle bir noktada geçmiş deneyimler bireye ışık tutar. Karmaşıklığın çok fazla olduğu, iletişim ve bağlantının yoğun olduğu sistemlerde kararlar genellikle belirsizlik altında alınır. Teknolojik gelişimin çok hızlı olduğu dünyada, yüksek orandaki belirsizlik, mevcut değerlendirme kriterleri ile uygulanan yönetim süreçlerini sorgular hale getirmiştir (Dai, 2004; Kasperson, 2008).

İnsan hayatı boyunca birçok belirsizliklerle karşılaşabilmektedir. Böylesi belirsizlik durumlarında davranış sergilemek, tepki vermek, reaksiyon göstermek ve alınacak pozisyonu belirsiz olan bu olaya karşı pozisyon belirlemek gerekebilir. İnsanlar bilinçlerinde kavram olarak beliren bütün bu belirsizlikleri önce tanımlarlar, daha sonra bu belirsizliğe rağmen riski ve tehlikeyi göze alarak hareket geçerler (Moles, 2004). Olayların ve durumların önceden bilinmemesi belirsizliğin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle bireyler her zaman belirsizliklere uyum sağlayamayabilir veya belirsizlik ortamında sorun yaşayabilirler (Balyer, 2011).

Belirsizlik, insanlar için tasanın ve stresin sebebidir. Beklenmeyen bir anda aniden gelişen yaşamın olağan seyrini aksatan, bireysel ve toplumsal düzeni bozma potansiyeli taşıyan belirsizlik, davranış ve psikolojiyi negatif yönde etkileyip krizin

çıkmasına sebep olabilir (Ersanlı ve Uysal, 2015). Oysaki insan, yapısı itibariyle, geleceğinden emin olup onu garanti altına almak ister. Bunun olmaması durumunda hem fizyolojik hem de psikolojik olarak olumsuz etkilenebilir (Buhr ve Dugas, 2002).

Risk ve kaos da belirsizlikle ilgili kavramlardır. Günümüzde bazen risk yerine aynı anlama geldiğini düşünülen tehlike, olasılık veya belirsizlik gibi sözcükler kullanılmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni, risk sözcüğünün insan zihninde olumsuzluk olarak kodlanmasıdır. Risk bazen dar, bazen geniş anlam ifade edebilir. Dar anlamda kullanıldığı zaman amaca ulaşabilmeye engel olabilecek tehlike olarak algılanırken, geniş anlamda ise risk; kişinin amacına ulaşamama ihtimali veya amacına ulaşmasını engelleyebilecek olumsuz bir olayı, değerlendirilemeyen bir fırsatı ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile risk, istenmeyen bir olayın olması, kaybın oluşması, zarar etme vb. ihtimaller ve bunların gerçekleşmesi durumunda meydana gelebilecek olan negatif durumun şiddetidir. Risk gelecekte karşılaşılma olasılığı olan tehdit, tehlike ve muhtemel sorunları işaret eder. Belirsiz ortamların en önemli özelliği riski de beraberinde getirmesidir. Riskin nasıl karakterize edileceğine ilişkin belirtiler şunlardır (Fıkrkoca, 2003):

1. Genellikle önceden tahmin edilmesi veya tam olarak bilinmesi mümkün değildir.
2. Zaman içerisinde değişkenlik gösterebilir.
3. İyi analiz edilebilirse yönetilebilir bir olgudur.
4. Sonuçlara olumsuz etkileri olabilir.

Riskte karşılaşılan durumlar veya olayların ihtimal oranı bilinebilirken, belirsizlik karşısında ise bu oran bilinmemektedir. Risk ve belirsizlik olguları istatistiksel olarak da birbirlerinden ayrılmaktadırlar. İstatistiksel olaylarda risk kullanılırken, istatistiksel olmayan olaylarda belirsizlik kullanılmaktadır (Greco ve Roger, 2003).

2.1.2.6.1. Belirsizlik Kaynakları

Gelecekte gerçekleşebilecek olaylar ve bunların sonuçları kesin olarak bilinmeyeceği için insan hayatında hep bir belirsizlik söz konusudur (Aksu, 2009). Durumların değişebilir olması, ifadelerin kesin olmaması, birbirleri ile çelişen yorumlar ve aynı konu ile ilgili farklı düşünce yapılarının varlığı da belirsizliğe sebep olan

faktörlerdir. Alanyazın incelendiğinde belirsizliğin kaynakları olarak şunların vurgulandığı görülmektedir (Clampit ve Dekoch, 2001; Kajs ve McCollum, 2009):

Yenilik: Bireyin yaşamı boyunca kendisi için “yeni” sayılabilecek olay ve koşulların neler olabileceğini, bunların süresini ve uyum sağlayıp sağlayamayacağını önceden bilememesi belirsizliği arttırmaktadır (Baltaş, 2015).

Bilgi eksikliği: İnsanların yaşamlarını etkileyen belirsiz durumların temel sebebi bu belirsizlikle ilgili ya hiçbir bilgilerinin olmaması ya da eksik bilgi sahibi olmalarıdır (Arslan, 2013). Bazen bireyler neyi bilmediklerini bilebilirler. Böylesi zamanlarda bireyler bilgilerinin eksik olduğunu farkındadırlar. Bu durumun bilinmesi sorgulamayı teşvik edebileceği gibi bireylerin normal şartlarda bilemeyeceği konuları da araştırmasına sebep olabilir (Axley ve McMahon, 2006; Çobanoğlu, 2008).

Rastgelelik: Bir olay, mevcut koşullardan bağımsız olarak meydana geliyorsa ve başka şekillerde de gerçekleşme olasılığı varsa bu durum rastgeledir. Belirli bir aşamaya kadar olaylar tahmin edilebilir ancak belli bir aşamadan sonrası öngörülemez. Öngörülemeyen ve rastgele meydana gelen olaylar kişilerin hayatında belirsizliğe neden olmaktadır. Ancak rastgele diye nitelendirilen bu durum belirli periyotlarla gerçekleşiyorsa, oluşumları ve sonuçları itibari ile neden sonuç ilişkisi kurulabiliyorsa rastgelelikten söz edilmez (Eren, 2003).

Karmaşıklık: Bilinçaltında kavramsallaşan belirsizlik süreci önce zihinsel olarak belirginleşmekte ve daha sonra pratiğe dönüştürülmektedir (Moles, 2004). Karmaşıklık teorisine göre bu döngü bireylerde yaratıcılığı geliştirebilir. Çünkü insanlar böyle durumlar karşısında basit ama güçlü kararlar verebilme eğilimindedirler (Waldrop, 1997).

2.1.2.6.2. Belirsizlik Türleri

Belirsizlik türleri alanyazında şu başlıklar altında yer almaktadır (Terzi, 2004):

Geleceğe İlişkin Belirsizlik: Bireylerin gelecek ile ilgili öngörülerinin kesin olarak gerçekleşmesi mümkün değildir. Toplumsal hareketleri inceleyen Fütüristler bile bazı durumlarda yanılmışlardır. Alvin Toffler, 1970 yılında yayınladığı “Şok/Gelecek Korkusu” isimli eserinde 21. Yüzyıla ilişkin öngörülerinin bir kısmında isabetli olamamıştır. Geleceğe dair öngörülerde bulunma veya bulunamama, öngörüde

bulunulacak konuyu çok iyi bilmeye, zekilikle ya da dâhilikle doğrudan ilgili değildir (Moles, 1992).

Yeni Durumlara Dair Belirsizlik: Daha önce deneyimlenmemiş her yeni durum, ortam, koşul, olay, araç, ilişki, yaşantı vb. bireyde belirsizlik duygusu yaratır (Eren, 2003).

Karmaşık Sistemlerin Belirsizliği: Açık sistemlere kıyasla kapalı ve karmaşık sistemlerdeki belirsizlik daha fazladır. Örneğin bir ekosistemdeki tüm canlılara ilişkin bilgi sahibi olmak zordur. Kesin ve tam doğru bir öngöründe bulunabilmek neredeyse imkânsızdır. Karmaşık olan sistemlerde bazen bekleyip görmekten başka yapabilecek bir şey yoktur (Dugas, vd., 2005).

İnsan Davranışının Belirsizliği: İnsan davranışlarının standartlaşmış bir biçimi olmadığından, bazen tuhaf karşılanabilecek davranışlar da sergileyebilirler. Bu davranışlar insanların neleri yapıp neleri yapamayacağı konusunda belirli sınırların olmadığını göstermektedir (Ball, 2007).

İnsan Bilgisinin Belirsizliği: Bilgiye ulaştığımız ve onu elde ettiğimiz kaynakların sınırsız olması bazen bilgi eksikliğine sebep olabilir. Koşullarımızı her ne kadar basit seçsek de, ölçü kriterlerimizi duyarlı hale getirsek de, ölçüm neticesini kesin olarak önceden bilmek neredeyse imkânsızdır. Yani bizim öngördüğümüz sonuç ile gerçekleşen sonuç her zaman örtüşmeyebilir; geriye belirsiz ve kesin olmayan bir değer kalabilir (Handmer, 2008).

2.1.2.6.3. Belirsizlik Boyutları

Belirsizliğin boyutları; bireyler, gruplar ve örgütlerdeki belirsizlikler olarak üç farklı şekilde ele alınmıştır (Power, 2007).

Bireysel Belirsizlik: Bireye bilgi akışını sağlayan verilerin yokluğu, yetersizliği veya düzensizliği durumunda bireysel anlamda belirsizlik yaşanmaktadır. Bu durumda dikkat edilmesi gereken asıl unsur, bireyin belirsizlik durumunu nasıl yorumladığı, belirsizliğin giderilmesi için mevcut bilginin hafızalarda nasıl muhafaza edildiği ve bu bilginin belirsizliği ortadan kaldırmak için ne şekilde kullanılacağıdır (Erçetin ve Kamacı, 2008).

Grupsal Belirsizlik: Aynı grubun üyeleri olan bireyler taşıdıkları aidiyet duygusu nedeniyle belirsizliğe karşı birlikte hareket etmektedirler. Fakat grup üyelerinin sürekli değişen yenilikler ile ilgili bilgilendirilmemesi belirsizliğe sebep olabilir. Bu belirsizliği minimize edeceğine inandıkları verilere tam anlamı ile ulaşabilmeleri durumunda belirsizlik ortadan kalkabilir (Polat ve Arabacı, 2015).

Örgütsel Belirsizlik: Örgütlerdeki belirsizliğin sebebi örgütün kendi yapısından kaynaklanan iç etkenler olabileceği gibi dış etkenler de olabilir. Ekonomik krizler, örgütsel yapıdaki değişimler, şirket ortaklıkları vb. durumlar örgütün içindeki güven ortamına zarar verebilir, geleceği öngörülemez hale getirerek örgütte belirsizliğe neden olabilir. Örgütsel belirsizlik kısa ve uzun süreli olabilir (Power, 2007).

Örgüt içerisinde destekleyici bir sistem kurmak, yapılan işleri zenginleştirmek, rol tanımlarını netleştirmek, çatışmaları minimize etmek ve çalışanların mutlu olabilecekleri sosyal ortamlar yaratmak örgütsel belirsizliğin neden olduğu stresin azaltılması için uygulanabilecek önemli stratejilerdir (Dent, 1999).

2.1.2.6.4. Belirsizlik Altında Karar Verme

Alanyazın incelendiğinde belirsizlik altında karar vermenin özellikleri, süreci, stilleri ve ortamı şeklinde başlıklar olduğu görülmektedir. Karar verme, harekete geçilmesi gereken olay olarak ifade edilebilir. Aslında insanların hayatları boyunca aldıkları kararlar, mevcut olan tercihlerden birisini seçmelerinden ibarettir. Diğer bir ifade ile karar verme, alternatifler arasından seçim yapma veya tercihte bulunmadır.

Karar verme, kişilerin hayatlarında zaten var olan seçimlerin içerisinde rasyonel olanı bilinçli bir şekilde tercih etmek diye de tanımlanabilir. Karar verme, hedeflere ulaşabilmek amacı ile gereken verileri toplamak, bu verilere göre alternatifler belirlemek ve bu alternatifler arasından en uygun olanının seçildiği süreçtir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). İnsanlar hayatlarının her aşamasında ve statüleri gereği karar vermek zorunda kalabilecekleri durumlarla karşılaşabilirler. Verilen kararları etkileyen tahmin edebilme gücü öznel faktörler kadar (konuya ilişkin bilgi ve teknik olarak donanımlı olma, tecrübe) kişinin kendi iradesi dışında gerçekleşen nesnel faktörlere de bağlıdır (Ramsdell, 1994). Verilen kararlar, ihtiyaç duyulan verilerin toplanabilmesi ve başarısız olma olasılığına göre belirli bir risk düzeyine sahiptir. Çünkü kararlar gelecekle ilgilidir; gelecekle ilgili olgular ise aynı kalamayabilir yani değişiklik gösterebilir.

Değişkenlerin zaman içerisindeki izdüşümü ve değişim oranları karar konusunu belirsiz hale getirebilmektedir (Eren, 2003). İnsanlar karşılaştıkları problemleri çözebilmek veya hedeflerine ulaşabilmek amacı ile sürekli olarak karar verme durumunda kalabilirler. Bireylerin karar vereceği konu hakkında gerekli bilgiye sahip olmaması veya eksik bilgiye sahip olması belirsizliğe neden olmaktadır (Emhan, 2009). Ayrıca karar verme sürecinde objektif olmayan duygu ve düşünceler de etkili olabilir. Bu nedenle insan karar vermeden önce, vereceği kararı akılcı bir şekilde sorgulamalıdır (Baltaş, 2015).

Belirsiz durumlar karşısında gösterilen ilk reaksiyon kararsızlıktır. Böyle bir duruma maruz kalan birey stres yaşayabilir. Bu tablodan çıkmanın yollarından biri belirsizlik altında karar vermek ve diğeri ise belirsizliği ortadan kaldırmaktır. Belirsizliğin derecesi arttıkça karar verme durumu da o derecede zorlaşmaktadır (Eren, 2003). Kişinin çıkabilecek problemi tahmin edip onu tanımlaması, alternatifler belirlemesi, belirlenen alternatiflerden birini seçmesi, seçilen alternatifle ilgili verileri toplaması, toplanan verilerin yeterli olup olmadığını tespit edebilmesi, en doğru seçeneği uygulayarak sonucunu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmesi karar verme sürecinde izlenilecek aşamalarıdır. Bu durumda karar verme aşamalarını, birbirini izleyen ve bir tercihle sonuçlanan süreçlerin birleşmesinden oluşan bir olgu olarak açıklamak mümkündür (Sinha, 1990).

Karar verme aşaması tercihlere göre değişkenlik gösterebilecek esnek bir yapıya sahiptir. Bu aşamada verilen karar değişse bile takip edilen yol, süreç ve uygulamalarda fazla bir değişiklik olmaz. Hedefler ve çıkması muhtemel problemlerin doğru tespit edilmesi, karşılaşılabilecek belirsizlik süreçlerini minimize edebilir. Uygulama, karar verme sürecinin en çok zaman alan aşamasıdır. Uygulamaya geçilmeyen düşünceler niyet olduklarından, karar niteliği taşımazlar. Bu sebeple alınan kararların uygulanabilir karar olması çok önemlidir (Yaralıoğlu, 2010).

Karar vermenin tüm aşamalarını etkileyebilen çeşitli faktörler vardır. Bunlar; bireyin bilgi birikimi, kazanmış olduğu tecrübe, problem çözümündeki kabiliyetleri, karakteri, değerleri, ekonomik, kültürel ve siyasal pozisyonudur. Vurgulanan bu faktörlere göre bireyler kararlarını akılcı, sezgisel, bağımlı, kaçınan ve spontane bir biçimde verebilirler (Thunholm, 2004). Bu etkenlerin yön vereceği karar sürecinde çevreden alınacak dönütler de ayrıca önemlidir (Baltaş, 2015).

Bireyler genel olarak belirlilik, belirsizlik, risk ve tam belirsizlik ortam olmak üzere dört farklı ortamda verirler (Yıldız, 2012). Karar sürecini etkileyen bu ortamlara aşağıda öz olarak değinilmektedir.

Belirlilik ortamında karar verme: Belirlilik ortamında şartlar, değişkenler ve hedefler önceden bilinmektedir (Wally ve Baum, 1994). Karar konusuyla ilgili tüm verilere ulaşılabilen ortamdır. Kararlar, belirlilik ortamında verildiğinden muhtemel sonuçları büyük olasılıkla bilinmekte, böylece maksimum fayda sağlanırken zarar minimuma indirgenmektedir (Star ve Dannenbring, 1993).

Belirsizlik ortamında karar verme: Verilecek karara ilişkin olası sonucun bilinmemesi veya tahmin edilememesi durumu belirsizliği ifade eder. Belirsizlik ortamı; verilecek karar için gerekli verilere ulaşamadığı, karar ile ilgili olasılıkların bilinmediği ve sonuçların kontrol edilemediği bir ortamdır (Semirci, 2000).

Risk ortamında karar verme: Amacın belli olduğu ve gerekli bilginin elde edebildiği karar verme durumudur. Ancak risk ortamında verilen kararlarda alternatifler arasından hangisinin en uygun olduğunun iyi tahmin edilmesi gerekmektedir. Karar verilecek olay ya da durum ile ilgili risk ne kadar büyükse başarısızlık olasılığı da o kadar fazla olabilir (Sağır, 2006; Sauter, 1999).

Tam belirsizlik ortamında karar verme: Tam belirsizliğin hâkim olduğu ortamlarda insanın ulaşmak istediği hedefleri de net değildir. Böylesi durumlarda alternatif belirlemek güçtür. Alternatiflerin sınırlılığı karar vermeyi de güçleştirir (Saaty, 2008). Tam belirsizlik ortamında olaya ilişkin muhtemel sonuçlar tahmin edilebilir fakat olasılıkların belirlenmesi çok zordur. Bu tür ortamlarda karar vermek zorunda kalanların alternatifler arasından hangisinin gerçekleşme olasılığının yüksek olduğuna ilişkin hiç fikirleri yoktur (Lunenburg, 2010).

2.1.2.6.5. Belirsizliğin Örgüt İklimine Etkisi

Belirsizliğin etkisiyle ortaya çıkan örgüt iklimleri şunlardır (Smithson, 2008):

Statüko iklimi: Burada hem işgören hem de örgüt belirsizlik durumundan kaçınırlar. İşgörenler küçük çaplı belirsizliği sürpriz olarak kabul edebilirler, ancak daha büyük belirsizliklerden hoşlanmazlar.

Sarsıcı iklim: Çalışanlar, örgütün genel anlamda belirsizliği kabullendiğini, benimsediğini anladıkları anda kesinlik isterler. Çalışanlar kaosun olduğu iş ortamında çalışmaktan sarsılır ve bunalırlar.

Boğucu iklim: Çalışanlar belirsizliği kabul ederler ancak örgütün belirsiz ortamdan uzaklaşmak istediğini algırlarlar. İşgörenler kendilerini bu ortamda bastırılmış hissedebilirler.

Dinamik iklim: İşgörenler ve örgüt birlikte belirsizliği kabullenir onu benimser. Burada dinamik ve değişimi kabullenen bir örgüt yapısı söz konusudur.

Konuya ilişkin yapılan bir araştırmada (Clampitt ve DeKoch, 2001), belirsizliği kabullenen işyerlerindeki çalışanların diğer örgütlerde çalışanlara göre iş tatminleri ve örgütsel aidiyet duygusunun daha fazla, sinizm düşüncesinin ise daha az olduğu görülmüştür. Sarsıcı iklim ile dinamik iklimdeki çalışanların iş tatmini ve örgütsel aidiyet duygusu puanların birbirine çok yakın olduğu bulgulanmıştır.

2.1.2.6.6. Belirsizlik Yönetimi

Belirsizlik yönetimi, sadece algılanan tehdit, fırsat veya sonuçları yönetmekle ilgili bir yaklaşım olmayıp aynı zamanda bu tehdit ve fırsatları ortaya çıkaran tüm belirsizlik kaynaklarını da tanımak ve yönetmekle ilgilidir (Ward ve Chapman, 2003).

Alanyazında yer alan başlıca belirsizliği yönetme yaklaşımları şunlardır:

Handmer'in Belirsizliğe Cevap Verme Yaklaşımı: Handmer (2008)'in belirsizliğe cevap verme yaklaşımına göre aslında biz gerçekleşen her şeyi biliyoruz, kazara oldu diye bir şey yoktur. Bu yaklaşımı benimseyenler "kaza" sözcüğünü kabul etmezler. Onlara göre risk bütün yönleri ile açıklanabilir ve ölçülebilir. Birçok sorunun gerçekleşeceğini düşünmek ve birçoğunu önlemekle beraber, bu yaklaşım insanı yanıltır. Çünkü bilgi kesin değildir ve hiçbir zaman iyi bir şekilde tanımlanamamıştır. Bu yaklaşımın öne sürdüğü kavramlar kontrol illüzyonu, eşgüdümleyici, kolaylaştırıcı ve gelişen örgütler ve belirsizlikten yararlanmadır.

'Kontrol illüzyonu'; düşünsel yaklaşımı, askeri örgütlerdeki emir-komuta anlayışından doğmuştur. Bu yaklaşıma göre tüm örgütsel unsurlar emir komuta ile kontrol edilebilir.

Eşgüdümleyici, kolaylaştırıcı ve gelişen örgütler; düşüncesini benimseyenlere göre belirsizlik ve onun yarattığı örgütsel sorunlar kaçınılmaz olduğuna göre planlama yapmak gerekir. Bunu gerçekleştirebilmek için gündemi iyi takip edebilmek ve olayların sonuçlarına göre ders çıkarabilmek gerekir. Ancak bu yaklaşım belirsizlik derecesi yüksek olan olaylarda adaptasyonu engelleyebilir. Bu yaklaşımı kabullenebilmek, insanlar davranışlarındaki radikal psikolojik değişimlere bağlıdır.

Belirsizlikten yararlanma; belirsizlik durumunu her zaman negatif, olumsuz bir durum gibi algılanmak doğru değildir. Bazen belirsiz ortamlar veya bilginin eksik olması insanlara çekici gelebilir. Bu sebeple yöneticiler, kasıtlı olarak farklı derecelerde bilgi eksikliği veya belirsizlik oluşturabilirler.

Smithson, Bammer ve Goalabri Group'un Belirsizliğe Cevap Verme Yaklaşımı: Bazı bireyler belirsizlik durumunu tehdit veya risk olarak algılamakta, bazı bireyler ise belirsizliği fırsat unsuru olarak algılamaktadır. İnsanlar belirsizliği hayatın doğal bir parçası gibi algılayabilir, kendi özgür iradeleriyle kabul edebilir veya belirsizlik durumundan faydalanma yollarını arayabilirler. Bu yaklaşım, insanların belirsizlik durumuna tepki verme stratejilerini; afroz, inkâr etme, azaltma ve tolere etme şekilde açıklamaktadır (Smithson, 2008). Afroz; Bu yaklaşıma göre kişi veya örgüt belirsizliğe sebep olan durumla ilgilenmeme eğilimindedir. Yaklaşımın özünde, örgütsel durum ve değişkenleri kontrol altına alma düşüncesi vardır. İnkâr etme; Bu yaklaşıma göre kişi veya örgüt belirsizliği kabul etmeyerek onu inkâr eder. Azaltma; Bu yaklaşıma göre kişi veya örgüt, belirsizliğe neden olan durumla ilgili daha fazla bilgi elde etmeye çalışarak belirsizliği minimize etmeye çalışır. Bu yaklaşımın temelinde de olaylar ve olaylara ilişkin değişken unsurların kontrol edilmesi düşüncesi hâkimdir. Tolere etme; Bu yaklaşıma göre kişi veya örgüt belirsizlik durumuna karşı daha hoşgörülüdür, belirsizlikten istifade edebilmenin yollarını araştırır.

Clampitt ve DeKoch'un Belirsizlik Yönetimi: Belirsizliği kabullenmek, onu yokmuş gibi saymaktan daha iyidir. Bireyler belirsizlik durumu ile ilk karşılaştıkları zaman sanki sıradan, rutin bir olay gibi onu yönetmeye çalışırlar. Belli bir sürecin sonunda bireyler belirsizlik durumunu tolere ederler ve bu durumla mücadele etmeyi öğrenirler. Bazı insanlar belirsizlik durumunu bertaraf edilmesi gereken bir unsur olarak görebilirler. Belirsizliğin başarılı olarak yönetilebilmesi için yöneticilerin şu noktalara dikkat etmesi gerekir:

1. Liderler de bilmedikleri bazı şeyler olabileceğini, kesin öngörüle bulunamayabileceklerini, tamamlanmamış veya eksik olan düşüncelerine sahip olabileceklerini dikkate almalıdırlar.
2. “Bilmiyorum”u bilmek çok önemlidir. Yöneticiler, kesin cevap veremeyecekleri bir duruma ilişkin kendilerini cevap vermek zorunda hissetmemelidirler. Maalesef günümüz iş hayatında bireylerin düşünce yapısında “bilmelisin” algısı oluşturmaya çalışan baskın unsurlar bulunmaktadır (Davies ve Davies, 2006).

Kaotik durumlar, sistemlerin karmaşıklığı ve örgütlerin hızlı bir şekilde değişimi, yöneticilerin belirsizliği kabullenme konusunda oldukça uzman olmalarını gerektirir. Bireyler ve yöneticiler, belirsizlik ile kesinlik arasındaki gelişmelerle ve değişen zorluklarla mücadele etmeyi öğrenmelidirler. Bilge liderler, hareketli ortamlarda belirsizlik durumu ile kesinlik arasında var olan gelgitlerin ve etkileşimlerin farkındadırlar. Belirsizlik veya kesinlik tercihini belirleyen iki unsur keşfetme ve arıtmadır. Keşfetme (exploring) düşüncesi, yeni olan ihtimallere ulaşıldığı için belirsizlik durumunu artırır. Arıtma (refining) durumu ise zaten mevcut olan bir düşünceyi, olayı veya olguyu daha da geliştirip, kesinliğin artmasını sağlar. Belirsizlik durumları ile mücadele edenler için en hassas nokta, belirlenen stratejilerin bazı durumlar için uyumlu, bazı durumlar için de uyumsuz olabileceğidir. Belirsizliği kabullenmemek, onu afroz etmek belki kısa vadede olumlu olabilir; fakat belirsizliği ortadan kaldırmaz. Bunu yapmak maliyetli olabilir, zaman israfına neden olabilir veya sosyal sermayeye olumsuz etkiler yapabilir (Clampitt ve DeKoch, 2001).

2.1.2.6.7. Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik

Eğitim örgütleri; öngörülemez olma, dinamik ve dış çevrelerinin sürekli değişmesi gibi kaotik sistemlerin özelliklerini barındırmaktadır. Eğitim örgütleri içinde buldukları sosyal sistemleri organize ederek onları da şekillendiren karmaşık yapılarıdır. Bu karmaşıklık eğitim örgütleri için aslında yaşamsal bir fırsat olup bu fırsatı ancak belirsizliği yönetebilme becerisine sahip liderler fark edebilirler (Açıkalın, 1998).

Eğitim sisteminde okul yöneticilerinin işlevleri ile ilgili olarak yapılan birçok araştırma, onların çalışma zamanlarının büyük bir kısmını değişmeden çok rutin işlere harcadıklarını ortaya koymaktadır (Taymaz, 2003). Değişime yön verecek kişilerin değişimin önünde olması gerekmektedir. Bunun içindir ki okul yöneticileri değişimin

gereklarine uygun şekilde seçenekler ortaya koyarak problemlere çözüm üretebilecek kararları almak ve uygulamak durumundadırlar. Eğitim yöneticilerinin amacı sürekli bir biçimde mevcut düzeni devam ettirme olmamalıdır. Çünkü böylesine bir anlayış yenilenme ve dönüşümün önündeki en büyük engellerden birisidir (Çobanoğlu, 2008).

Belirsizliği yönetebilen bir eğitim yöneticisi yalnızca mevcut durumu değil, geleceğin de nasıl olacağını hesaba katarak kararlar almalıdır (İlğan, 2008). Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin sürekliliği de örgütsel olarak devam etmesine bağlıdır. Bu karşılıklı bağımlılık eğitim örgütlerinde belirsizliği yönetebilme başarısıyla doğrudan ilintilidir (Truex, vd., 1999).

Eğitim örgütlerinde yaşanabilecek belirsizliklerin ve bu belirsizlikler nedeniyle ortaya çıkabilecek problemlerin çözülmesinde aktif rol oynayacak kişi kuşkusuz eğitim yöneticileridir. Helsing (2007) uygulama süreçlerinde eğitim yöneticilerinin öğretmenlere nazaran belirsizlik durumlarında daha rasyonel kararlar verdiklerini, böyle ortamlarda okul paydaşlarının tümünü rahatlatacak adımları atacak kişilerin de onlar olması gerektiğini belirtmektedir. Anılan bu beklentinin karşılanabilmesinde okul yöneticilerinin liderlik rolleri oldukça önemlidir (Fidan ve Balcı, 2017). Bu kapsamda okul yöneticilerinin kendilerini ve meslektaşlarını değişime adapte edebilme, örgütleri için değerler geliştirme, çatışmayı yönetebilme, çalışanlarına ilham verebilme ve bir vizyon ortaya koyabilme yetilerine sahip olmaları beklenmektedir.

2.1.2.7. Kaos ve Liderlik

Değişim olgusu, ister yerel isterse toplumsal veya küresel düzlemde olsun, tüm örgütleri etkilemektedir. Kendi iç ve dış dinamikler yanında bulunduğu düzlemin de koşullarının etkisiyle örgütler kaçınılmaz olarak kaotik bir sürecin içine çekilmektedir. Örgütlerin böyle kaotik ortamdan başarıyla çıkabilmesi, yöneticilerin gösterecekleri liderlik performansı ile doğrudan orantılıdır (Drucker, 2000; Öge, 2005; Tüz, 2004).

Kaos sürecinin yaşandığı örgütlerde yenilikçi ve girişimciliği desteklemek, çalışanların aktif katılımını sağlamak, başarısızlıklardan ders çıkarmak, sistem düşüncesini aşmak, örgüt içi ve dışı bilgi kaynaklarını etkin kullanmak, ödüllendirmek, yaratıcı fikirler ortaya koymak, çalışanları cesaretlendirmek ve deneysel çalışmalara yön vermek için etkili liderlik çok önemlidir (Battram, 1999; Daft, 2003).

İlişkilerdeki etkileşimlerin artması ile çok daha fazla karmaşık bir hale dönüşen sistemler, belirsizliklerle karşı karşıya kalmıştır. Herhangi bir zaman diliminde ve yerde

meydana gelen çok küçük bir değişim tahmin edilememesi kriz ve değişimlerin meydana gelmesine neden olmaktadır. Haliyle mevcut düzen her an her şeyin değişebildiği bu ortamda sorunlar karşısında esnekliği gösteremediği için belirsizlikler, krizler ve çatışmalar yaşanabilmektedir.

Toplumsal sistemler de çok küçük değişimlerden etkilenmekte ve değişebilmektedir. Geleceğin ve değişimlerin tahmin edilmesinin güç olduğu bu durumlarda belirsizlik ortamı oluşmaktadır. Bu ortam karmaşıklık derecesi ve değişim hızının yükselmesi ile birlikte artmaktadır. Bu anlamda lider, geleceği görebilme, vizyon yaratabilme, iç ve dış çevreyi iyi analiz ederek doğru stratejiler oluşturma ve değerlendirme, takım ve insanları geliştirme becerilerine sahip olmalıdır (Adair, 2005; Davies ve Davies, 2006).

Kaotik bir örgüte liderlik edebilmek için önemli bir diğer nokta da yöneticinin öğrenden örgüt paradigmasını ve bunun öngördüğü yönetsel yaklaşımları bilmesi ve uygulamasıyla ilgilidir. Öğrenmenin bir değişim olduğu düşünöldüğünde bu tip bir değişim öğrenden örgütlerde süreklilik arz eden ve sonlanmayan bir durumdur. Çalışanları bu amaç etrafında toplayabilmek için lidere önemli görevler düşmektedir. Lider öncelikli olarak öğrenmeyi içine alan ve bunu doğrudan hissettiren bir vizyon ortaya koyarak karmaşıklığı anlama, ortak düşünsel modeller geliştirme ve sorun çözebilme becerilerine sahip olmalıdır (Braham, 1998).

2.1.2.7.1. Kaotik Liderliğin Eğitime Yansımaları

Yorumlayıcı paradigma sosyal bilimleri ve diğer bilim alanlarını etkilemiştir. Paradigmatik bu dönüşüm örgüt ve yönetim alanlarını özellikle de eğitim örgütleri ile eğitim yönetimi alanına etki etmiştir (Çelik, 1997). Öğretim ve çabalarına dayalı bir girişim olan eğitim bu amaç için kurulan özel çevreler olan okullarda gerçekleştirilmekte; okullar ise önceden belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim yöneticiler tarafından yönlendirilmektedir (Başar, 2001; Bursalioğlu, 2002). Günümüz okul yöneticilerinin rolü Newton dünyasından kaos dünyasına ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecine liderlik edebilmektir (Töremen, 2000).

Bir eğitim kurumunun başarılı olabilmesi, onun doğrusal olmayan ve karmaşık geri bildirim ağlarına sahip olmasıyla olanaklıdır. Eğitim örgütü ve çevresi kaosu ortaya çıkarabilme potansiyeline sahiptir; eğitim iç ve dış güçlerin odağında olan bir toplumsal açık sistemdir. Eğer eğitim yöneticileri bu etkilerle esnek bir şekilde başa çıkamazlarsa, bu durum örgütü kontrol edilemez bir kaosa sürükleyebilir. Radford (2006)'a göre

eğitim örgütlerinin başarılı olabilmeleri için tek ve değişmeyen bir formül olmadığı için, eğitimin de kaotik bir olgu olarak tanımlanması gerekmektedir.

Eğitim yöneticileri geleneksel rollerinden sıyrılarak, kaosu yönetebilen liderlik davranışlarını sergilemeli ve sahip oldukları vizyonlarıyla çevresinde hayranlık uyandırabilmelidirler.

2.1.3. Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı en genel tanımıyla bireylerin toplumsal yapılardan beklentilerinin karşılanamaması nedeniyle ortamdaki süreçten veya diğer bireylerden uzaklaşmasını ifade etmektedir (Erkal, 2011; Mann, 2001). Kavramın etimolojik kökeni, İngilizce *alienation*, Latince *alienatio* kelimesinden gelmektedir. Bu kelimenin Latince anlamı, almak ve çıkarmaktır (Scott, 2003). Yabancılaşma kelimesi, Türkçeye Farsçadan gelmiştir. Farsçada yaban sözü; ıssız yer, boş yer anlamındadır. Ayrıca yaban sözcüğüne karşılık gelen yabancı, yabani sözcükleri de Türkçede bildik olmayan kimse anlamına gelmektedir (Kiraz, 2011).

Yabancılaşmayı, Türk Dil Kurumu Sözlüğü, bireyin içinde yaşamakta olduğu toplumsal değerlere ve ilişkilere karşı ilgisinin kaybolması, bunları anlamsız görerek kendisini güçsüz ve yalnız hissetmesi (TDK, 2020) olarak tanımlarken; Marshall (1999) bireylerin belirli bir ortam, süreç veya birbirinden uzaklaşması; Hançerlioğlu (1998) insanın insana yabancılaşması şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan farklı olarak yabancılaşmayı; Şeriatî (1992) makinenin insana müdahale etmesi nedeniyle insanın kendisine, diğer insanlara ve çevresine karşı duyarlılığını yitirmesi durumu; Levin (1994) birey için toplumdaki görevlerinin anlamsız olması durumunda ortaya çıkan belirsizlik hali; Weisskopf (1996) bireyin sahip olduğu farklı yeteneklerini feda etmek zorunda kalma durumu şeklinde tanımlamışlardır.

Yabancılaşma insanın doğasında var olan ve sosyal yaşamla ilgili olan bir kavramdır. Yabancılaşma olgusu felsefe, teoloji, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi ve siyaset bilimleri gibi birçok disiplinde farklı yönleri ile ele alınmıştır. Bu disiplinlerde yabancılaşmanın sebepleri, birey ve toplum üzerindeki etkileri irdelenmeye çalışılmıştır. Ancak yabancılaşmanın bu kadar çok disipline konu olması, kavramın anlam ve kullanımında bir belirsizliğe yol açmıştır. Örneğin sosyoloji alanında yabancılaşma, diğer insanlardan ayrı düşmek ve ayrılmak, hukuk alanında elden çıkarmak ve mülkiyet hakkını devretmek; psikoloji alanında ise kişinin kendisini

edilgen olarak algılaması ve davranışlarını bu yönde şekillendirmesi anlamlarında kullanılmaktadır (Eren, 2008; Williams, 2007).

2.1.3.1. Yabancılaşmanın Tarihsel Gelişimi

Yabancılaşma kavramının kökeni çok eskiye dayanmaktadır. Ancak sosyal bilimciler arasında popülerliğini 1930'lı yıllarda Marx'ın felsefi el yazmalarının İngilizceye çevrilmesi ile kazanmıştır (Beilharz, 2004). Marx'ın bu çok önemli eserinin yeniden keşfi ile birlikte, 2. Dünya Savaşı ve sonrasında toplumlarda meydana gelen değişim hızındaki artış, Vietnam Savaşı protestoları, 1960'lı yıllardaki etkili öğrenci hareketleri ve düzene karşı yapılan faaliyetler toplum bilimlerinde yabancılaşmayı önemli bir kavram haline getirmiştir (Berardi, 2009).

Yabancılaşma kavramını doğru anlayabilmek için hem zaman içindeki gelişmelerinin incelenmesi hem de bu dönemler içinde nasıl ve hangi açılardan farklılaştığının görülmesi önemlidir. Yabancılaşma kavramının gelişim ve değişim sürecini tarihsel açıdan keskin hatlarla dönemlere ayırmak çok mümkün değildir. Ancak alanyazın incelendiğinde yabancılaşma kavramının Marx öncesi ve Marx sonrası olmak üzere iki dönemde ele alındığı görülmektedir.

2.1.3.1.1. Marx Öncesi Dönemde Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı Marx öncesi dönemde genellikle teoloji ve felsefe bağlamında ele alınmıştır. Rousseau (1712-1778) 'İnsanlar Arası Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine' adlı eserinde yabancılaşma kavramını hiç kullanmamış, ancak yabancılaşma kuramının temel fikirlerini ifade etmiştir. Marx öncesi dönemde yabancılaşma kavramına en fazla katkıyı Georg Hegel (1770-1831) ve Ludwig Feuerbach (1804-1872) sunmuştur. İnsanoğlunun var oluşu ile ortaya çıkan ve tarih içinde değişen, çeşitlilik gösteren yabancılaşma kavramını felsefe tarihinde ilk olarak kullanan kişinin Hegel olduğu kabul edilmektedir (Jaeggi, 2014).

Hegel, "Tin'in Görüngübilimi" isimli eserinde yabancılaşma kavramını, doğa ve insanın ilişkisi şeklinde irdelemiş, bir süreç olarak ele almış ve felsefesini Mutlak Ruh'un yabancılaşması üzerine temellendirmiştir. Ona göre Mutlak Ruh'un hareketi diyalektik süreç içinde yabancılaşma hareketinden kurtulma çabasıdır. Ruh önceleri dünyanın kendisi dışında var olduğuna inanmış ancak sonrasında dünyanın kendisi dışında olmadığını kavramıştır. Hegel'e göre yabancılaşma, bir kavrayış eksikliği

sonucu ortaya çıkmıştır ve bu eksiklik bireyin mutlak bilgiye ulaşması ile kendini gerçekleştirmesi için gereklidir (Panourgia, 2008).

Marx öncesi dönemde yabancılaşma kavramına katkı sunan en önemli kişilerden birisi de Feuerbarch'tır (Yeniçeri, 2009). Feuerbarch yabancılaşma kavramının daha çok dinsel boyutu ile ilgilenmiş ve insanın kendi özünden uzaklaştırılmasıyla ortaya çıkabilecek tehlikeleri vurgulayacak anlamda kavramını kullanmıştır. Ollman (2012) Feuerbarch'ın dini, insanın temel isteklerinin ve güçlerinin yansıması olarak gördüğünü belirtmektedir. Dinle birlikte insan doğaya hükmetme yetisini Tanrıya devretmiş ve bu devretme ile birlikte insanın uygulayabildiği eylemsel kontrol azalmıştır. Aslında Tanrı için atfedilenler insanın kendi nitelikleridir ve böylece insan kendisinden uzaklaşmıştır, yabancılaşmıştır (Avcı, 2012; Berardi, 2009).

2.1.3.1.2. Marx Sonrası Dönemde Yabancılaşma

Hegel ve Feurbach'tan farklı bir biçimde Marx, yabancılaşmayı somut bir kavram olarak ele almış ve bu kavramı hem sosyal hem de ekonomik yönleriyle incelemiştir. Bunun sebebi ise Marx'ın insanı, soyut olmaktan daha çok somut anlayış olarak kabul etmesidir. Marx insanı hem biyolojik hem de toplumsal bir varlık olarak görmektedir. Ona göre insan üretim sürecinde çevresini değiştirirken, kendisini de değiştirmektedir. Marx, yabancılaşmanın temelinde kapitalist üretim anlayışı olduğunu ileri sürmüştür (Tolan, 1996).

Marx, "Ekonomi ve Politik El Yazmaları" eserinde kapitalist düzeni eleştirmiş ve yabancılaşmayı Almanca Entfremdung (Yabancı) ve Entäußerung (yoksunlaşma) olarak iki sözcükle ifade etmiştir. İnsanın yabancılaşması onun dünya ile ilişkisi sonucunda ortaya çıkmıştır. Eğer insan etkileme ve yönelme aşamalarında kendisini bir kuvvet olarak görmüyorsa ve dünya ona hep yabancı kalıyorsa o insan yabancılaşmıştır (Marx, 2011). Yabancılaşma "yabancılaşmış emek" olarak ele alınmış ve kapitalizm ile birlikte ortaya çıkan özel mülkiyet ve iş bölümünün insanları farklı şekilde yabancılaştırdığı vurgulanmıştır.

Marx yabancılaşmayı geniş ve kapsayıcı bir olgu olarak görmüş, bu olguyu dört ilişki biçimi şeklinde sunmuştur (Ollman, 2012):

Üretici Etkinliğine Yabancılaşma: Üretici etkinliğine yabancılaşmış olan bir çalışan, üretim eylemini ile olan ilişkisini kendisine ait olarak görmemekte, bu eylemi edilgen ve isteksiz bir çaba olarak değerlendirmekte ve kendini bir güç olarak algılamaktadır (Tolan, 1996). Bu yabancılaşma şekli bireyin hayatta kalabilmek adına

kendisi için gerekli olan ihtiyaçları dışında başkası için üretmesi, insan etkinliğine yabancılaşması demektir.

Ürüne yabancılaşma: Çalışanın emeğinin kendisi dışında, ona yabancı, dışsal bir var oluş durumunda ve bağımsız bir güç olması anlamına gelmektedir (Marx, 2013). Yani, çalışanın ürettiği ürünün kendine ait olmadığını düşünmesi ve bunu bir güçsüzlük olarak görmesidir.

İnsanlara Yabancılaşma: Kapitalizm ile birlikte insan adeta nesneleşmiş ve insanlıktan çıkmıştır. Bu durum insanlar arasındaki doğal iletişimi bile nesnel hale dönüştürmüştür (Fromm, 2004); çalışanların iş arkadaşlarına karşı yabancılaşmasına neden olmuştur.

Türüne Yabancılaşma: Eylem ve davranışların çalışanların kendisi dışında belirlenmesi, onların kendilerine karşı yabancılaşma duygusu geliştirmelerine neden olmaktadır (Marx, 2013).

2.1.3.2. Yabancılaşma Kavramının İşlevselleştirilmesi

Marx'ın yabancılaşma kavramını farklı yönleri ile (ampirik, teorik ve felsefi) kullanması, kavramın Marx'tan sonra da felsefe tarihinde önemsenen bir konu alanı olmasını sağlamıştır. Böylece yabancılaşma kavramı, psikoloji ve sosyoloji araştırmalarında ampirik-analitik yöntemler kullanılarak incelenmiştir (Yılmaz ve Sarpıkaya, 2009). Ampirik araştırmalar ile yabancılaşma kavramı uygulamalı biçimde işlevselleştirilmeye; analitik araştırmalar da kullanıldığı disipline göre özelleştirilerek incelenmeye çalışılmıştır.

Yabancılaşma kavramının hangi açıdan ele alınması gerektiği sorunu ampirik araştırmaların yapılması ile ortaya çıkmıştır. Yabancılaşmayı anomi ile ilişkilendirip tek boyutlu olarak ele alan Nettler (1957) dir. Yabancılaşma kavramının çok boyutlu bir kavram olmasına rağmen tek boyutta incelenmesi, hem yapının ölçülmesinde sorunlar ortaya çıkmasına hem de önemli yönlerinin gözden kaçmasına neden olmuştur. Bu durumu göz önüne alan Seeman (1959) "Yabancılaşmanın Anlamına Dair" başlıklı makalesinde yabancılaşmayı, psiko-sosyolojik bir bakış açısıyla ele almış ve bireyin içinde yaşadığı koşullarla ilişkilendirmiştir. Seeman, yabancılaşma kavramının çok yönlülüğünü göz önünde bulundurmuş ve kavramı beş boyuttan oluşan bir üst yapı olarak tanımlamıştır. Ayrıca Seeman yabancılaşmanın alt boyutlarını kuramsal temellere oturtarak bu boyutları ölçülebilir şekilde tanımlama çalışmıştır. Bu alt

boyutları Seeman; Marx ve Weber'i temel alarak güçsüzlük boyutunu; Adorno ve Mannheim'ı temel alarak anlamsızlık boyutunu; Durkheim ve Merton'ı temel alarak kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu; Fromm, Hoffer, Mills ve Riesman'ı temel alarak kendine yabancılaşma boyutunu açıklamaya çalışmıştır (Elma, 2003; Yeniçeri, 2009). Aşağıda yabancılaşmanın alt boyutları hem genel hem de örgütsel bağlamdaki kullanımları ile ele alınmaya çalışılmıştır.

2.1.3.2.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük, yabancılaşmanın bir göstergesi olup ilgili alanyazında en çok kullanılan kavramlardan birisidir. Bu kavram bazı çalışmalarda yabancılaşma ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır. Özellikle psikologlar, sosyologlar ve siyaset bilimciler güçsüzlük boyutunu temel alarak, toplumsal ve bireysel denetim konuları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu nedenle yabancılaşmanın alt boyutlarından olan güçsüzlük çok sayıda araştırmaya konu edinilmiştir (Ertoy, 2007).

Marx'ın ifade ettiği emeğin yabancılaşması, yabancılaşmanın boyutlarından olan güçsüzlüğün temellerini oluşturmaktadır. Seeman (1959) güçsüzlüğü, bireyin üretimde kullandığı araçların çıktılarını ile kendi ürettikleri üzerinde kontrol hakkının olmaması şeklinde tanımlamıştır. Yani birey, bizzat katıldığı üretim sürecinde kendisinin kontrol hakkı olmadığını düşünmekte veya bu kontrolün şans, kader ve otorite konumundaki kişiler gibi farklı faktörlerce sağlanmakta olduğuna inanmaktadır. Seeman (2001) Marksist anlamda güçsüzlüğü, kapitalist toplumdaki işçilerin hegemonya altına alınıp sömürülmesi olarak tanımlamaktadır. Eryılmaz ve Burgaz (2011) kişinin olaylar üzerinde kendi parmak izi olmadığı veya olayları yönetemediği zaman ortaya çıkan ruh halinin yarattığı bir durum; Kanungo (1992) ise çalışanın öz saygı, kontrol ve otonomi gibi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığında durumlarda meydana gelen duygu şeklinde tanımlamıştır. Genel anlamda tüm tanımlar güçsüzlüğü, bireyin işi ile ilgili denetim ve yönetim olanağının olmayışı, özgürlük duygusunu kaybetmesi ve benliğini üretime yansıtamaması biçiminde ifade etmektedir.

2.1.3.2.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık, bireyin neye inanacağını bilmemesi nedeniyle yaşanan olayları yargılamada uygun ölçütler bulamaması durumudur. Eylemlerini anlamlandıramayan birey, bu eylemlerin nasıl bir sonuç doğuracağını kestiremediğinden anlamsızlık duygusu yaşamaktadır. Anlamsızlık, toplumsal doğrular ile işgörenlerin

bütünleşememesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Birey, toplumsal düzen karşısında genellikle kararsız durmakta, sosyal yapıda meydana gelen herhangi bir karmaşa veya belirsizlik durumunda ise nasıl davranması gerektiğini bilememektedir. Bunun sonucu olarak da karmaşık bir ruh hali içine girerek kendisini geriye çekmektedir (Holcomb-McCoy, 2004; Seeman, 1975).

Örgütsel bağlamda ele alındığında anlamsızlık olgusu, bireyin ürettiklerini önemsiz olarak görmesi (Chiaburu, vd., 2014) şeklinde ifade edilebilir. Yapılan iş görünüşte anlamlı olsa da çalışan tarafından anlamsız olarak algılanabilir (Schact, 2015). Aslında modern üretim anlayışı ile iş bölümü ve uzmanlaşmaya dayalı üretimin benimsenmesi, anlamsızlık duygusunun yaşanmasındaki en önemli etkidir. Uzmanlaşma ve iş bölümü, işin çok sayıda küçük parçalara bölünmesine neden olmuş ve bu durum çalışanın üretmiş olduğu küçük parçalar ile sonul ürün arasındaki ilişkiyi kurmasını güçleştirmiştir. Aslında işin anlamı, çalışanın üretim süreci ile olan ilişkisine, işin yapısına ve üretim sürecine bağlıdır. Bu nedenle iş tasarımı, iş farklılaştırma ve iş zenginleştirme gibi kavramlar anlamsızlık duygusunun azaltılmasında etkili olabilir (Luthans, 2010).

2.1.3.2.3. Kuralsızlık-Normsuzluk

Yabancılaşmanın boyutlarından olan kuralsızlığın kökeni Durkheim'in anomi kavramına dayanmakta ve kuralların çatışması olarak kabul edilmektedir (Şeriatı, 1992). Geleneksel olarak anomi, bireyin davranışlarını düzenleyen sosyal kuralların etkili olmaması olarak ifade edilebilir. Seeman (1991) bu kavramı psikolojik bağlamda değerlendirmiş ve ölçülebilir bir hale getirmiştir. Kuralsızlığı, bireyin hedeflerine ulaşma pahasına toplumca kabul göremeyen davranışları benimsemesi olarak tanımlamıştır. Kuralsızlık örgütsel boyutta ele alındığında çalışanın bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt ve toplumca kabul edilen davranışların dışına çıkması kabul görmeyen kurallara yönelmesi ve onu benimsemesi olarak ifade edilebilir (Jaeggi, 2014).

2.1.3.2.4. Yalıtılmışlık

Alanyazında yalıtılmışlık kavramı, kültürel yabancılaşma ve sosyal soyutlanma kavramlarıyla ifade edilmektedir. Bu kavramla genel olarak toplumun inançlarından, değerlerinden, normlarından uzaklaşması vurgulanmaktadır (Holcomb-McCoy, 2004). Seeman (2001)'a göre yalıtılmışlık, toplum tarafından önemsenen ve değerli kabul

edilen unsurlar ve amaçların birey için hiçbir anlam ifade etmemesidir. Diğer bir ifadeyle, bireyin sahip olduğu değerler ile toplumun değerleri çatışmakta olup, bireyin kendi değerlerini yeğleyerek yalıtılmışlık duygusu yaşamaktadır. Bu tür yabancılaşmada birey başkalarıyla iletişim kurmaktan çekinir ve onlardan uzak durur. Yalıtılmışlık; toplumsal ilişkilerde zayıflığa, yüksek oranlı çalışan devrine, sivil toplum kuruluşlarına üye olmamaya ve seçimlere katılım oranlarının düşüklüğe neden olabilmektedir (Ertoyl, 2007; Minibaş, 1993).

Yalıtılmışlık örgütsel anlamda ele alındığında, bireyin yer aldığı örgütte tatmin edici iletişim kuramaması ve örgütsel bağlılık geliştirmede sorunlar yaşaması şeklinde ifade edilebilir. Bireyler kendi amaçlarıyla çalıştıkları örgütün amaçlarını bütünleştiremediklerinde, sosyal gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldıklarında ve kendilerini toplumun bir üyesi olarak görmemeye başladıklarında yalıtılmışlık duygusu yaşamaktadırlar. Genelde kuralsızlık boyutunun yalıtılmışlık boyutu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Küçük grup davranışları ile örgütsel davranış konusunda yapılan birçok araştırmada yalıtılmışlık; grup ruhu, sosyal destek ve grup üyelerinin etkileşimi gibi unsurlarla ilişkilendirilmiştir (Beşer, 2004; Demirer ve Özbudun, 1998).

2.1.3.2.5. Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma kavramı Fromm ve Mills'in yabancılaşma konusundaki görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Kendine yabancılaşma, bireyin gerçekleştirdiği eylemlerden herhangi bir içsel doyum sağlayamaması durumudur. Çoğu modern sosyolog, yabancılaşma kavramının merkezinde kendine yabancılaşma boyutunun olduğunu ve diğer boyutların sonunda kendine yabancılaşmaya evrildiğini vurgulamaktadır (Girijesh ve Yashwant, 2012). Bu nedenle kendine yabancılaşma boyutunun tanımlanması, hem diğer boyutlardaki farklılığının ortaya konması, hem de yabancılaşma kavramına yaklaşım açısından güçlükler yaratmaktadır.

Kendine yabancılaşma durumu, herhangi bir şeyin sadece dışsal olarak yapılmak zorunda kalındığı için yapıldığı ve içsel olarak ödüllendirici olmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Seeman (1959), gösterilen herhangi bir davranışın ve eylemin hangi oranda dışsal bir ödül kazanma beklentisine bağlı olarak yapıldığına bakılarak kendine yabancılaşmanın anlaşılabilirliğini vurgulamıştır. Örneğin bir ev hanımının sadece görevi olması nedeniyle evi temizlemesi, yemek pişirmesi veya bir işçinin sadece maddi kazanç elde etmek için bir işi yapması kişinin kendine yabancılaşmasıdır (Polat ve Yavaş, 2012; Rae, 2012).

Eğer bir iş, çalışanın kişiliğini yansıtmaya, potansiyelini ortaya çıkarmasına ve özel becerilerini kullanmasına olanak tanıyorsa, bu iş çalışanın kendine yabancılaşmasına neden olabilir. Motivasyon teorileri açısından kendine yabancılaşmayı değerlendiren Kanungo (1992); bireyin kendini gerçekleştirmesine katkısı bulunmayan bir işin onu yabancılaştıracağını belirtmektedir. Araştırma sonuçları, işgörenin beklentilerini karşılamayan maaş, denetim türü, terfi olanakları, mesleki itibar, iş koşulları gibi farklı değişkenlerin kendine yabancılaşmaya yol açtığını göstermektedir (Powel, 1994).

2.1.3.3. Örgütlerde Yabancılaşma

Bürokratik yapı, artan rekabet koşulları, otomasyon sistemlerinin yaygınlaşması, işin en küçük parçalara kadar bölünmüş olması gibi etkenler işgörenler üzerinde işe yabancılaşma olarak adlandırılan olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Scott (2003) örgütleri, bireylerde yabancılaşmaya neden olan aracı unsurlardan birisi olarak görmüştür. Drucker (1979) örgütlerin, yabancılaşma ile eşdeğer olduğunu; Simon (1997) ise çalışanların işlerinden ve toplumdan yabancılaşmalarına neden olan en büyük etkenin örgütler olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına göre yabancılaşma, örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir olgusudur. Yapılan araştırmalarda işgören yabancılaşması (Chiaburu, vd., 2013), işe yabancılaşma (Kanungo, 1992), yabancılaşma olgusu (O'Donohue ve Nelson, 2014), örgütsel yabancılaşma (Kakabadse, 1986) gibi farklı kavramlar irdelenmiştir. Bu araştırmalarda yabancılaşma duygusu yaşayanların işlerini içselleştirememeleri, isteksiz olmaları, işlerine karşı ilgilerini kaybetmeleri ve işlerinden uzaklaşmaları gibi olumsuz tutumlar sergilemeye eğilimli oldukları belirlenmiştir.

2.1.3.4. Örgütlerde Yabancılaşmanın Kaynakları

Alanyazına dayalı olarak başlıca örgütsel yabancılaşma kaynaklarına aşağıda yer verilmektedir.

2.1.3.4.1. Bireysel Özellikler

Yapılan araştırmalara göre işe yabancılaşma ile bireyin denetim odağı arasında negatif yönlü ve güçlü bir ilişki vardır. Yani dış denetimli kişilerin iç denetimli kişilere göre işe yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir. İşe yabancılaşma ile diğer bir kişisel özellik olan başarı ihtiyacı arasında da negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Başarı

ihtiyacı yüksek olan bireylerin işe yabancılaşma düzeyleri daha düşüktür (Banai, vd., 2004; Chiaburu, vd., 2014; Hirschfeld ve Feild, 2014).

2.1.3.4.2. Liderlik

Liderlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalara göre yabancılaşma ile dönüşümcü liderlik arasında negatif yönde, işlemci liderlik ile pozitif yönde bir ilişki vardır (Sarros, vd., 2002). Banai ve Reisel (2007) ise yaptıkları araştırmada destekleyici liderlik ile yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlemişlerdir. Bilimsel çalışmalar, işe yabancılaşmanın önlenmesinde liderliğin önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.3.4.3. Örgüt Yapısı

Araştırmalar, bürokratik örgüt yapısının göstergesi olan merkezileşme ve biçimselleşme ile yabancılaşma arasında doğrusal bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Agarwal, 1993; Nair ve Vohra, 2010; Shantz, vd., 2014).

Merkezileşme: Çalışanların karar alma sürecine katılma düzeyleri merkezileşme olarak adlandırılmaktadır. Düşük düzeyde merkezileşmiş bir örgütte karar alma sürecine katılma genellikle paylaştırılmışken, yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerde ise karar alma süreci daha çok örgütün en üst kademesinde bulunan azınlığa bırakılmıştır (Hoy, 2003). Aslında iş özellikleri içinde yer alan otonomi ile merkezileşme birbiriyle ilintili kavramlardır. Hiyerarşik otorite yapısı daha çok yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerde görülür ve yöneticiler genellikle otoritelerini disiplin için kullanırlar. Bu örgütlerde çalışanların otonomileri sınırlıdır. Yüksek düzeyde merkezileşmede üstler tarafından verilen emirler sorgulanmaz ve hiyerarşi işe uyum garanti altına alınır. Yüksek düzeyde merkezileşme yüksek yabancılaşmaya neden olmaktadır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Biçimselleşme: Bir örgütün prosedürlere ve politikalara, düzenlemelere, yazılı kurallara, belirli standartlara ve uygulamaya ilişkin kurallara sahip olma düzeyi biçimselleşme olarak tanımlanmaktadır (Adler ve Borys, 1996). Araştırmalara göre örgütlerde çalışanların yabancılaşma oranları yüksek düzeyde biçimselleşmiş örgütlerde daha fazladır. Buna karşın yüksek düzeyde biçimselleşmenin rol belirsizliğini azaltarak çalışanların daha az yabancılaşma duygusu yaşadıklarını bulgulayan çalışmalar da mevcuttur (Dehart-Davis ve Pandey, 2005). Adler ve Borys (1996) birbirine zıt yöndeki bu araştırma bulgularını yorumlamak için biri tipoloji geliştirmişlerdir. Buna göre

önemli olan örgütsel biçimselleşmenin düzeyi değil bunun engelleyici ya da destekleyici özellikte olmasıdır. Yani, eğer bir örgüt yüksek düzeyde bu durum çalışanlara olumlu yansımışsa yabancılaşma düzeyleri azalabilecektir.

2.1.3.4.4. İş Özellikleri

İş özellikleri örgütsel yabancılaşmaya neden olan değişkenlerin başında gelmektedir (Marx, 2011). İş özelliklerinin yabancılaşmaya etkisini araştırmak üzere Hackman ve Oldham (1975) tarafından gerçekleştirilen bu konudaki çalışma önemli bir referans kaynağıdır. Aşağıda bu araştırmaya dayalı değişkenler üzerinde durulmaktadır (Hackman ve Oldham, 1975):

Görev Kimliği: Örgütsel üretim sürecine işgörenin bizzat yaptığı katkıyı içermektedir. İşgören, işbölümü ve uzmanlaşmanın artması nedeniyle üretilen ürün üzerinde kendi katkısını anlamakta zorlanmaktadır. Bu durumda, yaptığı işi anlamlandırmakta, diğer bir deyişle görev kimliği oluşturmakta güçlük yaşamaktadır. Bu durum çalışanın işe yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Shantz, vd., 2015).

Görevin Önemi: Görevin önemi, yapılan işe çalışanın içinde bulunduğu toplum ve örgütün verdiği önem derecesi olarak ifade edilebilir. Yani yapılan işin başkalarının yaşamı ve çalışmaları üzerinde etki edip etmediğidir. Yapılan araştırmalarda yabancılaşma ile görevin önemi arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chiaburu, vd., 2014; Nair ve Vohra, 2010). Dolayısıyla çalışanın yapmış olduğu işin diğer bireylerce önemsenmemesi ve anlamlı sayılmaması, onun farklı düzeylerde yabancılaşma yaşamasına neden olabilmektedir.

Otonomi: İşgörenin yaptığı işle ilgili inisiyatif alabilmesinde ve kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemesinde özgürlük tanınmasıdır. Marx (2011) modern üretimin gerçekleştiği, makineleşmenin bir sonucu olarak işçinin sadece makinenin bir parçası haline geldiği, üretimde söz hakkı olmadığı imalathanelerde çalışan işçilerin üretime doğrudan etkileri olduğunu belirtmektedir. Seeman (1959) bireyin eylemleri üzerindeki kontrolün dış faktörlerin elinde olduğuna inanması ve içsel kontrolünü yitirmesi şeklinde tanımladığı yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunu otonomi kavramı üzerine inşa etmiştir. Bu anlamda otonomi, yabancılaşmanın kuramsal temelinde önemli bir yer tutmaktadır (Banai, vd., 2004; Yeniçeri, 2009).

Beceri Çeşitliliği: Yapılan iş için gerekli olan beceri ve yeteneklerin göstergesi, beceri çeşitliliği olarak tanımlanmaktadır. Modern üretim anlayışı ile çalışanın sürekli aynı işi yapması, yapılan iş için çok fazla yetenek, beceri ve yaratıcılık gerekli

olmaması, çalışanların işe yabancılaşmalarına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalara göre işe yabancılaşma ile işin gerektirdiği beceri derecesi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır (Weisskopf, 1996).

Geri Bildirim: Çalışanın yaptığı işin sonuçlarına bağlı olarak performansı hakkında bilgi almasıdır. O'Donohue ve Nelson (2014), örgütte üretilen sonul ürünlerdeki paylarını vurgulamanın ve performansları ile ilgili geri bildirim vermenin çalışanların anlamsızlık duyguları azaltılabileceğini belirtmektedirler. Geri bildirim ile yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Sarros, vd., 2002).

2.1.3.4.5. Rol Kaynaklı Sorunlar

Alanyazında yabancılaşma ile rol belirsizliği/çatışması arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Sidorkin, 2004). Çalışanın kendinden ne beklediğini bilmemesi, birbirinden farklı görev ve sorumluluklarla karşılaşması ve kendinden beklenen performansı karşılamak için sahip olması gereken bilgiden yoksun olması gibi durumlar işe yabancılaşmaya neden olabilmektedir.

2.1.3.5. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları

Örgütsel yabancılaşmanın hem bireysel hem de örgütsel doğurguları olabilir. Chiaburu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda, örgütsel yabancılaşmanın; çalışanların psikolojik durumlarını, performanslarını, işe karşı tutumlarını ve sergiledikleri davranışlarını etkilediği belirlenmiştir.

2.1.3.5.1. Psikolojik Durumlar

Bilimsel çalışmalar işe yabancılaşmanın çalışanların psikolojisini olumsuz etkilediğini göstermektedir. İşe yabancılaşma, mutluluğu negatif yönde, duygusal tükenmişliği ise pozitif yönde etkilemektedir (Seeman ve Seeman, 1992; Shantz, vd., 2014). İşe yabancılaşmanın neden olabileceği psikolojik sorunlardan birisi de çalışanlarda alkol bağımlılığı oluşturabilmesidir (Greenberg ve Grunberg, 1995).

2.1.3.5.2. Performans

Performans, önceden belirlenmiş bazı ölçütlere göre örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde çalışanın kendisinden beklenen davranışları ortaya koymasınıdır (Bakoğlu, 2001). İşe yabancılaşma, çalışanların performansı üzerinde

olumsuz bir etkiye sahiptir (Clark, vd., 2010; Conway, 1999; Borman ve Motowidlo, 1997; Motowidlo ve Van Scotter, 1994).

2.1.3.5.3. İşe Karşı Tutumlar

Araştırmalarda işe yabancılaşmanın; işgörenlerin örgütsel bağlılık (Agarwal, 1993; Hirschfeld ve Feild, 2000; Tummers ve Den Dulk, 2013), işe adanmışlık (Chiaburu, vd., 2013), iş doyumunu (Efraty, vd., 1991) gibi tutumlarını genellikle olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir. Dolayısıyla işe yabancılaşma düzeyi arttıkça, çalışanların örgütlerine ve işlerine karşı sergilemiş oldukları tutumlar olumsuz olarak etkilenmektedir.

2.1.3.5.4. Sergiledikleri Davranışlar

Çalışanlar işe karşı yabancılaşma yaşamaları durumunda genellikle geri çekilme ve üretim karşıtı davranışlar sergilemektedirler. Geri çekilme ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda işgörenlerin üretim sürecindeki katkılarını azaltmak amacıyla sergiledikleri davranışlardır. Geri çekilme davranışlarına; devamsızlık, geç kalma, mola süresini kasıtlı olarak uzatma ve işten ayrılma örnek olarak gösterilebilir. Örgüt üyelerine kasıtlı biçimde zarar vermeyi hedef alan davranışlar ise üretim karşıtı çalışan davranış olarak tanımlanmaktadır (Fox, vd., 2001). Üretim karşıtı davranışa, kaytarmacılık, misilleme, saldırganlık, hırsızlık ve işi kötüye kullanma örnek olarak gösterilebilir. Yapılan araştırmalarda işe yabancılaşmanın; üretim karşıtı davranışları sergileme olasılıklarını ve işten ayrılma niyetini arttırdığı belirlenmiştir (Shantz, vd., 2015; Tummers, vd., 2014).

2.1.3.6. Örgütsel Yabancılaşmanın Diğer Kavramlarla İlişkisi

Örgütlerde, üyelerin yabancılaşmasına neden olabilecek birden çok etken bulunmaktadır. Örgütlerde meydana gelen olumsuz davranışlar ve tutumlar örgütsel yabancılaşmayı arttırabilmektedir (Eryılmaz, 2010). Aşağıda bazı kavramlarla yabancılaşma arasındaki ilişkilere değinilmektedir.

2.1.3.6.1. Örgütsel Yabancılaşma ve Liderlik

Kurumun hedeflerine ulaşması için farklı yöntemleri ve örgütün yapısını kullanan kişi yöneticidir. Lider ise kurumsal yol göstericilere uymanın dışında izleyenlerini motive edebilme gücüne sahip kişidir (Ergun Özler ve Dirican, 2014). Liderlik davranışı yönetim sürecinin her ögesini etkiler. Çünkü yönetim sürecinin tüm

aşamalarında liderlik süreci mevcuttur ve yabancılaşmanın önüne geçilmesinde veya azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Şimşek, vd., 2006). Alanyazın incelendiğinde, iyi liderlerin yönetimindeki insanların daha verimli ve mutlu olduğu, kötü liderlerin yönetimindeki insanların ise kaygılı, stresli ve yabancılaşma eğiliminde oldukları görülmektedir (Hoşgörür, 1997; Özbek, 2011). Sarros ve diğerleri (2002), geleneksel liderliğin işe yabancılaşmayı arttırdığı, dönüşümcü liderliğin ise işe yabancılaşmayı azalttığı sonucuna ulaşırken; Thomson (1995), yönetim biçiminin yabancılaşmayı azalttığını bulgulamıştır.

İşgörenler beklentilerine ulaşmaz, şikâyetleri giderilmez ve kendilerini yalnız hissederlerse örgüte karşı yabancılaşabilmektedirler. Bu yabancılaşmaya sebep olan etkilerin kaynağının örgütün lideri olduğu açıktır. Çünkü örgütün etkili bir hale dönüştürülmesi, işgörenlerin hedeflerine ulaşması ve şikâyetlerin giderilmesi ancak liderin çabasıyla gerçekleşebilir (Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008).

2.1.3.6.2. Örgütsel Yabancılaşma ve Mutluluk

İnsan sosyal bir varlıktır ve zihinsel yapısında mutlu olmak gibi kodlar taşımaktadır. Bu kodların aktif olması, etkileşim halinde bulunduğu yerlere olan bağlılık duygusu ile yakından ilgilidir (Baumeister ve Leary, 1995). Bağlılık duygusunun zayıf veya kopuk olarak hissedildiği ortamlarda (işyeri, aile vs.) bireyin potansiyelini açığa çıkarması ve çevresi ile iyi ilişkilerde bulunması mümkün olmayabilir. Yabancılaşma, bağlılık duygusunun kırılmasını ifade eder ve bu kavram bireyin mutluluğuna etki ederek stres, kaygı, öfke, yalnızlık gibi durumların ortaya çıkmasına neden olabilir (Sambur, 2016). Çevresi ile sürekli bir biçimde tatmin edici iletişim kurma ihtiyacı olan birey, bu ihtiyacını karşılayamadığında yabancılaşmakta; sosyal, duygusal ve psikolojik birçok olumsuzluk yaşayabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Yakut ve Yakut (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile iş yerinde dışlanma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu; Beydoğan Tangör ve Curun (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancılaşmanın psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı; Çelikkaleli ve Tümtaş (2017) tarafından yapılan çalışmada ise saldırganlık, yalnızlık gibi mutluluğu olumsuz etkileyecek duygu durumlarının yabancılaşmayı anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.3.6.3. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Doymu

İş doymu; yapılan işin bireyin iş değerleriyle uyumlu olmasından ve birey tarafından başarı olarak değerlendirilmesinden kaynaklanan tatmin duygusudur (Aşan ve Erenler, 2008). İş doymu bir işin farklı yönleriyle değerlendirilmesi kadar, o işin bireyde uyandırdığı düşüncelerin de değerlendirilmesini ifade etmektedir. Yaptığı işin beklentilerini karşıladığına inanan bireyin işinden haz duyması sonucu işine ve bağlı bulunduğu örgüte karşı gösterdiği pozitif tepki, iş tatmini olarak tanımlanmaktadır (Saari ve Judge, 2004). Yönetim yapısının, çalışma koşullarının ve örgüt içi iletişimin iş doymu üzerinde etkilerinin olduğu bilinmektedir. Turan ve Parsak (2011), kararlara katılımı engelleyici bir hiyerarşik yapının çalışanlarda iş doyumsuzluğu meydana getirdiğini belirtmişlerdir.

İş doymu bir yetenek ya da motivasyon unsuru değil; işgörenlerin sürekli ihtiyaç duydukları bir durumdur. İş doymu düzeyi yüksek bireyler daha üretken olmakta ve daha olumlu davranışlar sergilemektedirler (Akçakanat, vd., 2019). Uzun süre aynı örgütte kalmanın ve aynı işi yapmanın iş doymu düzeyini artıracaklarını savunan Taylor'un aksine; Judge ve Ilies (2004)'e göre uzun süre aynı örgütte bulunan ve aynı işi yapan bireyde iş doyumsuzluğuna rastlanması olağan kabul edilmektedir.

2.1.3.6.4. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık

Bireyin çalıştığı örgütle özdeşleşmesi, örgütsel bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Balay, 2014). Bireyin örgütsel değerleri ve amaçları kabullendiği; örgütün bir üyesi olarak kalmayı arzu ettiği ve örgüt için çabalamaya istekli olduğu durumlarda örgütsel bağlılık ortaya çıkmaktadır. Kültürel değerlerin ve normların anlamsız bulunduğu, benimsenmediği örgütlerde çalışanlar işlerine yabancılaşmakta ve bağlılık düzeyleri de azalmaktadır. İşgören bağlılığı örgütlerde önem verilmesi gereken bir konudur. Çünkü bağlılık işten ayrılma niyeti üzerinde negatif etkiye sahipken; işgören sağlığı ile iyilik hali üzerinde pozitif etki yaratmaktadır (Meyer ve Allen, 1991).

Hirschfeld ve Feild (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örgütsel yabancılaşma ile duygusal bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmışken; Tummers ve Den Dulk (2013) tarafından yapılan araştırmada örgütsel bağlılık davranışı ile yabancılaşma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.3.6.5. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Performansı

Belirli bir zaman kesiti içerisinde daha önceden belirlenen koşullara göre verilen görevlerin yerine getirilme düzeyi performans olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). İşgörenlerin performans düzeylerinin yüksek ya da düşük olması kendilerine verilen görevleri yerine getirmedeki isteklerinin yoğunluğuna, örgütsel koşullara (fiziksel ortam, politikalar ve felsefeler) ve örgütün yer aldığı çevre koşullarına bağlıdır (Bingöl, 2014). Marx'a göre yabancılaşma bireyde negatif duygulara sebep olmaktadır. Birey yaptığı işi kendi doğasına aykırı olarak görmeye başladığında tükenmişlik ve değersizlik hissetmekte ve bu durum iş performansını negatif yönde etkilemektedir (Shantz, vd., 2015). Yapılan araştırmalarda algılanan performans düzeyi ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Clark, vd., 2010).

2.1.3.6.6. Örgütsel Yabancılaşma ve Çatışma

Çatışma; gerek bireyler gerekse gruplar arasında farklı nedenlerle zıtlama, uyumsuzluk, anlaşmazlık durumunda ortaya çıkan ve sürecin iyi yönetilmemesi durumunda hem bireye hem de örgüte zararlı olabilen dinamik bir süreçtir (Yeniçeri, 2009). Akgün ve Araz (2010) örgütsel çatışma ve yabancılaşma ilişkisini buz dağı metaforu ile açıklamışlardır. Yabancılaşma, buz dağının görünmeyen kısmını, çatışma ise görünen kısmını temsil etmektedir. Çatışma, örgütte yeni bir durumun varlığında yansıtılan tepkiler bütünü şeklinde buz dağının görünen yüzü olarak algılanmaktadır. Yabancılaşma ise, kişinin öz benliğinde oluşan ve buz dağının görünmeyen kısmını oluşturmaktadır.

2.1.3.6.7. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Stresi

Psikolojik süreçler yoluyla ortaya çıkan, birey üzerinde fiziksel ve psikolojik baskılar yapan, herhangi bir iç veya dış durumun organizmaya yansımalarının sonucu stres olarak tanımlanmaktadır (Dandy ve Kirby, 1994). Yaşamın bir gerçekliği olarak kabullenilen stres olgusu bireyleri birçok açıdan (psikolojik, sosyolojik, ekonomik) ve çok boyutlu olarak etkilemektedir (Aslan, 1995). Gelişen dünyada hayat standartlarının aynı kalmaması, stresin miktarını ve insanlar üzerindeki etkilerini arttırmaktadır (Dalkılıç-Sürgevil, 2014). İnsanoğlunun normal gündelik yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da stresten kaçamayacağı tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü işgörenler hem bir birey ve hem de bir personel olarak örgütün tüm boyutlarında (yapı, amaç, süreç, iklim)

başat bir rol oynamaktadırlar. Bu karmaşık örgütsel roller örüntüsü içerisindeki işgören, ruhsuz bir obje veya mekanik bir organizma olarak ele alınamayacağına göre, kaçınılmaz biçimde stres kaynaklarıyla iç içe yaşamakta ve bunlardan etkilenmektedir. (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2018). Örgütlerde yaşanan strese neden olan etmenler şu şekilde sıralanabilir: Örgütteki karar alma süreci, iş akışının tasarımı, rol çatışması, ücret politikaları, örgütsel desteğin olmaması, rol çatışması, çalışanların niteliği, işin özelliği (Ertekin, 1993).

Örgütsel stres, bir yandan üretim ve verim kaybına neden olurken, öte yandan verimliliğin azalması, iş tatminsizliği, işten ayrılma, örgütsel bağlılığın azalması ve yabancılaşma gibi sonuçlara yol açmaktadır (İştar, 2012).

2.1.3.6.8. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim, örgütteki bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimi sağlayan temel ögedir ve bu yönüyle de örgütlerde hem eylemlerin gerçekleşmesine hem de yönetim süreçlerinin işlenmesine katkı sağlamaktadır (Durgun, 2006). Örgütsel iletişim, örgütteki bütün bölümler ve birimler arasındaki etkileşimi ve bilgi iletimini sağlayarak başarılı bir yönetimin temel belirleyicisi olmaktadır. Anılan bu işlevlerinden dolayı örgütsel iletişim, bağlılığı arttırmakta ve yabancılaşma duygusunu azaltmaktadır. Üyeler bu sayede yaptıkları işin farkında ve sonuçlarından haberdar olurlar. Kendilerine önem verildiğini fark eden çalışanlar, güven duygusunu daha çok hisseder ve yabancılaşmadan uzaklaşabilirler (Levin, 1994).

2.1.3.6.9. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme

Bireyler yeni bir örgüte katıldıklarında, o örgütün kurallarını, değerlerini ve kültürlerini öğrenip kabullenmek durumundadırlar. Çünkü bireyin yaptığı işten yüksek düzeyde doyum sağlamanın ve başarılı olmasının ön koşullarından biride örgütü benimsemesidir. Bu benimseyiş ise, bireyin örgütsel sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde yürütmesine bağlıdır. İşgörenleri örgütsel amaç ve beklentilere yaklaştıran örgütsel sosyalleşme süreci, onların güven duygusunu arttırarak yalnızlık ve yabancılaşmadan uzaklaştırmaktadır (Balcı, 2000).

2.1.3.6.10. Örgütsel Yabancılaşma ve Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı, çalışanların fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan yorgun olmalarını ifade etmektedir (Maslach, 2003). İlk kez psikolog H. Freudenberger, insanların aşırı çalışıp yorularak işin gereklerini yerine getiremediğinden bahsetmiştir. Tükenmişlik duygusunu yaşayan bireyler zamanla işinden ve çevresinden soğumaya başlar ve karmaşık duygular içerisine girerler (Tutar, 2010).

Maslach tükenmişlik kavramını üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarıdır. Bireylerin duygusal bakımdan zayıf hale gelmeleri, duygusal tükenme boyutudur. Duyarsızlaşma; tükenmişliğin sosyal yönüne vurgu yapmakta olup bireylerin işine ve çevresine karşı soğuk, tepkisiz kalmalarını tanımlamaktadır. Düşük kişisel başarı duygusu ise; bireylerin kendilerini sürekli eleştirme ve olumsuz bir şekilde değerlendirmelerini ifade etmektedir (Wright ve Bonett, 1997). Tükenme sonucunda birey işe olan bağlılığını kaybetmekte ve böylelikle işe devamsızlıktan işten ayrılmaya kadar giden davranışlar gösterebilmektedir. Bu durum yabancılaşmanın bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Celep, 2008).

2.1.3.7. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Eğitim, tarih boyunca toplumların beklenti ve gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak değişmekte ve toplumun önemli kurumlarından birini oluşturmaktadır. Eğitim örgütü olan okulun amacı hem toplumsal değişim ve dönüşümleri gerçekleştirmek ve hem de değişim süreçlerine uygun bireyler yetiştirmektir (Avcı, 2012). Kuşkusuz okulların yapı ve işleyişinden kaynaklanan ve çalışanlara yansıyan birçok olumsuzluklar da yaşanmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Eğitim politikalarının geliştirilmesinde, okul yöneticilerinin seçiminde ve eğitim programlarının belirlenmesinde etkilerinin olmadığını düşünen öğretmenler, kendilerini güçsüz hissetmekte ve örgütlerine karşı yabancılaşmaktadırlar (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Eğitimde başarıya ulaşmada öğretmenlerin okullara bağlı olması, yönetici, öğrenci, veli ve meslektaşları ile etkili iletişim kurmaları ve işlerinden doyum almaları temel etmenler olarak değerlendirilebilir. Elma (2003) öğretmenlerin okullarına karşı yabancılaşmalarında, çevresel ve mesleki iç dinamiklerinin de etkili olduğunu belirtmektedir. Okulun eğitsel ve yönetsel sorunlar yumağı içerisindeki öğretmenlerin iş

doyumlarının azalması ve çalıştıkları okula karşı yabancılaşmaları beklenen bir sonuçtur (Şimşek, vd., 2012).

Sorunlu bir ortamda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarına karşı yabancılaşmaları normal sayılabilir ancak okullarda yabancılaşma, kolay çözülebilecek bir problem olarak görülmemelidir (Williamson ve Cullingford, 1998). Okullarına karşı yüksek düzeyde yabancılaşan öğretmenler zamanla çevrelerine karşı duyarsız davranmakta, üyesi oldukları sosyal ortamdan kendilerini soyutlamakta ve içlerine kapanmaktadırlar (Sidorkin, 2004; Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

2.1.4. Mutluluk

İnsanın yaşamını anlamlandıran, güzelleştiren ve değerli kılan bir kavramdır mutluluk. Türk Dil Kurumu mutluluğu; tüm özlemlere eksiksiz olarak ulaşmaktan duyulan kıvanç olarak tanımlamıştır (TDK, 2020). İlgili alanyazın taraması yapıldığında mutluluk kelimesinin çok sayıda tanımı olduğu göze çarpmaktadır. Seppala (2016) mutluluk duygusunu insanlarda oluşan bir doyumluk durumunun sürekli devam etmesi olarak tanımlarken; Kangal (2013) mutluluk duygusunu kavram olarak anlık ölçülebilen bir olgu olarak değil hayat boyu ulaşılmaya çalışılan bir duygu olarak tanımlamıştır. Marar (2004) ise mutluluk duygusunu, hazlarla baş ederken huzura kavuşmak olarak nitelendirmektedir.

Temel olarak mutluluk, içte oluşan bir duygu veya durum şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu anlamda alanyazında mutluluk yerine yaşamdan alınan memnuniyet, öznel ve moral olarak iyi olma hali (subjektif esenlik) terimleri de kullanılabilmektedir (Bülbül ve Giray, 2011). Ruhsal, duygusal ve bilişsel nitelikteki olumsuz yaşantılarını başarıyla yönetebilen bireyler, ruhsal olarak ferahlayıp düzenli ve dengeli bir yaşama yönelebilirler (Döş, 2013; Reeve, 2012).

İnsanların mutluluk nedenlerinin manevi, maddi veya her ikisinin de beraber olduğu ruhsal ve psikolojik bir duruma dayandığı saptanmıştır (Eryılmaz, 2011). Bireyler, geçmişten günümüze mutluluğu daima ön planda tutmuş ve bu duyguyu yaşamlarının temeline yerleştirmek için de çaba sarf etmişlerdir (Kırbıyık, 2012). İnsanoğlunun mutluluk arayışı birçok disipline ve kurama konu olmuştur. Bu kuramlardan en önemlisi Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi çalışmasıdır. Bu hiyerarşinin en üst basamaklarındaki ihtiyaçların karşılanması ile mutluluk duygusu arasında doğrusal bir ilişki vardır (Atalay, 2012; Karapınar, 2008).

Mutluluk hissini felsefi yönden ele alan çoğu düşünür, değişik fikir ve tanımlamalarda bulunmuşlar; ancak bireyi neyin mutlu ettiğine ortak bir noktaya varamamışlardır (Saföz-Güven, 2008; Thin, 2012). Örneğin Aristoteles mutluluk hissini; bireylerin, iyi bir yaşam sürme uğruna gösterdikleri çaba olarak görmüştür. Farabi ise mutluluk hissine varabilmek için erdemli davranışların yapılması gerektiğini bunun sonul hedef olmayacağını, insanın tek başına mutlu olamayacağını mutluluk hissini toplumsal bir boyutta gerçekleştirebileceğini ileri sürmüştür (Özgen, 2005; Tokat, 2006; Yıldız, 1997).

2.1.4.1. Mutluluk Kuramları

Alanyazında insanın neden ve nasıl mutlu olduğuna ilişkin birçok kuram bulunmakta ve aşağıda bunlara öz olarak değinilmektedir.

2.1.4.1.1. Uyum Kuramı

İnsanların cinsiyet, yaş ve eğitim gibi demografik değişkenlerle mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda bu değişkenlerin mutluluk üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Charles, vd., 2001). Bireyden kaynaklanan ve onu mutlu eden en önemli özellik, çevresine uyum sağlayabilme yetisidir. Bu açıklama, gerek etolojik kuramda gerekse Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer almaktadır (Miller, 1993). Ayrıca pozitif psikoloji alanında ortaya atılan “uyum kuramı” da bireylerin neden mutlu olduklarını özgül olarak açıklamaktadır.

Uyum kuramı; insanların kaza geçirme, organ kaybetme, zengin ya da fakir olma gibi belirli yaşam olayları ile ilk kez karşılaştıklarında olumlu ve olumsuz çeşitli tepkiler verdiklerini savunur. Bireylerin mutlulukları açısından bakıldığında bu olaylar ve koşullar insan yaşamını uzun dönemli olarak etkilememektedir. Çünkü insanlar zamanla bu olaylara ve koşullara (olumlu ya da olumsuz) alışmaktadır. İnsanlar, olumlu (zengin olma, yeni araba ya da ev alma gibi) ve olumsuz koşullara (işten çıkarılma, kaza geçirme ya da organ kaybı yaşama gibi) uyum sağladıklarından mutsuzluk ve mutluluk durumları da uzun sürmemektedir (Lucas, vd., 2003). Uyum kuramı; mutluluk verici aktivitelerin bireylerin yaşamında uzun süre yer alması durumunda zamanla bu özelliğini yitireceğini savunmaktadır (Buss, 2000; Diener, 2009).

Uyum kuramı konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, örneğin lotodan ya da piyangodan çok yüksek miktarda para kazananların mutluluk düzeylerinin bir süre yükseldiği ya da omurilik felci yaşayanların mutluluk düzeylerinin bir süre düştüğü,

ancak zamanla bu bireylerin mutluluk düzeylerinin, ortalama insanların mutluluk düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Örneğin; üniversite mezunları için evlenmek, yeni bir işe sahip olmak ve işinde yükselmek gibi yaşam olaylarının onların mutluluklarını en fazla üç ay etkilediği, üç ay sonra eski düzeye geri döndükleri görülmüştür (Suh, vd., 1996). Bu bulgular bireylerin yaşam olaylarına dayalı olarak mutlu olma durumlarının geçici bir olgu olduğunu göstermektedir.

Uyum kuramı her ne kadar insanların uyum sağlayıcı özelliklerinden dolayı yaşam olaylarından fazla etkilenmeyeceklerini savunsa da literatürde bu konuda farklı araştırma bulguları mevcuttur. Bazı çalışmalarda, insan haklarının önemli olduğu ve gelişmiş demokratik kurumlara sahip olan ülkelerin zengin insanların, insan haklarına önem vermeyen ülkelerin yoksul insanlarına oranla, daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Myers ve Diener, 1995). Kültürlerarası çalışmaların bu bulguları, insanların her koşula uyum sağlayamayabileceğini göstermektedir (Emmons ve McCullough, 2003).

2.1.4.1.2. Sabit Nokta Kuramı

İnsanların mutluluk düzeylerinin yaşam olaylarından çok, genetik yatkınlık ve kişilik özellikleri açısından değerlendirilmesi gerektiğini savunan bu görüşe, sabit nokta kuramı denilmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996). Sabit nokta kuramına göre insanların mutluluklarında en önemli belirleyici unsurların başında genetik yatkınlık gelmektedir. Çünkü bireylerin sahip olduğu mutluluk seviyesi genetik yatkınlıklar nedeniyle çok az bir değişiklik gösterir (Wicher, 2017).

Yaşam olayları insanların mutluluklarını kısa süreli etkilemekte, bir başka deyişle; insanlar, genetik olarak belirlenmiş sabit nokta düzeylerine kaçınılmaz olarak geri dönmektedirler. Sabit nokta kuramı ile uyum kuramının açıklamaları paralellik göstermekle birlikte temelde odak noktaları farklıdır. Sabit nokta kuramında bireylerin mutluluk düzeylerini belirleyen faktör genetik yatkınlıktır. Uyum kuramına göre ise bireylerin mutluluk düzeyleri, geçmiş yaşantıları ile birlikte gelecekte ne umut ettikleri gibi faktörlerden de etkilenmektedir. Yani insanların deneyimleri ve beklentileri de mutluluğu etkilemektedir (Emmons ve McCullough, 2003).

2.1.4.1.3. Yukarıdan Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Kuramları

Mutluluğun kaynağının kişilik özelliği mi yoksa bireysel deneyimlerin bir sonucu mu olduğu düşüncesi, bu kuramın ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir.

Yukarıdan aşağıya mutluluk kuramı: Bu kurama göre mutluluk, bireyin kişiliğinin bir işlevidir. Bir başka deyişle insanların sahip oldukları kişilik özellikleri, onların yaşam deneyimlerini yorumlamalarını ve şekil vermelerini etkiler. Bu kurama göre mutluluk, bireyin dışında değildir. Bireyler, çevreyle etkileşim sonucunda olumlu ve olumsuz olaylar yaşamakta ve bunları mutluluk veya mutsuzluk temelinde değerlendirmektedirler. Eğer insanların kişilikleri mutsuzluk temelinde yapılanmışsa, bu durumda deneyimlerini olumsuz bir açıdan değerlendireceklerdir. Kişilik özellikleri mutluluk yönelimli ise değerlendirmeleri de bu yönde olacaktır (Veenhoven, 1996).

Aşağıdan yukarıya mutluluk kuramı: “Bireylerin küçük küçük yaşadıkları mutluluk deneyimleri onların mutluluklarını nasıl etkiler?” sorusunun yanıtı, bu kuram ile cevaplanmaktadır. Bu kurama göre insanlar mutlu olup olmadıklarını haz ve acılarını karşılaştırarak karara bağlarlar. Mutluluk için önemli olan, bireylerin yaşamlarında elde ettikleri haz ve doyumların sıklığıdır (Diener, 2009). Kısacası aşağıdan yukarıya kuramına göre mutluluk, kişilerin yaşadıkları küçük mutlulukların toplamıdır.

2.1.4.1.4. Ereğ kuramı

Ereğ kuramına göre insanlar, ihtiyaçlarını doydurdukları ve çeşitli amaçlara sahip oldukları zaman mutlu olmaktadır. İnsanların yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştıran önemli faktörlerden birisi de ihtiyaçlarını doydurmalarıdır. Maslow (1968), ihtiyaçların hiyerarşik bir yapı gösterdiğini ve insanın aşamalı bir şekilde ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmektedir.

Ereğ kuramına göre amaçlara sahip olan insan mutludur. Bu kuramda amaçlar “bireylerin farkında oldukları özel istekleri” olarak tanımlanmaktadır. Amaçlar; öğrenme amaçları, kişisel amaçlar, günlük amaçlar ve yaşam amaçları gibi çeşitli başlıklar altında incelenmektedir (Cantor, 1990). Bu amaçların varlığı bireyleri geleceğe odaklandırması ve yaşamlarına anlam katması açısından önemlidir (Emmons, 1992).

2.1.4.1.5. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramı, bireylerin mutluluk sebeplerini, yaptıkları etkinliklerle açıklayan kuramdır. Bu kuramın temel sayıtılısı, bireylerin mutluluğunu amaçlarından çok, bu amaca ulaşmak adına yaptıkları etkinlikler yükseltmektedir. Örneğin dağa

tırmanma durumu etkinlik kuramı bağlamında ele alınacak olursa, dağın doruk noktasına ulaşmaktan çok, dağa tırmanma etkinliği bireyi daha fazla mutlu etmektedir (Carver ve Scheier, 2002; Diener, 2009; Ryan ve Deci, 2010).

2.1.4.1.6. Yargı Kuramı

İnsanların bazıları mutlu olmak için kimi ölçütler belirleyip daha sonra gerçek koşullarda bu ölçütlere ne düzeyde ulaştıklarının bir değerlendirmesini yaparlar. Bu süreci açıklayan kurama yargı kuramı denilmektedir (Rego ve Cunha, 2008). Şayet gerçekleşen durum, bireyin belirlediği ölçütü aşarsa mutlu, aşamazsa mutsuz olur. Yapılan araştırmalara göre mutlu veya mutsuz insanlar, kendilerini bu açıdan karşıtlarıyla kıyaslamaktadır. Mutlu olup olmadıklarını bu karşılaştırmanın sonucuna göre karar vermektedirler. Ayrıca şu anda içinde buldukları yaşam standartları, geçmiştekenden daha yüksek ise bireyler daha mutlu oldukları yargısına varmaktadırlar (Field ve Buitendach, 2011).

2.1.4.2. Örgütsel Mutluluk

Mutluluk, öznel bir deneyim olup sosyal, kişilerarası ve kuramsal bağlamın bir parçası durumundadır. Bağlama dayalı değerlendirmeler, eğer mutluluk söz konusu ise önemlidir. Bunun nedeni bireylerin farklı bağlamlardaki öznel deneyimlerinin farklılaşabilmesidir ve örgütsel mutluluk da bu bağlamlardan birisidir (Tian, vd., 2015). Alanyazında örgütsel mutluluk; bilişsel, duygusal ve potansiyeli gerçekleştirme terimleri ile anılırken Daniels (2000) örgütsel mutluluğu örgütteki duyguların toplamı olarak ele almış; Waterman ve diğerleri (2008) ise kişinin potansiyelinin örgütteki duygularla gerçekleştirilmesi durumunda bunun örgütsel mutluluğa neden olabileceğini belirtmiştir. Wesarat ve diğerleri (2015) örgütsel mutluluğu, bireylerin işleri ve yaşamlarından sağladıkları doyum miktarı olarak tanımlarken, Brief ve Weiss (2002) ise örgütsel mutluluğu, işgörenin olumlu duygularının olumsuz duygulara üstün geldiği durumu olarak belirtmektedir.

İşgörenlerin mutluluk düzeyleri örgütün hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. Döş (2013)'e göre örgütlerde işlerini en iyi yapan işgörenler, huzurlu ve mutlu olanlardır. Örgütsel mutluluğu üç seviyede ele alan Fisher (2010), mutluluk anına göre örgütsel mutluluk durumunun da değişeceğinden de söz etmektedir. Ona göre örgütsel mutluluk; geçiş, kişisel ve birlik seviyelerinde olur. Geçiş seviyesi, bireyin yaşadığı herhangi bir olay karşısında verdiği tepkidir. Kişisel seviye, örgütlerdeki

toplam mutluluk düzeyinin kişisel özelliklerle sınırlı olmasıdır. Birlik düzeyi ise bireysel mutluluk durumunun yanında örgütün ortak algılamalarıdır. Örgütteki yaşamı bireyin tek mutluluk kaynağı değildir ancak çalıştığı örgütte mutsuz olması, özel hayatında da mutsuzluk yaşamasına neden olabilir. İnsanın kendisini mutlu eden örgütlerde çalışması, daha iyi bir yaşama erişmesine katkı sağlayabilir (Gavin ve Mason, 2004).

Alanyazında işgörenlerin, örgütsel potansiyellerini gerçekleştirerek mutlu olabileceklerine ilişkin görüş birliği vardır. Warr (2013) örgütleri işgörenlerin günlük hayatlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri yerler ve işgörenler için kişisel, sosyal ve politik ilişkilerin de kaynağı olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla örgüt, işgörenin mutluluğunu şekillendirme açısından önemlidir (Csikszentmihalyi, 2004; Helliwell, vd., 2017).

Örgütsel mutluluk ile etkililik arasında doğrusal bir ilişki vardır. İşgörenlerin mutluluk düzeyleri arttıkça, örgütsel etkililik de artmaktadır (Staw, vd., 1994; Wright, vd., 1993). Ancak işgörenlerin mutluluklarının nasıl artırılacağı konusunda sınırlı düzeyde araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Cropanzoni ve Wright, 1999).

Örgütsel mutluluk, nicelik ve nitelik bakımından üretim sürecini belirlediği için. İşgörenlerin mutluluğuna etki eden unsurların neler olduğunu bilmek gerekmektedir (Wesarat, vd., 2015). Örgütsel mutluluk şu üç boyuttan oluşmaktadır (Warr, 2007):

Olumlu Duygular: Bu boyut neşeli, sevinçli, hayat dolu, huzurlu, mutlu, gururlu, keyifli ve memnun (Begum, vd., 2014; Frey ve Stutzer, 2001) olmayı sağlayan olumlu duyguları içermektedir.

Olumsuz Duygular: Bu boyut üzüntü, umutsuzluk, endişelenme, utanma, huzursuzluk, öfkelenme, stres ve işe yaramazlık hissi gibi (Frey ve Stutzer, 2001) olumsuz duyguları ve memnuniyetsizlik halini içermektedir.

Potansiyelin Gerçekleştirilmesi: Bu boyut, örgütsel mutluluğun bilişsel yönünü vurgulayan ve bireyin kendini yansıtmaları ile kişisel niteliklerini geliştirilmesi ve potansiyelini keşfetmesi gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bireyin yaptığı işten zevk alması, becerilerini ve potansiyelini yansıtabileceği etkinlikler yapması, daha iyi performans göstermesi ve işyerinde yeni beceriler elde etme fırsatının olması gibi faktörler potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutuyla ilişkilidir (Bakker ve Demerouti, 2013; Golparvar ve Abedini, 2014; Kashdan, vd., 2008).

2.1.4.3. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Faktörler

Alanyazında örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler olarak belirlenen değişkenlere aşağıda yer verilmektedir.

2.1.4.3.1. Kişilik Özellikleri

Mutluluk ile ilgili gerçekleştirilen birçok çalışmanın temel konusu kişiliktir. İnsandaki hangi özelliklerin örgütsel mutluluk duygusunu etkilediği bilimsel araştırma ve kuramlarla ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmalar “Sabit Nokta” kavramına açıklık kazandırmıştır (Fisher, 2010). Buna göre bireylerin mutluluk düzeyleri, yaşadıkları olaylardan etkilenmektedir. Yaşanılan olay ve durumların etkisi düştüğünde veya ortadan kalktığında, bireyin mutluluk seviyesi tekrar sabit mutluluk noktasına gelmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996).

Alanyazında bireyin mutluluk düzeyi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda bireydeki kişilik özelliklerinin mutluluk durumuna etkisinin %38'e kadar yükseldiği saptanmıştır (Steel, vd., 2008). Bir başka saptama, mutluluk seviyesi yüksek bireylerin kişilerarası ilişkilerde de başarılı olmasıdır. Bireyin mutluluğu etrafındakilere de yansımakta; böylece mutluluğun bulaşıcı özelliği ortaya çıkmaktadır.

Bireyler genellikle yaptıkları iş ile karakterleri arasında bir bağıntı kurmaya çalışmaktadırlar. İmirlioğlu (2009) tarafından yapılan bir araştırma ile bireylerin örgütsel davranışları ile kişilik özelliklerinin ne kadar uyumlu olduğu ve bunun mutluluğa etkisi incelenmiş; sonuçta kişisel ve örgütsel mutluluk arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çevresi ve kendisiyle barışık olan bireyler daha kolay mutlu olabilmektedir. Bununla birlikte olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi mutsuzluk durumunu daha hızlı ortadan kaldıracaktır. Bireyler arası paylaşımın yükselmesi yalnızca sevgi ve saygıyla kurulan iletişim ve diyalogla mümkün olabilmektedir. Mutsuzluk seviyesinin artması ilişkilerin azalmasına ve bireyin daha da mutsuz olmasına neden olacaktır (Kırbiyık, 2012). Sonuç olarak, karakterleriyle mutlu davranışlar sergileyen bireylerin etraflarında oluşturdukları pozitif hava, hem toplum ve hem de örgütün genelini yakından ilgilendirmektedir.

2.1.4.3.2. Genetik Özellik

Genetik özelliklerin, birey davranışlarına ve tutumuna olan etkisi reddedilemez (Doğan ve Eryılmaz, 2013). Sergilenen bireysel davranışların toplum tarafından kişinin

ailesi veya akrabalarına benzetilmesi, bu duruma verilebilecek en güzel örnektir (Lykenden ve Tellegen, 1996).

Genetik özelliklerin örgütsel mutluluk üzerindeki payı %50 oranındadır. Diğer oranlar ise %40 ile hedefli yaşam etkinlikleri ve %10 ile de yaşam şartlarıdır (Doğan, 2012). Hedefli yaşam etkinlikleri, bireyin kendisi için belirlediği hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Örneğin, yardımlaşmak, toplumsal iletişim kurmak, affetmek, iş yaşamında başarılı olmak ve inançlarının gerekliliklerini yerine getirmek gibi hedefli yaşam etkinlikleri olabilir. Tüm örneklerde değişmeyen faktör, genetik özelliklerin varlığıdır.

Sorumluluk, açıklık ve dışadönüklük de kişilik özellikleri olarak genetik anlamda düşünülebilir (Doğan ve Eryılmaz, 2013). Açıklık kişilik özelliğine sahip bireyler, başkalarının düşüncelerine saygı gösterir ve onları yargılamazlar. Bu bireylerin uyum düzeyleri oldukça yüksektir (Bulut, 2015). Dışa dönüklük; heyecanlı, konuşkan, sosyal ve iletişime açık olmayı içeren bir özelliktir. Disiplinli, düzenli, özenli ve sorumlu olmak gibi özellikler de bu kişiliğe özgüdür. Sayılan özelliklerden en önemlisi sorumluluk sahibi olmaktır. Bu insanlar sorumlu oldukları şeyi yapmaya devam ettikleri müddetçe mutlu olabilirler (Doğan ve Eryılmaz, 2013; Hefferon ve Boniwell, 2014). Bu özellik ile örgütsel mutluluk arasında bir paralellik vardır. Çünkü sorumluluk hissi yüksek kişinin örgütte edimi ve buna bağlı olarak da mutluluk düzeyi yüksek olabilmektedir.

2.1.4.3.3. Cinsiyet

Örgütsel mutluluk konusunda yapılan araştırmalara göre cinsiyetin mutluluk üzerinde etkisi yoktur (Kangal, 2013; Keser, 2018). Bununla birlikte kadın işgörenlerin daha duygusal ve duyarlı örgütsel davranışlar sergileyebildikleri için bu konuda erkek meslektaşlarından daha dezavantajlı olabilmektedirler (Bulut, 2015).

2.1.4.3.4. Yaş

Bazı bilim insanlarına göre yaşı ilerlediğinde birey psikolojik olarak çökmekte ve mutluluk düzeyi gittikçe azalmaktadır. Bazılarına göre de zamanla gelir düzeyinin, tecrübelerin artması ve bazı şeyleri başarmış olmanın verdiği hazzın artmasından ötürü, yaş faktörü mutluluk üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Diener ve Suh, 1997). Stock, vd. (1983) tarafından yapılan bir çalışmada yaş durumunun mutluluk varyansında %1 olduğu saptanmıştır (Kangal, 2013). Bu bulgu insanların zamanla değişen fiziksel

özellikleriyle birlikte, yaşama yeniden uyum sağlama, kendisine yeni hedefler belirleme ve bunlar için çaba gösterme süreçlerinde yaş durumunu kendi şart ve olanaklarıyla tekrar biçimlendirdiğini göstermektedir (Canbay, 2010; İşleroğlu, 2012).

2.1.4.3.5. Eğitim

İş ortamında eğitim durumu ile birlikte gelen statünün bireylere mutluluk verebildiği ve bunun da daha olumlu bir bakış açısı yarattığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum mutluluk üzerinde önemli bir etmendir. Ayrıca bireylerin eğitim düzeylerine göre örgütlerde nitelikli personel olarak istihdam edilmesi gelirlerinde artış meydana getirmekte ve bu durum bireye pozitif biçimde yansımaktadır. Diğer taraftan eğitim düzeyinin yüksek olması bireylerde özgüven artışı meydana getirerek mutluluk seviyesini yükseltmektedir (Noddings, 2006).

Bazı araştırmalarda eğitimin mutluluk üzerinde doğrudan ve/veya dolaylı etkilerinin olduğu, alınan eğitimin kalitesi ile insanların kolaylıkla iş bulabildikleri ve elde edilen iş sayesinde kendilerini mutlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Buragohain ve Hazarika, 2015). Sosyal yaşamda eğitim düzeyi yüksek bireylerin kabul görme durumları da artmaktadır. Eğitim seviyesinin yükselmesi ile bireyin gelir, statü ve yaşam standartlarında meydana gelen yükselme onun mutluluğuna da yansımaktadır (Witter, vd., 1984; Yetim, 2001).

2.1.4.3.6. İş

İnsanın tutum ve davranışlarına ilişkin özelliklerin yaptığı işle uyumlu olması, temel bir gerekliliktir (Yılmaz, 2018). Bu nedenle insan, kendi gereklilik ve ilgilerine karşılık veren işleri istemektedir. İş ortamında bireylerin gereksinimleri ile örgütün amaçlarının uyumu büyük önem arz etmektedir. Hackman ve Oldhamn (1975) gerçekleştirdikleri araştırmada ‘‘iş uyum kuramları’’ ismi ile yeni bir kuram ortaya koymuşlardır. Bu kuramda birey için yapılan görevin anlamlı olması, iş motivasyonunun artması, işten pozitif geri bildirim alması, bireysel yeteneklerini geliştirmesi gibi olgular incelenmiştir. Anılan çalışmadan hareketle, insanların yaptıkları işle uyum göstermeleri, örgütsel mutlulukla ilişkilendirilmiştir. Öyleyse birey beklentilerini karşılayan bir işte çalışıyorsa mutludur.

2.1.4.3.7. İş Doyumu

İş doyumunu, örgütsel yaşamın önemli konularından biridir (Pryce Jones, 2010). Yapılan işin bireyin özelliklerine uygun olması, bireyin yaptığı işi anlamlı ve bireyin çıkarlarına uygun bulması, işin bireysel yeteneklerini ilerletmesine imkân vermesi, toplumca saygın bir iş olarak görülmesi gibi unsurlar iş doyumunu arttırıcı niteliktedir. Örgütsel mutluluk ve iş doyumunu kavramları benzer içerikte olsa da aralarında farklılık vardır. İş doyumunu bireyin işi ile ilgili psikolojik durumu ve sonuçlarını ifade etmektedir (Spector, 1997). İş ortamında mutluluk ise ancak bireyin gereksinimlerine karşılık verilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Çalışanların örgütsel mutlulukları ile bireysel mutlulukları arasında bir koşutluk bulunmaktadır (Özgen, 2005; Tarlan ve Tütüncü, 2001).

2.1.4.3.8. İletişim

İletişim; bilgi ve tutumların bireyden bireye, bireyden gruba veya gruptan gruba aktarılması sürecidir (Erdoğan, 2014). İletişim, örgüt içinde etkileşimin bir diğer ismidir (Durğun, 2006). Örgütsel iletişimin amacı, paydaşlar arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu açıdan örgütün varlığının devamında iletişimin önemli bir yeri vardır. Örgütsel iletişim örgütsel amaçların gerçekleşmesini olanaklı kılmaktadır (Aydın, 2010). Dolayısıyla iletişimi güçlü olan örgüt üyelerinin mutluluğu ön plana çıkmaktadır (Myers, 2013).

2.1.4.3.9. Yönetim

Yönetim örgütsel sorunları çözme sürecidir ve bu işle görevli olan yöneticiler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu sonucun sağlanması, yöneticinin bireysel ve mesleki yeterliği ile liderlik yapabilme potansiyeline bağlıdır. Yöneticilerin sergileyecekleri yönetimsel davranışların demokratik ve yetkin olması, çalışanları güdüleyerek örgütsel mutluluklarına katkıda bulunabilir (Başaran, 1992; Karcıoğlu, vd., 2009; Koçel, 2007).

2.1.4.4. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk

Türk milli eğitiminin genel amaçları içerisinde vurgulanan ‘...öğrencilerin kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak...’ ifadesi, her toplum gibi ülkemizde de eğitim kurumunun sonul hedefini işaret etmesi bakımından oldukça anlamlıdır. Çünkü öğrencilerin mutluluğu okula, okulun mutluluğu da

difüzyonist bir etkiyle topluma yansımaktadır. Çünkü okul tüm paydaşlar için ilişkilerin net ve açık olduğu, insanların birbirine güvenip mutlu olduğu bir örgüt olmalıdır (Konan ve Taşdemir, 2019; Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Mutluluk olgusu örgütlerin yapısında olduğu kadar işleyişinde de yer alması gereken temel bir kavramdır. Örgütlerde mutluluğu yaratan öğelerin başında insan kaynakları gelmektedir. Buradan hareketle, okul toplumunu oluşturan tüm paydaşların örgütsel mutluluğa katkıları vardır. Bu katkılar okulu hem pedagojik hem de akademik amaçlarına daha çok yaklaştırıp okulu mutlu bir yaşam alanı haline getirebilir (Arens ve Morin, 2016).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temel konuları olan kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler öz olarak aşağıda yer almaktadır.

2.2.1.1. Kaotik Liderlik İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Araştırmanın temel konularından biri olan kaotik liderliğe ilişkin yerli alanyazın taranmış; konuyla tam olarak örtüşen hiçbir araştırma olmadığı için dolaylı açıdan ilgili liderlik araştırmalarına yer verilmiştir.

Yüce (2020) tarafından yapılan *“Okul müdürlerinin liderlik becerilerinin örgüt performansına etkisi”* isimli çalışma, Çorum ilinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı örgüt performansında okul müdürlerinin liderlik becerilerinin etkisinin araştırılmasıdır. Öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin liderlik becerilerine sahip olma düzeyi ile örgüt performansı arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şahin ve Sarıdemir (2017) tarafından yapılan *“Okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının incelenmesi”* isimli araştırma, evli olan 305 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin evlilik ve yaşam doyumları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderlik stillerini

etkileşimci liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyum düzeylerinin yüksek, dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin ise yaşam doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam ve evlilik doyum düzeylerinde anlamlı farklılık görülmezken, mesleğini seven öğretmenlerin yaşam ve evlilik doyumlarının da anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akçakoca ve Bilgin (2016) tarafından yapılan ‘*Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı*’ isimli araştırma, Ankara ilinde 306 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin etik, dönüşümcü, kültürel, vizyoner ve öğretimsel liderlik tarzları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; Etik, Dönüşümcü, Kültürel, Öğretimsel ve Vizyoner Liderlik stillerinin öğretmen performansı üzerinde ‘katılıyorum’ düzeyinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Avcı (2015) tarafından yapılan ‘*Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri*’ isimli araştırma, İstanbul ilinde 1.723 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma, öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stillerinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, kıdem ve öğrenim durumlarına göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akan ve diğerleri (2014) tarafında yapılan ‘*Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi*’ isimli araştırma ile liderlik stili ölçeği geliştirilmeye çalışılmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği 499 öğretmen ile test edilmiştir. Çalışma sonucunda 3 alt boyuta sahip 35 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Bu boyutlar dönüşümsel, abone ve serbest liderlik boyutları olup tüm boyutlar için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktöre analizi sonucunda tüm modellerin kabul edilebilir uyum endeksi ürettiği görülmüştür.

Aybek ve diğerleri (2014) tarafından yapılan ‘*İlkokul müdürlerinin etkili liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*’ isimli araştırma, Adana ilinde 452 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları göre öğretmenler okul müdürlerinin her zaman etkili liderlik davranışları sergilediklerini belirtmiş ve cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi gibi demografik özelliklere göre etkili liderlik becerileri davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmemiştir.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan *“İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri”* isimli araştırma, Gaziantep ilinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rollerinin araştırılmasıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve görev yaptıkları okul türüne göre okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ve öğretmenlerin okul müdürlerini en fazla vizyoner liderlik davranışları sergilediği en az ise kültürel liderlik rollerini yerine getirdiği algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Buluç (2009) tarafından yapılan *“Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki”* isimli araştırma, Ankara ilinde bulunan 250 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ile dönüşümcü liderlik davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel bağlılık ile Laissez-Faire liderlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, etkileşimci liderliğin alt boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korkmaz (2008) tarafından yapılan *“Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma”* isimli araştırma, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğrenen örgütle ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dönüşümsel liderliğin öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özellikler üzerinde kuvvetli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkileşimci liderliğin güven ve işbirlikçi iklim özelliklerinin, Laissez-faire liderliğin ise risk alma özelliğinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2006) tarafından yapılan *“Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi”* isimli çalışma ile eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin liderlik tarzları ve bu liderlik tarzının örgüt kültürü üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin daha çok dönüşümcü liderlik tarzını benimsedikleri ve bu tarz ile yönetilen okullarda yapıcı okul kültürünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca liderlik tarzı ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi incelendiğinde dönüşümcü liderlik tarzının doğrudan performans üzerinde etkisi olduğu, yapıcı örgüt kültürünün savunmacı örgüt kültürüne göre performans üzerinde daha etkili olduğu, hem

etkileşimci hem de dönüşümcü liderlik ile savunmacı örgüt kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Kaos İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Arıcıoğlu ve Karabıyık (2019) tarafından yapılan "*Örgütlerin geleceğine bir önerme olarak kaos teorisi ve kaos olgusunu anlamak*" isimli araştırma ile kaotik çevre ve örgüt, teorik olarak ele alınmış, örgütlerin bir öğrenme odağı olarak kaosu ele almaları gerektiği tartışılmıştır. Ayrıca kaos teorisini somutlaştırmak amacıyla kaotik çevre metaforlar aracılığıyla açıklanarak geleneksel yaklaşımlardan nasıl ayrıldığı üzerinde durulmuştur.

Akmansoy ve Kartal (2014) tarafından yapılan "*Kaos teorisi ve eğitime yansımaları*" isimli araştırma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde gönüllü ve öğretim deneyimi olan 30 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile kaos teorisinin eğitime yansımaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim örgütlerinde kelebek etkisinin görüldüğü ve eğitim süreçlerinde meydana gelen çok küçük aksamaların dahi ileriki yıllarda büyük sorun oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkmen (2014) tarafından yapılan "*Kaos kuramına dayalı kariyer psikolojik danışmanlığı programı ve vaka analizi*" isimli çalışma ile kaos kuramı, alanyazına dayalı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda kaosun genel yapısı, temel kavramları ve kullanılan tekniklerine uygun olarak sekiz oturumdan oluşan yapılandırılmış bir kariyer psikolojik danışmanlık programı geliştirilmiştir. Bu program sonrasında kariyer yaşamında problemler yaşayan bir danışana uygulanarak vaka incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda danışanın karar verme stratejisinde değişme olduğu gözlenmiş ayrıca kariyer planını değiştirerek farklı bir kariyer planını uygulamaya koymuştur.

Usta (2013) tarafından yapılan "*Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri*" isimli çalışma Şanlıurfa ilinde 1047 yönetici ve öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışı benimsemelerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda algılanan pozitivist yönetim anlayışı ortalaması ile algılanan kaotik yönetim anlayışı ortalaması birbirine çok yakın bulunmuştur. Erkek katılımcıların kaotik yönetim anlayışı kadınlara göre daha yüksek bulunurken, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan okul yöneticileri ve öğretmenleri algıladığı pozitivist ve

kaotik yönetim anlayışı puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca pozitivist yönetim ve kaotik yönetim anlayışı arasında negatif yönde anlamlı yüksek ilişki bulunmuştur.

Erdoğan (2012) tarafından yapılan ‘*Karmaşa, karmaşıklık ve eğitim ilişkisi*’ isimli araştırma ile işitildiğinde korku salan kaos kavramının aslında korkmaya değer bir kavram olmadığı tartışılmıştır. Çalışmada 1999 yılında Türkiye’de meydana gelen deprem sonucunda eğitimde meydana gelen karmaşa ve karmaşıklık irdelenmiş, eğitimde bulunan kaotik yapılar (fraktal yapı, benzersizlik ve yeganelik) farklı yönleri ile incelenmiştir.

Ertürk (2012) tarafından yapılan ‘*Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları*’ isimli çalışma ile kuantum kuramının bir ögesi olan belirsizlik ilkesinin ortaya çıkışı, savları, yönetim ve eğitim bilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kuramsal bir araştırma olup kaosun eğitim bilimine olan etkisi tartışılmıştır.

Kamacı (2010) tarafından yapılan ‘*Liderlik eğitim programının eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışlarına etkileri*’ isimli çalışma deneysel bir araştırmadır. Araştırmada gerçekleştirilen liderlik eğitimi sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışları incelenmiş bulgular ışığında deney grubunda yer alan eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde değiştiği ve bu değişimin iki aylık izleme süresince de korunduğu gözlenmiştir.

Kaçmaz (2006) tarafından yapılan ‘*Sosyolojide yeni arayışlar: Kaos teorisinin sosyolojiye sunduğu imkânlar üzerine bir deneme*’ isimli çalışmada kaos teorisinin sosyoloji alanına farklı bir pencere açıp açamayacağı tartışılmış ve sonuç olarak kaos teorisinin sosyoloji bilimine de katkı sağlayacağı kanısına varılmıştır.

Demirtaş (2006) tarafından yapılan ‘*Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri*’ isimli araştırma ilköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışların yakın olduğu kuram ve yaklaşımların ilk sırasında Klasik Kuram olduğu, ikinci sırada Toplam Kalite Yönetimi, üçüncü sırada ise Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramı yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilorman (2006) tarafından yapılan ‘*Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler*’ isimli çalışma ile yeni dönem

anlayışının artık kaos olduğu, kaosun sosyal bilimlerde kendine yer bulması ile sosyal bilimlerde avantajlar elde edileceği ve kaosun birleştirici bir rol üstlenerek birleştirici bir paradigma yaratacağı şeklinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

Akbaba Altun (2001) tarafından yapılan ‘‘Kaos ve yönetim’’ isimli çalışma ile gündemden güne önemi artmakta olan kaos teorisinin yönetime nasıl uygulanması gerektiği, okul yöneticilerinin günlük işlerden ziyade kaotik ortamda yaşadıkları, kaostan habersiz olan okul yöneticilerinin problem çözmede başarısız olacağı, günümüz dünyasında artık geleneksel liderlik davranışlarının yetersiz kaldığı, bunun için kaos gibi yeni teorilere bakılması gerektiği tartışılmıştır.

Töremen (2000) tarafından yapılan ‘‘Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü’’ isimli araştırma ile kaosun hem felsefi hem de teorik yönüne dikkat çekilerek okullardaki kaotik düzenin okul paydaşlarınca nasıl öğrenen örgüte doğru evrileceği, bunun için okul paydaşlarına düşen görev ve sorumlulukların neler olduğu tartışılmıştır.

2.2.1.3. Örgütsel Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Kovancı (2020) tarafından yapılan ‘‘Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel yabancılaşma davranışları ile ilişkisi’’ isimli araştırma ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının ‘‘hiçbir zaman’’ düzeyinde olduğu, örgütsel güven ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2019) tarafından yapılan ‘‘Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi’’ isimli araştırma İzmir ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyutun güçsüzlük boyutu olduğu, güçsüzlük boyutunu ise sırasıyla kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Abaslı (2018) tarafından yapılan ‘‘Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri’’ isimli araştırma Ankara ilinde görev yapan 465 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ‘‘güçsüzlük’’ boyutunda ‘‘nadiren’’,

‘anlamsızlık’ ve ‘yalıtılmışlık’ boyutunda ise ‘hiçbir zaman’ düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve Çevik (2017) tarafından yapılan ‘*Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*’ isimli araştırma ile ortaöğretim kurumlarında yabancılaşma ve örgüt kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ‘güçsüzlük’, ‘anlamsızlık’ ve ‘yalıtılmışlık’ boyutlarında nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) tarafından yapılan ‘*İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi*’ isimli araştırma, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını ve işten ayrılma niyetlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Diyarbakır ilinde Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olup araştırma sonucunda öğretmenlerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahveci (2015) tarafından yapılan ‘*Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*’ isimli araştırma, Rize ilinde görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırma; okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kesik ve Cömert (2014) tarafından yapılan ‘*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin alguları*’ isimli araştırma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarında yaşamış oldukları işe yabancılaşma düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının ‘hiçbir zaman’ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2016) tarafından yapılan ‘*Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*’ isimli araştırma, öğretmenlerin mesleki etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emir (2012) tarafından yapılan ‘*Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*’ isimli araştırma, Aydın ilinde görev yapan 484 ortaöğretim öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının ‘nadiren’ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) tarafından yapılan ‘*Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri*’ isimli araştırma, Ankara ili Merkez ilçelerinde yapılmıştır. Araştırma özel ve resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin ‘nadiren’ yabancılaşma yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kılçık (2011) tarafından yapılan ‘*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları*’ isimli araştırma, Malatya ilinde resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile yapılmıştır. Araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ‘hiçbir zaman’ olarak belirlenmiştir.

Erjem (2005) tarafından yapılan ‘*Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerinde sosyolojik bir araştırma*’ isimli araştırma, Mersin ilinde görev yapan 20 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma ile lisede çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kısmi derecede yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elma (2003) tarafından yapılan ‘*İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*’ isimli araştırma ile öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ölçüğü geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yabancılaşmalarının ölçüğün tüm boyutlarında düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

2.2.1.4. Örgütsel Mutluluk İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Birdoğan Kuvvet (2019) tarafından yapılan ‘*Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*’ isimli araştırma Ankara ilinde çalışan 382 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyelerinin orta düzeyde olduğu, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından “öğretim sürecinin yönetimi” boyutunun en üst düzeyde etki ettiği bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2019) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*” isimli araştırma ile öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel mutluluk ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin branş değişkeni açısından örgütsel mutluluk algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermediği; medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından öğretmen algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre örgütsel mutluluk puanlarının daha yüksek ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki, örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne sahip olduğu ancak bu etkinin orta düzeyde bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından yapılan “*Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği*” isimli araştırma okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, görev türü ve medeni durumlarına göre örgütsel mutluluk düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamazken, çalışılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Ertong (2018) tarafından yapılan “*Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*” isimli araştırma ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etki eden unsurların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yönetim süreçleri ile ilgili olarak öğretmenleri en mutlu eden etmenlerin

takdir görme ve elde edilen ürün; işe dönük teması altında sevgi, saygı ve hoşgörü; bağlılık teması altında öğretmen ve öğrenci sevgisi; iletişim teması altında empati; çevresel faktörler altında öğrencilerin mutluluğu; ekonomik faktörler teması altında ise gelir yeterliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tösten ve diğerleri (2018) tarafından yapılan ‘‘*Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile örgütsel sosyalleşme algıları arasındaki ilişkiler*’’ isimli araştırma 224 Beden Eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ‘‘yüksek’’ düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2018) tarafından yapılan ‘‘*Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*’’ isimli araştırma ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutunu anlamlı biçimde yordadığı, homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımlarının ise olumlu duygular boyutunu yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2018) tarafından yapılan ‘‘*Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki*’’ isimli araştırma ile öğretmenlerin iş doyumları, psikolojik iyi oluşları ve psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının ‘‘yüksek’’ düzeyde olduğu, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının iş doyumunu ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi (2017) tarafından yapılan ‘‘*Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*’’ isimli araştırma, 337 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Düzgün (2016) tarafından yapılan ‘‘*Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*’’ isimli araştırma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu, sınıf yönetimi ile örgütsel mutluluk algı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2016) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlilikleriyle ilişkisi” isimli araştırma, Amasya ilinde görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile okul müdürlerinin öz-yeterliliklerinin mutluluk düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin “katılıyorum” düzeyinde mutlu oldukları ve mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği, mesleki kıdeme göre ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından yapılan “Öğretmenlerin mesleki iyilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi, test edilmesi ve uygulanması” isimli araştırma ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısını ölçümlemeye yönelik kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2015) tarafından yapılan “Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması” isimli araştırma ile ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “yönetim süreçleri”, “mesleki tutum”, “iletişim” ve “adanmışlık” alt boyutlarında yüksek, “ekonomik koşullar” alt boyutunda ise düşük düzeyde örgütsel mutluluk algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının ana faktörleri” isimli araştırma ile kuramsal bir model test edilmiştir. Modelde öğretmenlerin mesleki mutluluklarına etki eden ana faktörlerin tespiti amaçlanmıştır. Bu model öğretmenlerin bireysel, mesleki ve örgütsel özelliklerini içermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarına etki eden ana faktörlerin işgörenler arasında işbirliği, adil değerlendirme, olumlu okul iklimi, öğrenci merkezli sınıf iklimi ve mesleki gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Döş (2013) tarafından yapılan “Mutlu okul” isimli araştırma mutlu okulu tanımlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 47 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup araştırma sonucunda mutlu okulun tanımı yapılarak mutlu okulda okul müdürüne, öğretmene ve tüm paydaşlara düşen görevler belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler öz olarak aşağıda yer almaktadır.

2.2.2.1. Kaotik Liderlik İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Araştırmanın temel konularından biri olan kaotik liderliğe ilişkin yabancı alanyazın taranmış; konuyla tam olarak örtüşen hiçbir araştırma olmadığı için dolaylı açıdan ilgili liderlik araştırmalarına yer verilmiştir.

Stein ve diğerleri (2016) tarafından yapılan *“Okul müdürü liderliği ile öğretmen liderliği arasındaki etkileşim”* isimli çalışma ile iki kuvvet arasındaki etkileşim göz önünde bulundurularak temel liderlik tarzının-dönüşümsel, işlemsel veya laissez-faire-öğretmen liderliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin okul değişikliği üzerindeki etkisinin okul müdürlerinin eylemlerine ve inançlarına bağlı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Sung ve diğerleri (2010) tarafından yapılan *“Tayvan yüksek öğretiminde liderlik tarzları ve öğretmenlerin iş tatmini”* isimli araştırma, Tayvan’da 127 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin iş doyumlarına okul müdürlerinin liderlik stillerinin etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş doyumlarını arttırdığı, işlemci liderliğin ise azalttığı, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ise daha fazla iş doyumunu yaşadığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Adeyemi (2010) tarafından yapılan *“Nijerya, Ondo Eyaleti liselerindeki müdürlerin liderlik tarzları ve öğretmenlerin iş performansları”* isimli araştırma, 1800 öğretmen ve 240 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş performanslarında müdürlerin liderlik rollerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda otokratik liderlik davranışlarının iş performansını arttırdığı, okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak her iki liderlik davranışının da sergilenmesinin öğretmen performansını arttıracığı sonucu ortaya konmuştur.

Peredia (2009) tarafından yapılan *“K-8 okullarında yüksek başarılı okul müdürlerinin uygulamaları”* isimli araştırmada, okul müdürlerinin değişim ve okul vizyonu oluşturma konularında göstermiş oldukları becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okul paydaşları ile işbirliği içinde çalıştıkları, okul

müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile başarıyı etkiledikleri, ihtiyaçlar doğrultusunda değişimi yakalamaya çalıştıkları, okul başarısı ile öğretimsel liderlik becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oluremi (2008) tarafından yapılan ‘*Ekite Eyaleti ortaokullarında müdürlerin liderlik davranışları ve okul öğrenme kültürü*’ isimli çalışma ile müdürlerin liderlik rollerinin okul öğrenme kültürüne etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul öğrenme kültürü ile liderlik stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, dönüşümü liderlik ile olumlu bir öğrenme ortamının yakalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma ile müdürlerin dönüşümcü liderlik konusunda seminer ya da eğitimlerle desteklenmeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Darroch (2006) tarafından yapılan ‘*Etkili okul liderliği uygulamaları*’ isimli araştırma ile etkili okul liderliği için yapılması gereken uygulamalar araştırılmış ve tartışılmıştır. Araştırma resmi okullarda görev yapan okul müdürleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yetersiz olduğu, en yaygın liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturma, ortak vizyon belirleme ve katılımcı karar alma süreci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

King (2006) tarafından yapılan ‘*Müdürün liderlik davranışlarının akademik başarı ve okul geliştirme çabaları ile ilişkisi*’ isimli araştırma ile müdürlerin liderlik davranışlarının okul gelişimi ve akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma Amerika’nın Maryland eyaletinde bulunan 10 ilkokulda görev yapan öğretmen, okul müdürleri, öğrenciler ve aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile okul müdürlerinin durumsallık ilkesine göre olaylara yaklaşmaları ve kaynakları etkili kullanmaları gerektiği, okulların gelişimine nitelikli okul müdürleri ile ulaşılabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Daniel ve diğerleri (2005) tarafından yapılan ‘*Okul müdürlerinin bilgi ve becerilerindeki eksikliklerin belirlenmesi*’ isimli araştırma ile ortaöğretim müdürlerinin bilgi ve becerilerindeki eksikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin 21. yüzyıl liderlik sorumluluk, bilgi ve beceri algıları incelenmiş olup araştırma sonucunda liderlik sorumluluklarının; okulda düzen oluşturma, öğretim süreçlerine katılım, değişime açık olma, esneklik ve entelektüel uyarımda bulunma şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kendilerini en yeterli gördükleri sorumlulukların, okulun savunucusu olma ve düzen sağlama sorumlulukları olduğu, en yetersiz gördükleri sorumlulukların ise değişime açık ve esnek olma olarak belirledikleri tespit edilmiştir.

Schmidt ve diğeri (1998) tarafından yapılan ‘*Lider/Takipçiler*’ isimli çalışma ile göreve yeni başlamış olan yöneticilerin kişilik ve yöneticilik tarzlarının üç yıl içinde nasıl değişim gösterdiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda göreve başladıktan ilk üç yıl içinde yöneticilerin kişilik ve yönetim tarzlarında olumsuz yöne doğru değişim gerçekleştiği, yöneticilerin üç yıl içinde daha titiz, kontrolcü ve bürokratik bir yöne doğru değişim gerçekleştiği, üç yıl içinde daha az demokratik bir tarz sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkili okul çalışmalarında işbirlikçi yönetim ve demokratik yönetim tarzının daha etkili ve başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.2. Kaos İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Chadwick (2010) tarafından yapılan ‘*Kaostan düzen yaratmak: Bir liderlik yaklaşımı*’ isimli araştırma ile kültür değişimi, üretken çatışma ve karmaşık adaptif liderlik modelini tanıtılmıştır. Bu modelde sunulan kavramlar ve ilişkiler gerçek dünyadaki durumları yansıtılarak tartışılmıştır.

Pryor (2010) tarafından yapılan ‘*Kaos teorisi kariyer danışmanlığı için bir çerçeve*’ isimli kuramsal araştırma ile kaotik ortamlarda nasıl bir kariyer danışmanlığı yapılacağı ve kaosun doğası ele alınarak kaotik ortamların değişebilirliğine dikkat çekilmiştir.

Cvetek (2008) tarafından yapılan ‘*Kaos teorisini, ders planlama ve sunuma uygulama*’ isimli çalışma ile öğretmenlerin öğrenme ortamlarının belirsizliğini, karmaşıklığını kabul etmeleri gerektiği, öğrenciler için yeni öğrenme ortamlarının kaosun kabulü ile mümkün olduğu şeklinde kuramsal tartışma gerçekleştirilmiştir.

Hodge (2007) tarafından yapılan ‘*Yaşam, kaos ve disiplinlerarasılık: Kişisel bir yolculuk*’ isimli çalışma ile kaos teorisindeki fraktal, kelebek etkisi ve bulanık mantık biçimindeki temel kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Bloch (2004) tarafından yapılan ‘*Maneviyat, kaos ve kariyer danışmanlığı*’ isimli araştırma ile kaosun kariyere etkileri tartışılmıştır. Çalışma sonucunda her bir öğrencinin kariyer gelişiminin içsel bir kaos olduğu ve o öğrenciye özel bir durum olduğu vurgulanmıştır.

Hunter ve Benson (1997) tarafından yapılan ‘*Zamandaki oklar: Kaos teorisinin eğitime yanlış uygulanması*’ isimli araştırma ile kaos ilkelerinin eğitime

uygulamalarının yanlış olduğu, insan davranışlarının karmaşıklığının kaos teorisindeki karmaşıklığa denk gelmediği vurgulanmaktadır.

Slattery (1995) tarafından yapılan “*Postmodern çağda müfredat geliştirme*” isimli kuramsal araştırma ile okul yöneticilerinin günlük işlerinde bir krizden diğerine koştukları, istikrardan daha çok kaosu yaşadıkları, haliyle okul yöneticilerinin sürekli sürprizlere hazır olmaları gerektiği şeklinde kuramsal tartışma gerçekleştirilmiştir.

Loree ve Stupka (1993) tarafından yapılan “*Öğrenci başarısında öğretme ve öğrenme: Bulanık mantık, TKY ve kaos teorisi kullanılarak eğitimin iç kontrol odağının geliştirilmesine ilişkin bir tartışma*” isimli araştırma sonucunda öğrencilerin başarılarında tutarlı sonuçlar görebilmek için geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden ziyade bağımsız öğrenme becerileri geliştiren yeni paradigmalardan izlenmesi gerektiği önerilmiştir.

2.2.2.3. Örgütsel Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Dash ve Vohra (2019) tarafından yapılan “*Okul müdürünün liderliği: Öğretmenlerin örgütsel beceri, yabancılaşma ve bağlılıklarına etkisi*” isimli araştırma okul müdürünün liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel beceri, yabancılaşma ve bağlılıkları üzerine etkilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel yabancılaşmanın, örgütsel beceri ile örgütsel bağlılık arasında kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tsang (2018) tarafından yapılan “*Hong Kong'da öğretmen yabancılaşması*” isimli çalışma ile öğretmenlerin yabancılaşma algıları incelenmiştir. Hong Kong'daki 21 öğretmenle derinlemesine yapılan mülakatlar sonucunda öğretmenlerin çoğunun öğretmenlik yapmaktan zevk almadığı, öğretim koşulları hakkında şikâyetle buldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim koşullarını “korkunç”, “berbat” veya “mutsuz” olarak nitelendirmişlerdir.

Shehada ve Khafaje (2015) tarafından yapılan “*Çalışanların örgütsel yabancılaşmasının tezahürü ve çalışma koşullarının etkisi*” isimli çalışma ile çalışanların işe yabancılaşmasında çalışma koşullarının etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, iş görenlerin yabancılaşma ve çalışma koşulları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Brooks ve diğerleri (2008) tarafından yapılan “*Amerikan lisesinde korku ve titreme: Eğitim reformu ve öğretmen yabancılaşması*” isimli araştırma iki yıl boyunca

devam eden vaka incelemesi şeklinde yapılmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin yabancılaşma algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ‘güçsüzlük’, ‘kuralsızlık’, ‘anlamsızlık’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ boyutların tamamında yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sandidge (2002) tarafından yapılan ‘*Öğretmen yabancılaşması ve iş terki*’ isimli çalışma ile öğretmenlerin yabancılaşması ve iş terkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılmıştır. İlgili çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmen gruplarına göre işi bırakmaya daha çok eğilimli olduğu iddia edilmiştir.

Shoho ve Katims (1998) tarafından yapılan ‘*Özel ve genel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algıları*’ isimli araştırma Amerika’da görev yapan 398 genel eğitim, 180 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin yabancılaşma algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek yabancılaşma düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve Ellet (1992) tarafından yapılan ‘*Okul düzeyinde öğrenme ortamlarının analizleri: Merkezi karar verme, işe yabancılaşma ve örgütsel etkililik*’ isimli araştırma ile okulun öğrenme çevresiyle öğretmenlerin kararlara katılması, okul etkililiği ve öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlgili çalışmada okulların merkezileşme derecesiyle öğretmenlerin işe yabancılaşmaları arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Steitz ve Kulpa (1984) tarafından yapılan ‘*Yetişkinler arasında mesleki katılım ve yabancılaşma: Cinsiyet ve yaşın etkileri*’ isimli araştırma, 233 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yaş ve cinsiyet değişkeni açısından mesleki katılım ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, yaş değişkeninin kadınlar için negatif, erkekler için ise pozitif bir faktör olduğunu göstermiştir.

2.2.2.4. Örgütsel Mutluluk İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

MacIntyre ve diğerleri (2019) tarafından yapılan ‘*Dil öğretmenleri arasında stres faktörleri, kişilik ve mutluluk*’ isimli araştırma dil öğretmenleri arasındaki stres,

kişilik ve mutluluk algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda kişilik ve stresin öğretmen mutluluğu ile ilişkili olduğu, kişilik ve stresin ise birbiriyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Brouskeli ve diğerleri (2018) tarafından yapılan *‘‘Yunanistan'daki orta öğretim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığı ve mesleki iyi oluşları’’* isimli araştırma öğretmenlerin mesleki iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Yunanistan’da yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle çalışma koşullarına ilişkin daha düşük ancak genel olarak bakıldığında ortalamanın üzerinde bir iyi oluş düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Kim ve Choi (2015) tarafından yapılan *‘‘İlkokul öğretmenlerinde pozitif psikoloji sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde mutluluk ve stresin aracılık etkisi’’* isimli araştırma ile pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinde mutluluk ve stresin aracılık etkisi araştırılmıştır. Araştırma 300 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Soykan (2015) tarafından yapılan *‘‘Yeni Zelanda öğretmenlerinde öznel iyi oluş: Psikolojik sermayenin rolünün incelenmesi’’* isimli araştırma ile psikolojik sermayenin öğretmen öznel iyi oluşu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sermayenin stresten korunmada önemli bir ‘koruyucu etmen’ olduğu ve yüksek iyi oluş düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek psikolojik sermayeye ve daha düşük stres düzeyine sahip olduklarını saptamıştır.

Williams ve diğerleri (2015) tarafından yapılan *‘‘Okul personelinde psikolojik sermaye, örgütsel erdem algısı ve iş mutluluğu arasındaki ilişkinin boylamsal olarak incelenmesi’’* isimli araştırma ile okul işgörenlerinin psikolojik sermaye, örgütsel erdem ve işteki mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 432 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik sermaye ve örgütsel erdem algılarının işgören mutluluğunun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buragohain ve Hazarika (2015) tarafından yapılan *‘‘Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarına göre mutluluk düzeyleri’’* isimli araştırma, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda kırsalda çalışan öğretmenler ile şehirde çalışan

öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, kırsalda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hempfling (2015) tarafından yapılan “*Öğrenci işleri personellerinin mutluluğu, işe bağlılığı ve örgütsel destek algısı*” isimli araştırma ile öğrenci işleri personelinin öznel mutluluk, işe bağlılığı ve örgütsel destek algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda işgörenlerin “orta düzeyde” mutlu oldukları sonucuna ulaşılırken işgörenlerin öznel mutlulukları ile işe yoğunlaşmaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yadav (2012) tarafından yapılan “*Öğretmenleri arasında mutluluk ve öğretim performanslarının (etkililik) rolü*” isimli araştırma ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile etkililik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile etkililik düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde yüksek korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Field ve Buitendach (2011) tarafından yapılan “*Güney Afrika'da bir yükseköğretim kurumunda destek personelinin mutluluğu, işe bağlılığı ve örgütsel bağlılığı*” isimli araştırma ile Güney Afrika'da bir yükseköğretim kurumunda görev yapan destek personelinin mutluluğu, işe yoğunlaşma ve örgütsel bağlılık algıları incelenmiştir. Araştırma Güney Afrika'da üniversitede çalışan 123 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal bağlılık ve işe yoğunlaşma ile duygusal bağlılık ve mutluluk arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal bağlılığın işe yoğunlaşma ve mutluluk değişkenlerince yordanabileceği ortaya konmuştur.

Kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalarda genel olarak bu kavramların çeşitli değişkenlerle (işe bağlılık, iş doyumunu, katılım vb.) olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmalarda katılımcıların algılarının kimi katılımcı gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken kimi gruplarda ise farklılık göstermediği görülmektedir. Bu da kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algısının kişiden kişiye, cinsiyete, bransa, görev yapılan okul türüne ve mesleki kıdeme göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

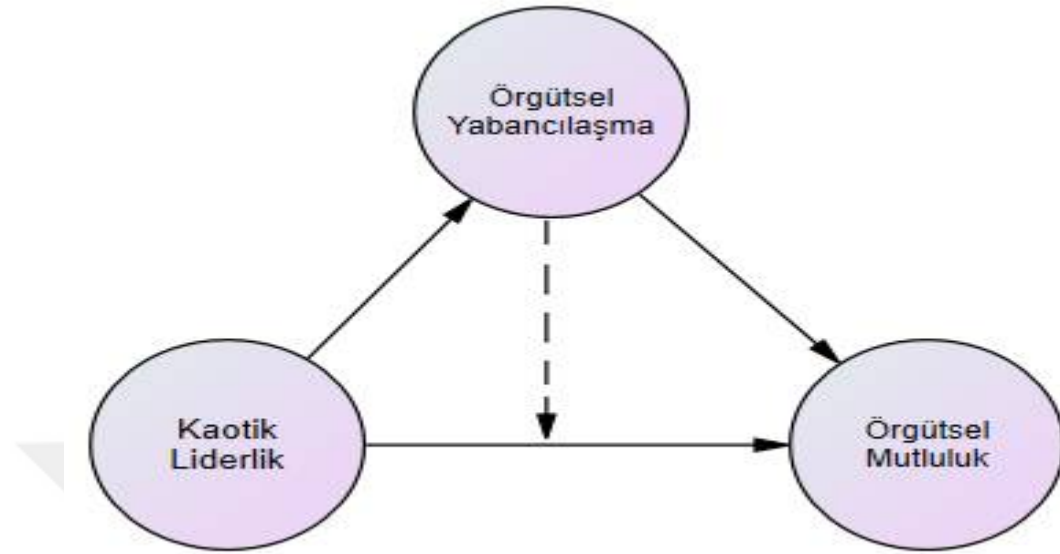
3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, temelde bilinmeyen bir unsuru bilinir yapma ve problem çözme sürecidir (Karasar, 2017). Bu süreçte, problemlere güvenilir çözümler üretmek için belli bir plan dâhilinde veriler toplanır ve gruplandırılır. Sonrasında veriler analiz edilip sentezlenir, açıklanarak yorumlanır ve bu yorumlamalara göre değerlendirilir (Kaptan, 1998).

Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algı düzeylerinin belirlenmesi ve algıların belli değişkenler bakımından istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla genel tarama modeline dayalı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması çoğunlukla, topladığı veriyi kullanarak, daha büyük bir grup veya evren hakkında çıkarımda bulunmak için gerçekleştirilir (Büyüköztürk, vd., 2016).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının onların örgütsel mutluluk düzeylerine etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolüne ilişkin olarak da ilişki desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırma iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılan araştırma türüdür (Cohen Manion ve Morrison, 2011). Bu çalışmada, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmacı tarafından

bir model önerilmiş ve bu model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi ile test edilmiştir. Model, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel mutluluk ve örgütsel yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiye yönelik önerilen model

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçelerinde (Serdivan-Adapazarı-Erenler) görev yapan 5088 ilk ve ortaokul ile lise öğretmeni oluşturmaktadır. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2019-2023 Stratejik Planından alınan veriler doğrultusunda, Serdivan ilçesinde 36 okulda 1016 öğretmen, Adapazarı ilçesinde 98 okulda 3388 öğretmen, Erenler ilçesinde 41 okulda 684 öğretmen olmak üzere toplam 175 okulda 5088 öğretmen görev yapmaktadır (Sakarya MEM, 2020).

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, belirli bir evrenin, belirli sayıda birimlerinin seçimiyle oluşan, evrenin temsilcisi bir birimdir (Balcı, 2015). Araştırmada örneklem hacmini belirlemek için yaygın olarak başvuru formül $n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$ kullanılarak örneklem hacmi belirlenmiştir (Büyüköztürk, vd., 2016). Araştırma; .05 örnekleme hatası, % 95 güven aralığında ve t değeri 1.96'ya denk geldiğinden evreni oluşturan 5088 değeri formülde yerine konulduğunda $n =$

$$\frac{5088 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 \cdot (5088-1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} \quad n = 357$$
 olarak belirlenmiştir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede, evren tabaka ismi verilen birbirinden bağımsız gruplara ayrılır ve her bir gruptan tesadüfi olarak bir örneklem seçilir. Burada önemli olan tabaka değişkenine göre örneklem çerçevesinin oluşturulmasıdır. Yalnızca bir değişken seçilebileceği gibi birden fazla tabaka değişkeni de seçilebilir. Tek değişkenli tabakalı örneklem oluşturmanın aşamaları şöyledir (Christensen, vd., 2014):

1. Örnekleme çerçevesinin tabaka değişkenine (cinsiyet, yaş, kıdem vb.) göre gruplanması ve her bir gruptaki unsurların kendi içinde yeniden numaralandırılması,
2. Her bir grup için rastlantısal bir örneklem oluşturulması,
3. Her bir grup için belirlenen örneklemin birleştirilmesi.

Evrendeki okullar, tabakalama yöntemi ile ilkokullar, ortaokullar ve liseler ayrı birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Araştırmada tabaka hacimleri oranlı dağıtım yaklaşımı benimsenerek hesaplanmıştır. Bu yaklaşımda her tabakadan seçilen örneklemin hacmi o tabakanın evrendeki hacmiyle orantılı olmaktadır. Araştırmanın örnekleme ve örneklemin tabakalar içindeki dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Örnekleme İle İlgili Bilgiler

Tabakalar	Evrendeki okul sayısı	Örnekleme giren okul sayısı	Evrendeki öğretmen sayısı		Örnekleme giren öğretmen sayısı	
			N	%	N	%
İlkokul	68	25	1840	36.16	146	36.16
Okul Ortaokul	66	24	1385	27.22	110	27.22
Türü Lise	41	10	1863	36.62	148	36.62
Toplam	175	59	5088	100	404	100

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemede yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri açısından tabakalara dağılımında oransal dağılım gerçekleştirilmiştir. İlkokulda çalışan 146 öğretmen (%36.16), ortaokulda çalışan 110 öğretmen (%27.22) ve lisede çalışan 148 öğretmen (%36.62) örnekleme dâhil edilerek farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin örneklem içerisinde temsil edilmesi garanti altına alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere (cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve branş) tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2
Örnekleme Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	228	56.4
	Erkek	176	43.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	102	25.2
	6-10 yıl	90	22.3
	11-15 yıl	100	24.8
	16 yıl ve üstü	112	27.7
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	146	36.1
	Ortaokul	110	27.2
	Lise	148	36.6
Branş	Sınıf Öğretmenliği	146	36.1
	Fen-Matematik Bilimleri	89	22.0
	Sosyal Bilimler	91	22.5
	Güzel Sanatlar ve Spor	78	19.3

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre örnekleme yer alan öğretmenlerin 228’i (% 56.4) kadın, 176’sı (% 43.6) erkektir. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, 102’si (% 25.2) 1-5 yıl, 90’ı (% 22.3) 6-10 yıl, 100’ü (% 24.8) 11-15 yıl ve 112’sinin (% 27.7) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin 146’sı (% 36.1) ilkokul, 110’u (% 27.2) ortaokul, 148’i, (% 36.6) ise lisede görev yapmaktadır. Branş değişkeni açısından örnekleme yer alan öğretmenlerin 146’sının (% 36.1) sınıf öğretmeni, 89’unun (% 22.0) fen-matematik öğretmeni, 91’inin (% 22.5) sosyal bilimler öğretmeni, 78’inin ise (% 19.3) güzel sanatlar ve spor öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin analiz edildiği bu araştırmada; veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kaotik Liderlik Ölçeği (EK1-B), Elma (2003) tarafından geliştirilen Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (EK1-C) ve Korkut (2019) tarafından geliştirilen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (EK1-D) kullanılmıştır.

3.4.1. Kaotik Liderlik Ölçeği

Araştırma kapsamında, Türkiye eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin kaotik liderlik algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından Kaotik Liderlik Ölçeği (KLÖ) geliştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak kaos teorisini konu edinen alanyazın incelenmiş (Amagoh, 2008; Anderson, 1999; Balyer, 2014; Paraskevas, 2006; Peca, 1992; Pryor ve Bright, 2006; Sayğan, 2014; Smith ve Higgins, 2003; Usta, 2013) ve alanyazında kaotik liderliğe ilişkin bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu inceleme sonucunda kuramsal temele dayalı ve kaotik liderliğin göstergesi olduğu varsayılabilecek 30 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

3.4.1.1. Kaotik Liderlik Ölçeğinin İçerik Geçerliliğine İlişkin Çalışmalar

Araştırmacı tarafından oluşturulan madde havuzundaki tüm maddeler; kapsamı, anlaşılabilirliği ve uygunluğunu incelemek ve değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görevli iki öğretim üyesinin, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görevli bir öğretim üyesinin, Necmettin Erbakan Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görevli bir öğretim üyesinin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalında görevli bir öğretim üyesinin, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görevli üç öğretim üyesinin, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalında görevli bir öğretim üyesinin ve Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında Doktora eğitimlerine tez aşamasında devam eden 4 öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlere dayalı olarak 9 madde formdan çıkartılmış, 2 yeni madde eklenmiş ve son şekli verilerek 23 maddeden oluşan bir form elde edilmiştir. Form üzerinde ölçek maddelerinin bir Türkçe ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından anlaşılabilirlik ve imla değerlendirilmesi yapılarak taslak ölçme aracı hazırlanmıştır. KLÖ taslak formu beşli Likert tipine göre hazırlanmış bir ölçektir ve puanlaması (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Orta Derecede Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir.

Ön uygulama için hazır duruma gelen KLÖ taslak formu 2020-2021 öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan ve 453 öğretmenden (202 öğretmen ile AFA, 251 öğretmen ile DFA) oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulamalar, dünya

genelinde yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitim yapmalarından dolayı Google-Form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından formun bağlantı adresi öğretmenlere doğrudan e-posta yoluyla ulaştırılmış, doldurulma süresinin yaklaşık 3-5 dakika olduğu belirtilmiş ve gönüllülük esasına göre doldurulması istenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar istatistik paket programına girildiğinde formların tamamının analize uygun olduğu görülmüş ve bu veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında KLÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için bilgisayar istatistik paket programından yararlanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Gözlemlenen faktör yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla da bilgisayar istatistik paket programından yararlanarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

3.4.1.2. Kaotik Liderlik Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Çalışmalar

AFA, Sakarya ili Karapürçek ilçesinde görev yapan 202 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre belirlenmektedir. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Verilerin dağılımı incelendiğinde tüm maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.00 ile +1.00 arasında olduğu görülmüştür. Sonrasında verilerin faktör analize uygunluğunu sınamak amacıyla KMO ve Barlett's Testleri yapılmıştır. KMO ve Barlett's Testleri sonucunda veriler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş ve faktör analize uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (KMO= .91; KMO \geq .50; p< .05; Barlett's Test of Sphericity= 2754,003; df= 253; p= .000) (Büyüköztürk, vd., 2016).

Faktör analizinde, faktör yapısının belirlenmesinde öz-değerin "1" den fazla olması, her maddenin ait olduğu faktörde en az ".30" faktör yüküne sahip olması, maddenin bulunduğu faktöre ait yük değeri ile diğer faktördeki yük değeri arasındaki farkın en az ".10" olması, Cronbach Alpha değerinin en az .70 ve üzeri olması ölçütleri esas alınarak veriler AFA'ya tabî tutulmuştur (Büyüköztürk, 2018). Yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin bu ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiştir.

Kaotik Liderlik Ölçeği'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla AFA faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Faktör Analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler Faktör Analizinde Kaiser ölçütü .25 olarak benimsenmiştir. Yapılan analiz

sonucu faktör yükü, madde toplam korelasyon katsayıları, özdeğerler, açıklanan toplam varyans ve Cronbach Alpha değerleri tablo 3'te verilmiştir.

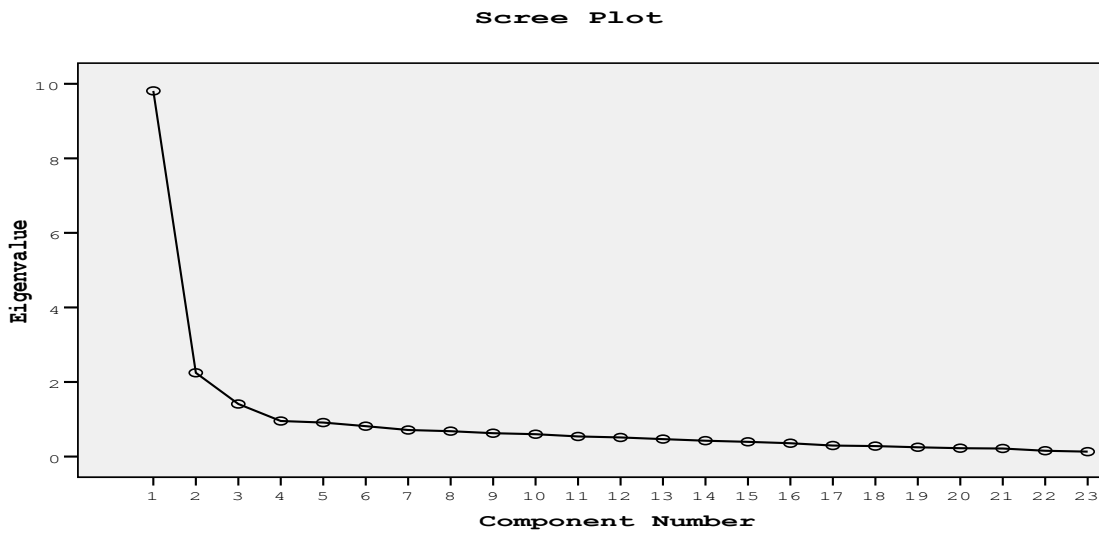
Tablo 3

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükü, Madde Toplam Korelasyon Katsayıları, Özdeğerler, Açıklanan Toplam Varyans ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde	Faktör Yükü	Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları
Okul Müdürümüz;		
1. Karşılaşılabilecek kaotik durumları önceden kestirir.	.582	.310
2. Kaosa neden olabilecek anlaşmazlıkları görmezden gelmez.	.543	.314
3. Anlaşmazlık olan konuların üzerine cesaretle gider.	.494	.449
4. Kaotik durumlarla başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler uygular.	.606	.565
5. Ortaya çıkan kaosun çözüm sürecine çalışanları dâhil eder.	.533	.497
6. Anlaşmazlık yaratan konular hakkındaki farklı görüşlerin tartışılmasına fırsat verir.	.741	.697
7. Kaotik durumlara zamanında müdahale edip bunları olumlu yönde sonuçlandırır.	.710	.663
8. Ortaya çıkan kaotik durumları yok saymak yerine çözüm bulur.	.717	.667
9. Kaotik bir durumu başarıyla yönetir.	.671	.630
10. Ortaya çıkan kaotik durumları fırsata dönüştürerek, okulu geliştirmede bunlardan yararlanır.	.757	.710
11. Kaosa neden olabilecek durumlara ilişkin gerekli tedbirleri alır.	.500	.487
12. Kaotik bir durum karşısında çözüm için risk alır.	.773	.729
13. Ortaya çıkabilecek kaotik durumlarda (çatışma, belirsizlik ve kriz gibi sorunlarda) tüm çalışanlara liderlik eder.	.763	.719
14. Sorunların çözümünü ertelemeyen ivedilikle sonuçlandırır.	.690	.644
15. Ortaya çıkan kaotik durumların, okulun rutin işleyişini bozmasına izin vermez.	.695	.650
16. Karışıklık ve karmaşa durumlarında ne yapacağını bilir.	.458	.438
17. Kaotik durumlar karşısında soğukkanlı davranır.	.674	.629
18. Ortaya çıkan sorunlar hakkında ilgililere gerekli bilgileri verir.	.681	.633
19. Kaosa neden olan konuların yönetiminde adaletli davranır.	.637	.592
20. Kaotik durumların çözümünde çok yönlü iletişim kanallarını kullanır.	.689	.643
21. Kaosa neden olan durumlarda hatalı aramak yerine, çözüme odaklanır.	.763	.720
22. Kaotik durumda uygulanan çözümün her türlü sonucunu üstlenir.	.774	.735
23. Okul dışındaki nedenlerden kaynaklanan kaos durumlarında okul çalışanlarının yanında yer alır.	.738	.692

Öz-değer 1= 9.809; Öz-değer 2= 2.246; Öz-değer 3= 1.409
Açıklanan Toplam Varyans (%): 58.543
Cronbach Alpha: .935

Tablo 3'e göre, KLÖ'ye ait maddelerin faktör yüklerinin ‘.774’ ile ‘.458’ arasında değiştiği, ölçeğin toplam varyansı açıklama oranının ‘%58.543’ olduğu, iç tutarlık katsayısının (Cronbach Alpha) ise ‘.935’ olduğu belirlenmiştir. Toplam varyansı açıklama oranının %40 üzerinde olması yapı geçerliliğinin önemli göstergelerindedir (Kline, 1994). Veri seti üzerinden gerçekleştirilen faktör analizinde 1’den büyük olan faktörler anlamlı olarak belirlenmiş ve faktör değeri 1’den büyük olan 3 faktör bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre faktör sayısının üç olarak belirlenmesine karar verilebilir, ancak bu karar verilmeden önce “Çizgi grafiğinin (Scree Plot)” incelenmesinde yarar vardır (DeVellis, 2014). Bu nedenle çizgi grafiğine bakılmıştır.



Şekil 2. Çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde iki nokta arasındaki her aralık bir faktör olarak değerlendirilir. Şekil 2’de görüldüğü üzere üçüncü noktadan sonra eğimin neredeyse doğrusal hareket ettiği görülmektedir. Bunun anlamı, bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynı olmasıdır. Bu açıdan faktör sayısının üç olması uygun görülmektedir.

Kaotik Liderlik Ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında boyutları temsil eden maddelerin ayırt ediciliğini saptama amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmış olup 23 madde için ‘.310’ ile ‘.735’ arasında değiştiği Tablo 3’te belirtilmiştir. Ölçme araçlarında madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üstü olması, maddelerin iyi derecede ayırt ediciliği açısından önemlidir (Büyüköztürk, 2018). Bulgular incelendiğinde KLÖ’nün tüm alt boyutlarında yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında verilere en uygun sonuçların ortaya çıkması için eğik döndürme önerilmektedir (Rennie, 1997). Bu doğrultuda açımlyıcı faktör analizi için eğik döndürme yöntemlerinden Promax yöntemi tercih edilmiş ve maddelerin yük değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4
Döndürülmüş Faktör Bileşen Analizi

Madde No	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M18	Ortaya çıkan sorunlar hakkında ilgililere gerekli bilgileri verir.	.950		
M21	Kaosa neden olan durumlarda hatalı aramak yerine, çözüme odaklanır.	.875		
M17	Kaotik durumlar karşısında soğukkanlı davranır.	.829		
M6	Anlaşmazlık yaratan konular hakkındaki farklı görüşlerin tartışılmasına fırsat verir.	.785		
M12	Kaotik bir durum karşısında çözüm için risk alır.	.775		
M13	Ortaya çıkabilecek kaotik durumlarda (çatışma, belirsizlik ve kriz gibi sorunlarda) tüm çalışanlara liderlik eder.	.730		
M14	Sorunların çözümünü ertelemeden ivedilikle sonuçlandırır.	.685		
M10	Ortaya çıkan kaotik durumları fırsata dönüştürerek, okulu geliştirmede bunlardan yararlanır.	.642		
M8	Ortaya çıkan kaotik durumları yok saymak yerine çözüm bulur.	.627		
M15	Ortaya çıkan kaotik durumların, okulun rutin işleyişini bozmasına izin vermez.	.613		
M3	Anlaşmazlık olan konuların üzerine cesaretle gider.	.558		
M19	Kaosa neden olan konuların yönetiminde adaletli davranır.		.837	
M7	Kaotik durumlara zamanında müdahale edip bunları olumlu yönde sonuçlandırır.		.808	
M22	Kaotik durumda uygulanan çözümün her türlü sonucunu üstlenir.		.783	
M9	Kaotik bir durumu başarıyla yönetir.		.764	
M23	Okul dışındaki nedenlerden kaynaklanan kaos durumlarında okul çalışanlarının yanında yer alır.		.737	
M5	Ortaya çıkan kaosun çözüm sürecine çalışanları dâhil eder.		.710	
M20	Kaotik durumların çözümünde çok yönlü iletişim kanallarını kullanır.		.656	
M4	Kaotik durumlara başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler uygular.		.578	
M2	Kaosa neden olabilecek anlaşmazlıkları görmezden gelmez.			.842
M1	Karşılaşılabilecek kaotik durumları önceden kestirir.			.815
M11	Kaosa neden olabilecek durumlara ilişkin gerekli tedbirleri alır.			.714
M16	Karışıklık ve karmaşa durumlarında ne yapacağını bilir.			.522

Tablo 4 incelendiğinde, birinci faktörün 11, ikinci faktörün 8 ve üçüncü faktörün ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ulaşılan faktör yapılarının isimlendirilmesinde alanyazın incelemesi esas alınmıştır. Birinci faktörü oluşturan maddeler, kaotik durumların analiz edilmesi ile ilgili ifadeler içerdiğinden bu boyuta ‘‘Kaotik Durumu Analiz Etme’’ ismi; ikinci faktörü oluşturan maddeler kaotik durumlar karşısında harekete geçme ve sonuçlandırma ile ilgili olduğundan bu boyuta ‘Kaotik Durumu Yönetme’’ ve üçüncü faktörü oluşturan maddeler ise kaotik durumların algılanması ile ilgili ifadeler içerdiğinden bu boyuta ‘‘Kaotik Durumu Algılama’’ adı verilmiştir.

3.4.1.3. Kaotik Liderlik Ölçeği Ölçüt-Bağıntılı Geçerlik Çalışmaları

Ölçüt-bağıntılı geçerlik, geliştirilmeye çalışılan ölçme aracı için nesnel bir geçerlik sınaması olarak ifade edilebilir. Bu sınama iç ölçüt geçerliği ve dış ölçüt geçerliği olmak üzere iki açıdan yapılabilir. İç ölçüt geçerliği kapsamında aynı ölçeğin aynı uygulama sonucunda elde edilmiş olan verilerinden, madde-test korelasyonlarına ve %27’lik üst ve alt grup puanları arasındaki anlamlılık düzeyine bakılır (Erkuş, 2014). Analiz için KLÖ’den elde edilen toplam puanlar büyükten küçüğe sıralanmış ve üst ve alt %27’lik gruplardan 54’er olmak üzere 108 kişi belirlenmiştir.

Aşağıda yer alan tablo 5 incelendiğinde, ölçekte yer alan bütün maddeler ve toplam puan için %27’lik alt ve üst gruplar arasında üst gruplar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulguya göre kaotik liderlik ölçeğinde bulunan maddelerin içerdiği özelliğe sahip olanlar ile olmayanları birbirinden ayırt etme yeterliği taşıdığı ileri sürülebilir.

Tablo 5
Alt-Üst %27'lik Grupların t-Testi Sonuçları

Maddeler	Gruplar	X	Ss	t	p
1	Alt %27	2.98	1.107	4.64	.000*
	Üst %27	3.90	.956		
2	Alt %27	2.83	1.128	4.54	.000*
	Üst %27	3.74	.935		
3	Alt %27	1.88	.945	7.55	.000*
	Üst %27	3.37	1.086		
4	Alt %27	2.72	1.122	8.13	.000*
	Üst %27	4.16	.665		
5	Alt %27	2.51	1.177	6.18	.000*
	Üst %27	3.79	.959		
6	Alt %27	1.92	.908	15.13	.000*
	Üst %27	4.31	.722		
7	Alt %27	2.35	1.101	9.82	.000*
	Üst %27	4.07	.668		
8	Alt %27	2.11	1.003	11.03	.000*
	Üst %27	3.90	.652		
9	Alt %27	2.37	.977	9.47	.000*
	Üst %27	4.00	.800		
10	Alt %27	2.31	.948	13.91	.000*
	Üst %27	4.40	.566		
11	Alt %27	2.87	1.116	7.17	.000*
	Üst %27	4.12	.645		
12	Alt %27	2.24	1.196	12.89	.000*
	Üst %27	4.61	.626		
13	Alt %27	2.03	.970	13.72	.000*
	Üst %27	4.18	.616		
14	Alt %27	2.18	1.100	11.07	.000*
	Üst %27	4.12	.674		
15	Alt %27	2.16	.985	10.74	.000*
	Üst %27	3.94	.711		
16	Alt %27	2.59	.942	6.37	.000*
	Üst %27	3.72	.898		
17	Alt %27	1.88	.945	11.17	.000*
	Üst %27	3.98	.999		
18	Alt %27	2.29	1.126	9.58	.000*
	Üst %27	4.11	.816		
19	Alt %27	2.42	1.020	8.23	.000*
	Üst %27	3.92	.865		
20	Alt %27	2.61	1.172	9.17	.000*
	Üst %27	4.33	.726		
21	Alt %27	2.00	1.009	12.84	.000*
	Üst %27	4.16	.720		
22	Alt %27	2.31	.928	12.80	.000*
	Üst %27	4.25	.619		
23	Alt %27	2.37	1.033	10.47	.000*
	Üst %27	4.12	.674		

*p< .05

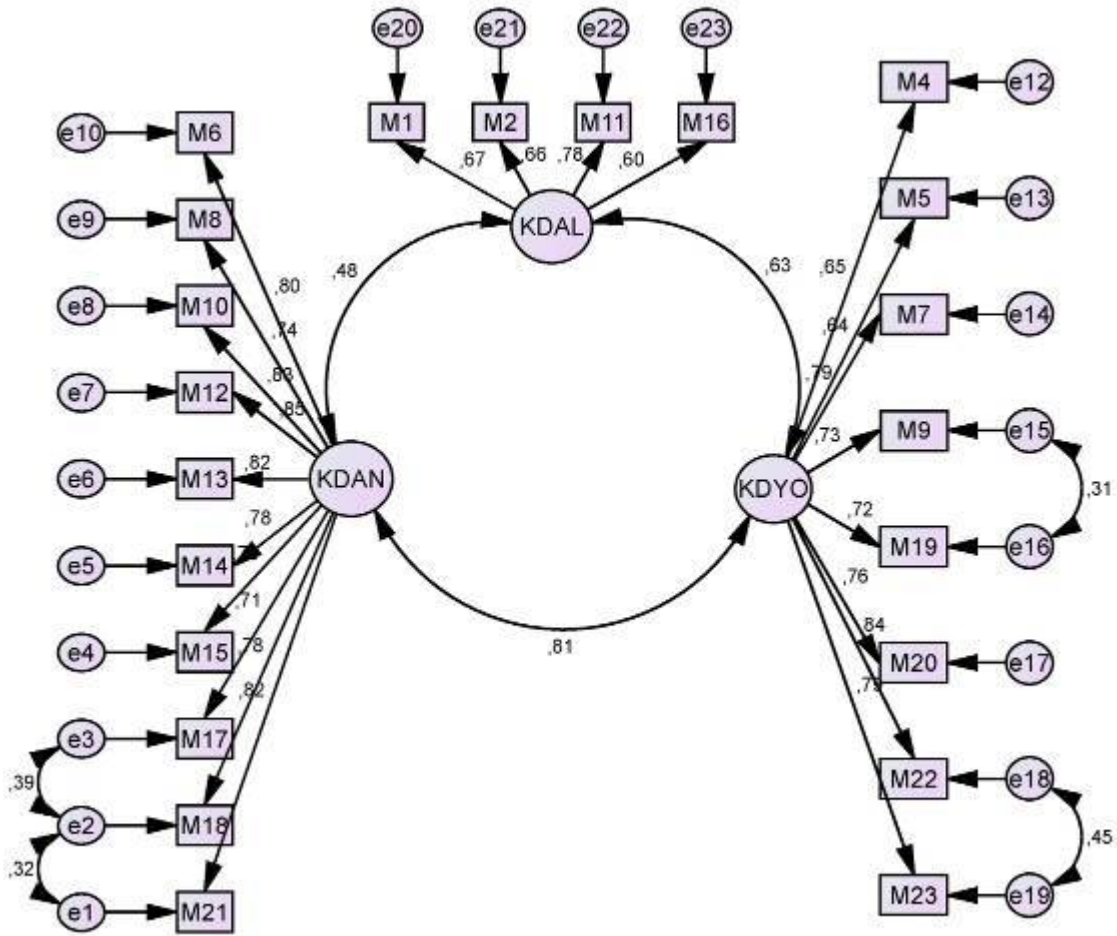
3.4.1.4. Kaotik Liderlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen 3 faktör ve 23 maddeden oluşan yapıyı doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA için, bilgisayar istatistik paket programı kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. 9. ve 19. maddeler, 22. ve 23. maddeler, 17. ve 18. maddeler, 18. ve 21. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu görüldüğü için bu maddelerin hata kovaryansları arasında ilişki kurularak DFA tekrarlanmış olup standart regresyon yükleri tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Standart Regresyon Yükleri

Madde	Faktör	Faktör Yüğü
M21	Faktör1	.826
M18	Faktör1	.778
M17	Faktör1	.711
M15	Faktör1	.732
M14	Faktör1	.784
M13	Faktör1	.814
M12	Faktör1	.844
M10	Faktör1	.826
M8	Faktör1	.741
M6	Faktör1	.800
M3	Faktör1	.491
M4	Faktör2	.651
M5	Faktör2	.637
M7	Faktör2	.790
M9	Faktör2	.727
M19	Faktör2	.716
M20	Faktör2	.762
M22	Faktör2	.841
M23	Faktör2	.790
M1	Faktör3	.670
M2	Faktör3	.661
M11	Faktör3	.781
M16	Faktör3	.597

Tablo 6 incelendiğinde, madde 3'ün faktör yükünün .491 olduğu görülmektedir. Madde 3'ün faktör yükünün düşük olması nedeniyle madde 3 ölçekten çıkarılmış ve DFA yenilenmiştir.



Şekil 3. Kaotik liderlik ölçek faktör yapısı

(KDAL: Kaotik Durumu Algılama, KDAN: Kaotik Durumu Analiz Etme, KDYO: Kaotik Durumu Yönetme)

Alanyazında doğrulayıcı faktör analizinde dikkate alınan farklı uyum iyiliği değerleri bulunmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde χ^2/sd oranının $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ aralığında mükemmel, $3 < \chi^2/sd \leq 5$ aralığında iyi kabul edilebilir; RMR oranının $.00 \leq RMR \leq .05$ aralığında mükemmel, $.05 < RMR \leq .08$ iyi kabul edilebilir; RMSEA oranının $.00 \leq RMSEA \leq .05$ aralığında mükemmel, $.05 < RMSEA \leq .08$ iyi kabul edilebilir; CFI oranının $.95 \leq CFI \leq 1.00$ aralığında mükemmel, $.90 \leq CFI < .95$ aralığında iyi kabul edilebilir; NFI oranının $.95 \leq NFI \leq 1.00$ aralığında mükemmel, $.90 \leq NFI < .95$ aralığında iyi kabul edilebilir olduğunun göstergesidir (Hooper, vd., 2008).

Tablo 7’de kaotik liderlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum iyiliği göstergeleri yer almaktadır.

Tablo 7
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İçin Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksi	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.92	Mükemmel
RMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.05	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.06	İyi-Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.90	İyi-Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.95	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.91	İyi-Kabul Edilebilir

DFA uyum iyiliği değerlerine göre χ^2/sd 1.92 olarak bulunmuş ve bu değer sonucunun mükemmel, RMR değeri .05 bulunmuş ve bu değer sonucunun mükemmel, RMSEA değeri .06 bulunmuş ve bu değer sonucunun iyi-kabul edilebilir, GFI değeri .90 bulunmuş bu değer iyi-kabul edilebilir CFI değeri .95 bulunmuş bu değer mükemmel, NNFI değeri .91 bulunmuş ve bu değer sonucunun iyi-kabul edilebilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda model ile veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğini kanıtladığı belirlenmiştir.

3.4.1.5. Kaotik Liderlik Ölçeği Güvenirlilik Çalışmaları

Kaotik Liderlik Ölçeği’nin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenilir bir ölçme aracı için Cronbach alfa katsayısının en az .70 olması beklenir (Seçer, 2013). Cronbach alfa katsayısının yorumlanmasında .80-1.00 arası yüksek düzeyde güvenilir, .60-.79 arası oldukça güvenilir, .40-.59 arası düşük düzeyde güvenilir kabul edilirken, .40’da düşük değerlerde ise ölçme aracının güvenilir olmadığı varsayılmaktadır (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin alt boyutları ve tüm ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayıları tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8
Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alfa Katsayısı	Düzy
Kaotik Durumu Algılama	.770	Oldukça Güvenilir
Kaotik Durumu Analiz Etme	.909	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Kaotik Durumu Yönetme	.942	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Kaotik Liderlik Ölçeği	.947	Yüksek Düzeyde Güvenilir

Tablo 8 incelendiğinde Kaotik Durumu Algılama boyutunun güvenirlilik katsayısı .770, Kaotik Durumu Analiz Etme boyutunun güvenirlilik katsayısı .909, Kaotik Durumu Yönetme boyutunun güvenirlilik katsayısı .942, tüm ölçeğin güvenirlilik katsayısı ise .947 olarak hesaplanmış olup bu sonuçlar KLÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Kaotik Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizi çalışmaları sonucunda, ölçeğin öğretmenlerin kaotik liderlik algılarını araştırmaya yönelik veri toplamada ve belirlemede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Beşli Likert tipinde derecelendirilen Kaotik Liderlik Ölçeği, üç boyut ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110'dur. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının da yüksek olduğunun göstergesidir.

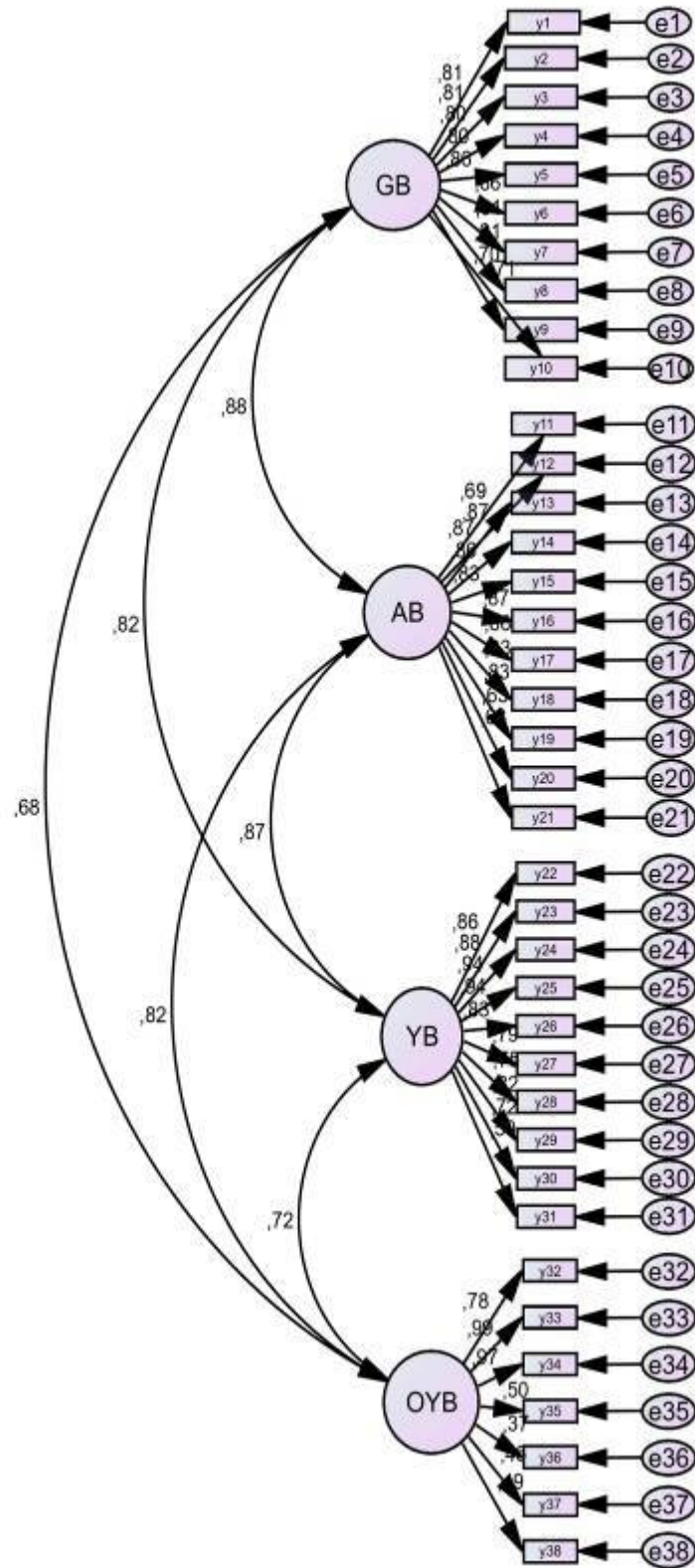
3.4.2. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği (ÖİYÖ)" kullanılmıştır. 38 maddeden oluşan ölçek; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere dört alt boyutludur. Ölçek 5'li Likert tipli bir ölçek olup puanlaması (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Az ve (1) Hiçbir Zaman şeklindedir. Ölçekte on soru güçsüzlüğü, on bir soru anlamsızlığı, on soru yalıtılmışlığı, yedi soru da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Elma (2003) tarafından öncelikle işe yabancılaşma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelenmiştir. İnceleme sonucunda işe yabancılaşma ile ilgili yüz elli maddeden oluşan bir madde havuzu meydana

getirilmiştir. Bu madde havuzundan 80 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuş; uzman görüşlerinden sonra 70 maddeye indirilmiştir. Ölçek geçerlik çalışmaları ve güvenilirliğin belirlenmesi için 205 öğretmene uygulanmıştır.

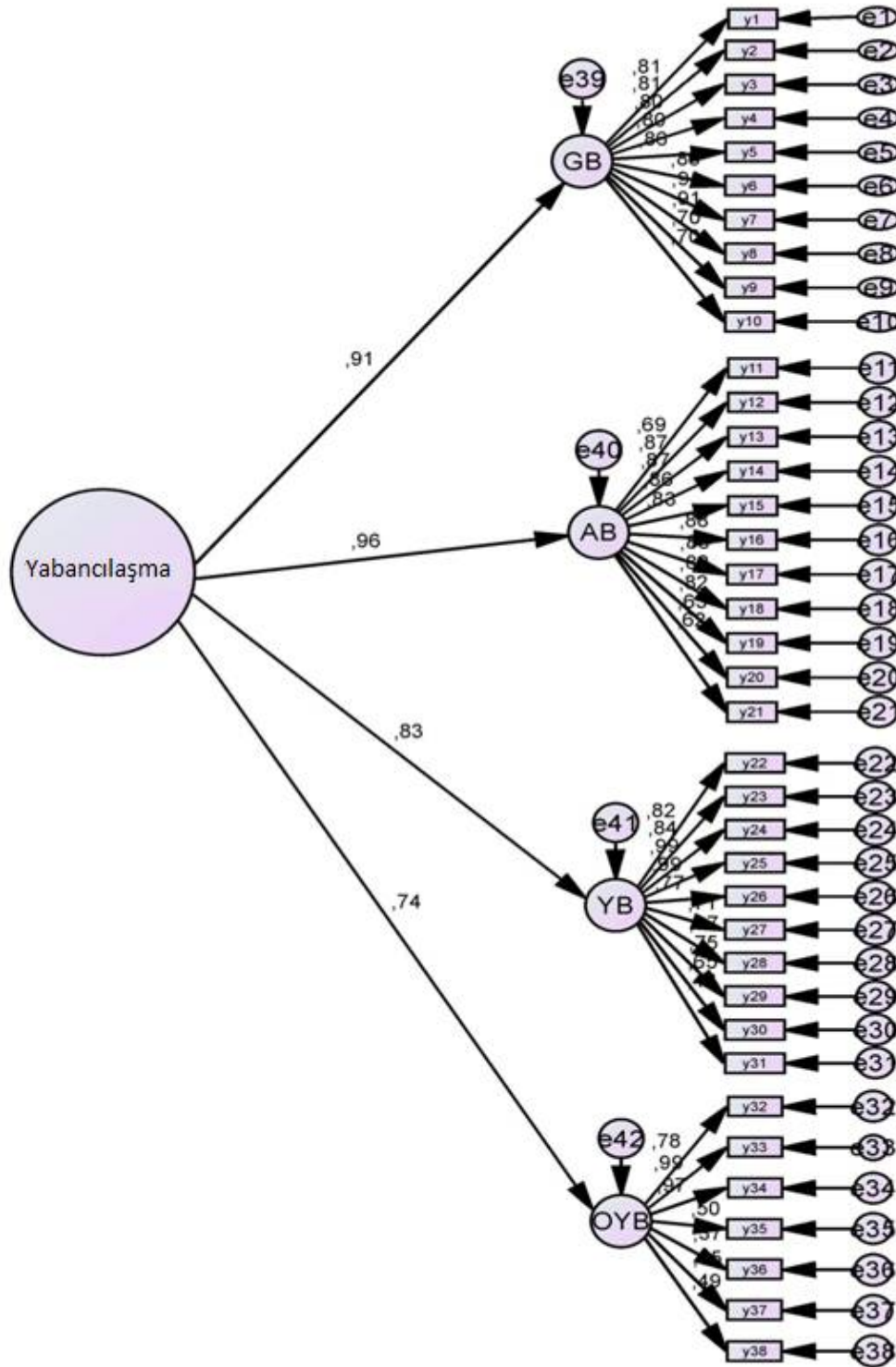
Elma (2003) tarafından gerçekleştirilen yapı geçerliği analizi sonucunda faktör yük değerleri .35'in altında kalan 32 madde ölçekten çıkarılmış ve Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirildiğinde ölçekteki maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elma (2003) ölçekte, güçsüzlük boyutunun açıkladığı varyansın %12.6, anlamsızlık boyutunun açıkladığı varyansın %11.7, yalıtılmış boyutunun açıkladığı varyansın %10.7, okula yalıtılmış boyutunun açıkladığı varyansın %7.4 ve toplam ölçeğin açıkladığı varyansın ise %42.4 olduğu; alfa katsayılarında ise güçsüzlük boyutunun .86, anlamsızlık boyutunun .84, yalıtılmışlık boyutunun .80, okula yabancılaşma boyutunun .62 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler olumlu ifadelerle sahip iken, güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz ifadelerle sahiptir. Maddeler olumsuz ve olumlu oluşuna göre puanlanmış ve olumsuz maddeler tersten kodlama yapılarak analize dâhil edilmiştir. Ölçekten alınacak olan yüksek puan yüksek düzeyde işe yabancılaşmayı ifade ederken, düşük puan ise düşük düzeyde işe yabancılaşmayı ifade etmektedir.

Araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Analizi kullanılacağı için Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeğinin dört faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı, Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Örgütsel yabancılaşma ölçeği birinci düzey DFA sonuçları

(GB: Güçsüzlük Boyutu, AB: Anlamsızlık Boyutu, YB: Yabancılaşma Boyutu, OYB: Okula Yabancılaşma Boyutu)



Şekil 5. Örgütsel yabancılaşma ölçeği ikinci düzey DFA sonuçları

(GB: Güçsüzlük Boyutu, AB: Anlamsızlık Boyutu, YB: Yabancılaşma Boyutu, OYB: Okula Yabancılaşma Boyutu)

Tablo 9
Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonucu

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İçin Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Kriterler	1. Düzey DFA		2. Düzey DFA	
			Elde Edilen Uyum İndeksi	Sonuç	Elde Edilen Uyum İndeksi	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.925	Mükemmel	2.958	Mükemmel
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.054	İyi-Kabul Edilebilir	.060	İyi-Kabul Edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.047	Mükemmel	.048	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.93	İyi-Kabul Edilebilir	.94	İyi-Kabul Edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.93	İyi-Kabul Edilebilir	.95	İyi-Kabul Edilebilir

Tablo 9 incelendiğinde, Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeğinin uyum indekslerinin 1. Düzey DFA ve 2. Düzey DFA indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve dört faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .97 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancılaşma algılarını belirlemek amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği” için gerekli izinler yazardan e-posta yoluyla alınmış ve ekte sunulmuştur (EK4-A).

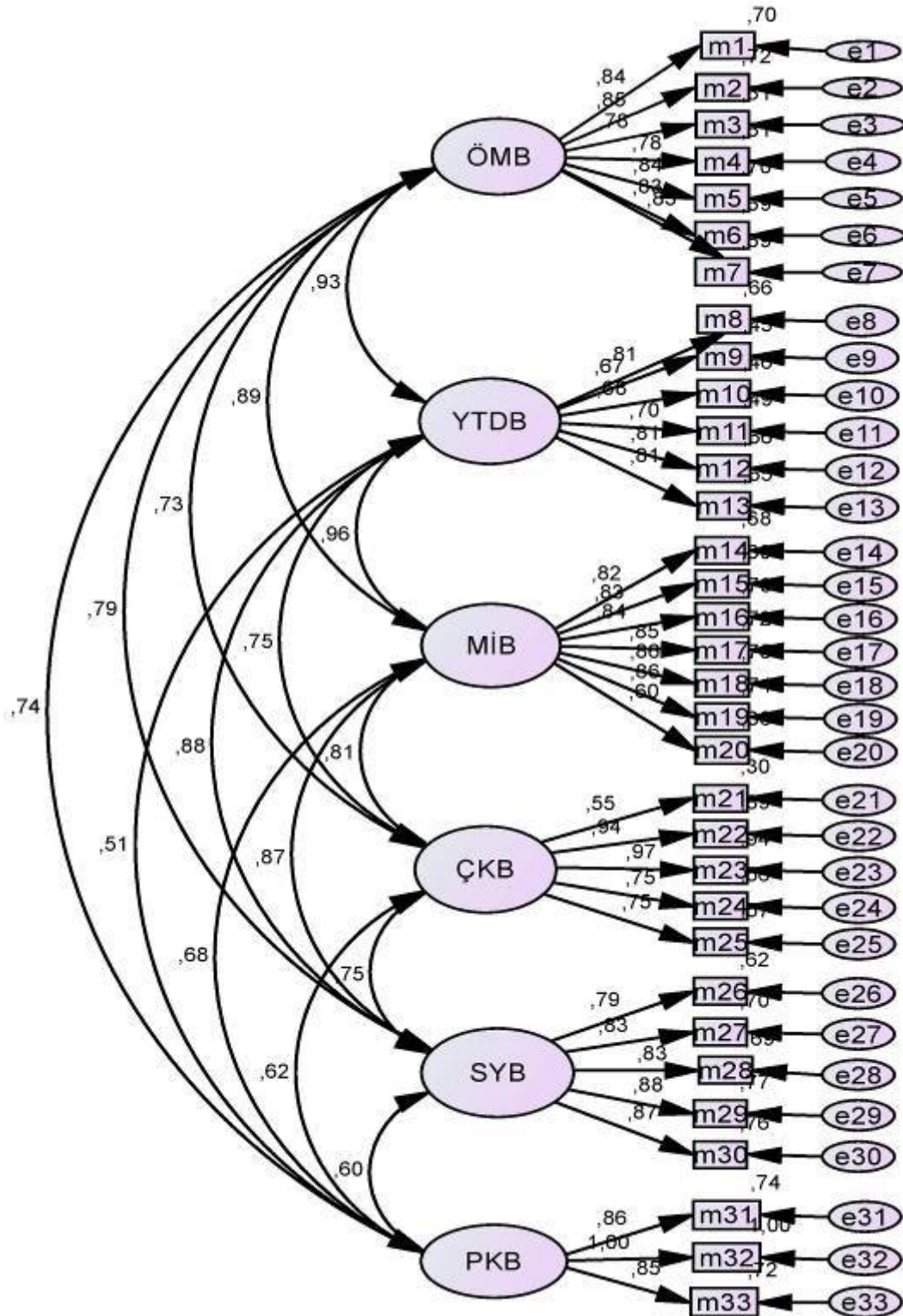
3.4.3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını belirlemek amacıyla Korkut (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ)” kullanılmıştır. 33 maddeden oluşan ölçek; öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik olmak üzere altı alt boyutludur. Ölçek 5’li Likert tipli bir ölçek olup puanlaması; (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Orta Derecede Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir. Ölçekte yedi soru öğretmenlik mesleği, altı soru yönetici tutum ve davranışları, yedi soru meslektaş ilişkileri, beş soru çalışma koşulları, beş soru sınıf yönetimi ve üç soru pozitif kişilik düzeyini ölçmektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Korkut (2019) tarafından öncelikle alanyazında mevcut olan iyi oluş, bireysel mutluluk, yaşam doyumu ve örgütsel mutluluk ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile ilgili 77 maddeden oluşan bir madde havuzu meydana getirilmiştir. Bu madde havuzu uzmanlarca (Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı, Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Din Psikolojisi uzmanlarından oluşan 14 uzman) yapılan incelemeler ve araştırmacı tarafından yapılan düzenlemeler sonucunda 57 maddelik denemelik form haline getirilmiştir. Ölçek, geçerlik çalışmaları ve güvenilirliğin belirlenmesi için 292 öğretmene uygulanmıştır.

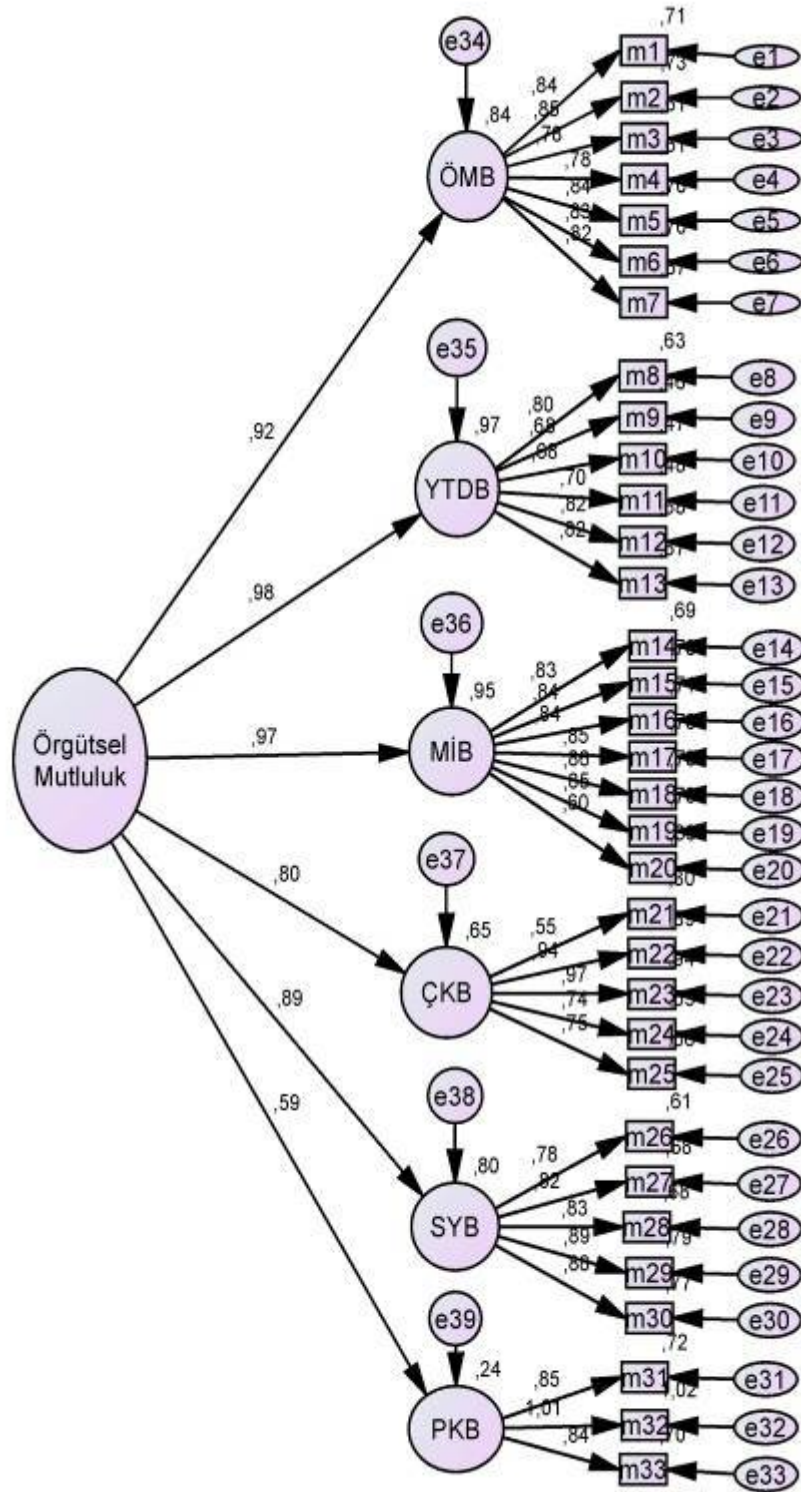
Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yapı geçerliği analizine göre faktör yük değerleri .30'un altında kalan 24 madde ölçekten çıkarılmış ve Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile yapılan faktör analizinde ölçekteki maddelerin birbirinden bağımsız altı faktörde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkut (2019) ölçekte yer alan maddelerin yük değerlerinin .482 ile .822 arasında değiştiğini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleği boyutunun açıkladığı varyansın %13.16, yönetici tutum ve davranışları boyutunun açıkladığı varyansın %12.91, meslektaş ilişkileri boyutunun açıkladığı varyansın %11.56, çalışma koşulları boyutunun açıkladığı varyansın %10.89, sınıf yönetimi boyutunun açıkladığı varyansın %9.69, pozitif kişilik boyutunun açıkladığı varyansın %5.62 ve toplam ölçeğin açıkladığı varyansın ise %63.84 olduğu saptanmıştır. Alfa katsayılarında ise öğretmenlik mesleği boyutunun .896, yönetici tutum ve davranışları boyutunun .893, meslektaş ilişkileri boyutunun .870, çalışma koşulları boyutunun .861, sınıf yönetimi boyutunun .814, pozitif kişilik boyutunun .645 ve tüm ölçeğin ise .942 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınacak yüksek puan, yüksek düzeyde örgütsel mutluluğu ifade etmektedir.

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin altı faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile gerçekleştirilerek sonuçlar Şekil 6 ve Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 6. Örgütsel mutluluk ölçeği birinci düzey DFA sonuçları

(ÖMB: Öğretmenlik Mesleği Boyutu, YTDB: Yönetici Tutum ve Davranışları Boyutu, MİB: Meslektaş İlişkileri Boyutu, ÇKB: Çalışma Koşulları Boyutu, SYB: Sınıf Yönetimi Boyutu, PKB: Pozitif Kişilik Boyutu)



Şekil 7. Örgütsel mutluluk ölçeği ikinci düzey DFA sonuçları

(ÖMB: Öğretmenlik Mesleği Boyutu, YTDB: Yönetici Tutum ve Davranışları Boyutu, MİB: Meslektaş İlişkileri Boyutu, ÇKB: Çalışma Koşulları Boyutu, SYB: Sınıf Yönetimi Boyutu, PKB: Pozitif Kişilik Boyutu)

Tablo 10
Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonucu

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İçin Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Kriterler	1. Düzey DFA		2. Düzey DFA	
			Elde Edilen Uyum İndeksi	Sonuç	Elde Edilen Uyum İndeksi	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.688	Mükemmel	2.488	Mükemmel
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.049	Mükemmel	.054	İyi-Kabul Edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.062	İyi-Kabul Edilebilir	.057	İyi-Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.94	İyi-Kabul Edilebilir	.93	İyi-Kabul Edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.92	İyi-Kabul Edilebilir	.91	İyi-Kabul Edilebilir

Tablo 10 incelendiğinde, Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin uyum indekslerinin 1. Düzey DFA ve 2. Düzey DFA indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve altı faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Korkut (2019) tarafından geliştirilen ‘‘Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği’’ için gerekli izinler yazardan e-posta yoluyla alınmış ve ekte sunulmuştur (EK4-B).

3.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK-2) ve İnönü Üniversitesi Etik Kuruldan (EK-3) gerekli yasal izinler alınarak başlanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle eğitim süreci uzaktan yürütüldüğü için Google-Form üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından formun bağlantı adresi öğretmenlere doğrudan e-posta yoluyla ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre doldurulması istenmiştir. Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilerin analizini amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin, hangi testlerle (parametrik/non-parametrik) analiz edilmesi gerektiği ile ilgili olarak verilerin normal dağılım özelliklerine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1

arasında değer alması normalliğin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Can, 2013).

Tablo 11
Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları

Demografik Değişkenler		Kaotik Liderlik Ölçeği		Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği		Örgütsel Mutluluk Ölçeği	
		Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri	Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri	Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri
Cinsiyet	Kadın	-.503	-.565	.812	-.396	-.485	.753
	Erkek	.744	-.289	.684	-.341	.641	-.371
Kıdem	1-5 yıl	.612	-.734	.618	-.471	.652	-.648
	6-10 yıl	.702	-.386	.612	-.545	.671	-.053
	11-15 yıl	.696	-.345	.561	-.254	.745	.187
	16 yıl ve üstü	.630	-.371	.631	.157	.849	-.164
Okul Türü	İlkokul	.662	-.647	.750	-.074	.577	-.581
	Ortaokul	.661	-.054	.692	-.521	.837	.165
	Lise	.735	.158	.847	.155	.486	-.763
Branş	Sınıf Öğr.	.859	-.064	.575	-.852	.635	.158
	Fen-Mat. Bil.	.597	-.511	-.588	-.286	.840	-.055
	Sosyal Bil.	.937	.166	-.299	.639	.549	-.522
	Güzel San. ve S.	.586	-.863	-.748	.582	.928	.178

Tablo 11’de araştırmada kullanılan her üç ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin tüm değişkenler için ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bu durumda tüm verilerin analizlerinde parametrik testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, frekans, standart sapma) yararlanılmıştır. Analizlerde “Tamamen Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindeki derecelendirme esas alınmıştır. 1 ile 5 arasında eşit parçaya ayrılan ve ulaşılan değerler “4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum”, “3.40-4.19 Çok Katılıyorum”, “2.60-3.39 Orta Düzeyde Katılıyorum”, “1.80-2.59 Az Katılıyorum” ve “1.00-1.79 Hiç Katılmıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla; iki gruplu bağımsız değişkenler için ortalamalar arasındaki farkın karşılaştırılmasında bağımsız örneklem *t*-testi, ikiden fazla gruplu bağımsız değişkenler için ortalamalar arasındaki farkın karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (Anova) bilgisayar istatistik

paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Buna göre “.00-.29” arasındaki değerler düşük düzeyde, “.30-.70” arasındaki değerler orta düzeyde ve “.71-1.00” arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, vd., 2016).

Araştırmadaki “Öğretmenlerin kaotik liderlik algılarının örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), teorik olarak değişkenler arasında var olduğu düşünülen doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkilerin betimlendiği modellerin sınanmasında kullanılan çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir. YEM’i diğer çok değişkenli istatistiklerden ayıran en temel özellik, YEM’in örtük değişken tanımlanmasına ve bu değişkenin analizlerde kullanılmasına olanak sağlamasıdır. Örtük değişken; zekâ, tutum gibi doğrudan gözlemleyemediğimiz değişkenlerdir. YEM, ölçme ve yapısal model olarak iki alt gruba ayrılır ki ölçme modellerinde, gözlenen değişkenlerin kendi örtük değişkenlerini ne oranda temsil ettiği ortaya konmakta iken yapısal model ise, örtük değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmektedir (Gürbüz, 2019).

Yapısal eşitlik modeli uygulamalarında, dışsal değişkenlerin içsel değişkeni açıklama oranı incelendiği gibi değişkenler arasındaki aracılık etkisi de incelenebilmektedir. YEM analizinde gerçekleştirilen uygulamalar araştırmacının amacı doğrultusunda farklılık gösterse de işlem adımları genel olarak beş adımdan oluşan bir yol izlemektedir. Bu adımlar sırasıyla; model belirleme, tanımlama, hesaplama, uyumu test etme ve yeniden betimlemedir.

YEM’in ilk aşaması olan model belirleme sürecinde araştırmacı öncelikle alanyazına dayalı olarak başlangıç modelini oluşturur. İkinci aşamada modelin parametreleri tanımlanır ve her bir örtük değişkenin kaç farklı gözlenen değişkenden meydana geldiği belirlenir. Bu aşamada ayrıca, modeldeki bütün gözlenen değişkenlerin varyansı ve örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları 1’e eşitlenerek yol analizi yapıp, ölçüm modeli tanımlanır. YEM’in üçüncü aşaması olan hesaplama sürecinde, teorik olarak oluşturulan model üzerinden analizler yapılır. Dördüncü aşamada, belirlenen model ile verilerin ne derece uyumlu oldukları saptanır. Uyum iyiliği indeksleri istenen düzeyde çıkan modellerde, YEM analizi bu aşamada tamamlanır.

Eğer tersi bir durum olursa, model üzerinde gerekli düzeltmelerin yapıldığı YEM'in beşinci aşamasına geçilir ve döngüsel olarak işleme devam edilir (Aksu, vd., 2017). Araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi bilgisayar istatistik paket programı aracılığıyla ile gerçekleştirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun olarak verilerden elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemine yanıt bulmak için yapılan analizlerden elde edilen bulgular başlıklar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Analiz ve Yorum

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla kaotik liderlik ölçeği ile elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış ve sonuçlar tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algıları

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Katılma Düzeyi
Kaotik Liderlik	22	404	3.75	.689	Çok Katılıyorum
Kaotik Durumu Algılama	4	404	3.69	.754	Çok Katılıyorum
Kaotik Durumu Analiz Etme	10	404	3.75	.885	Çok Katılıyorum
Kaotik Durumu Yönetme	8	404	3.79	.746	Çok Katılıyorum

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 3.75$ ($Ss = .689$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerinin “Çok Katılıyorum” şeklinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Kaotik Durumu Algılama alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 3.69$ ($Ss = .754$), Kaotik Durumu Analiz Etme alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 3.75$ ($Ss = .885$) ve Kaotik Durumu Yönetme alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının ise $\bar{X} = 3.79$ ($Ss = .746$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kaotik liderliğin tüm alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının “Çok Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin kaotik durumlar karşısında liderlik becerilerini sergileyebildiklerini ortaya koyan olumlu bir işaret olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin kaotik liderlik algılarını belirlemeye yönelik olarak doğrudan ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kaotik liderlik ile ilişkili olduğu düşünülen kriz, çatışma ve belirsizlik yönetimi ile kuantum liderlik vb. konularla paralellik gösteren veya göstermeyen araştırma bulgularından yararlanılarak yorumlar yapılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde; Usta (2013) tarafından yapılan okul yöneticilerinin pozitivist ve kaotik yönetim anlayışlarını benimseme düzeylerine yönelik araştırmada, öğretmenlerin kaotik yönetim algılarının “orta düzey” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını “çoğu zaman” gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaotik liderliğin bünyesinde barındırdığı kriz yönetimi ile ilgili olarak; Farrell (2001), Scott ve diğerleri (2008) ve Smith ve diğerleri (2012) okuldaki belirsizlik ortamlarında kriz yönetiminin hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin Sağlam ve Özsezer (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kriz öncesi, kriz anı, kriz sonrası alt boyutlarında ve kriz sürecinin genelinde, okul yöneticilerini “orta düzeyde” etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgular Tanrıoğen ve Savcı (2011), Maya (2014) ve Özarslan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da ortaya konulmuştur. Kajs ve McCollum (2009) kamu okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerini kapsayan

araştırmalarında okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin ‘orta düzeyde’ olduğunu bulgularken, Aksu (2014) ise araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının ‘yüksek’ olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kaotik liderliğin önemli becerilerinden olan çatışma yönetimi ile ilgili olarak; Fırat (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çatışma yönetiminde okul yöneticilerini ‘orta düzeyde’ etkili buldukları, okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde problem çözme, en düşük düzeyde ise uzlaşma stratejilerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Acar (2006), Gümüşeli (1994), Kaya (2008), Kırçan (2009), McIntyre (1991), Niederauer (2006), Övün (2007), Sözen (2002) ve Şahan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da, öğretmenlerin çatışma yönetiminde okul yöneticilerini ‘orta düzeyde’ gördükleri, çatışma yönetiminde en çok problem çözme (tümleştirme), en az ise uzlaşma stratejisini kullandıkları ortaya konulmuştur.

Kaotik liderliğin bu çalışmada belirsizlik yönetimi konusuyla olan bağlantısı nedeniyle ulaşılan bulguların alanyazında karşılığı bulunan çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması uygun görülmektedir. İlgili çalışmalarda (Bordia, vd., 2004; Grote, 2009; McClellan, 2014; Rodgers, 2011; Song, 2013; Valliere, 2006) daha çok örgütsel belirsizliğin nasıl yönetilebileceği ele alınmıştır. Helsing (2007) okullarda belirsizlikler karşısında öğretmen ve öğrencilere yol gösterecek ve onları rahatlatacak en önemli aktörün okul yöneticisi olduğunu belirtmektedir. Sığı ve Tıgılı (2006) çalışmalarında, belirsizlikten düşük seviyede kaçınan yöneticilerin belirsizliği bir fırsat olarak değerlendirebildiklerini ve örgütsel amaçlara başarıyla yönelebildiklerini belirtmektedirler. Mazlum (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre, okul yöneticilerinin kendi kontrolleri dışında gelişen ve öngöremedikleri konularda ortaya çıkan belirsizlikleri ‘çoğu zaman’ yönetebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaotik liderliğin önemli becerileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda da görüldüğü üzere katılımcılar yöneticilerini genel olarak ‘orta düzeyde’ etkili görmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin okul müdürlerini kaotik durumlar karşısında tatmin edici becerilere sahip olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bulguyu Covid-19 pandemisinin eğitimde yol açtığı sorunlar karşısında okul yöneticilerinin gösterdiği yönetsel performans ve liderliğin öğretmenler üzerindeki pozitif izdüşümü ile açıklayabiliriz.

4.1.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kaotik Liderlik	Kadın	228	3.75	.754	.151	.880
	Erkek	176	3.76	.596		
Kaotik Durumu Algılama	Kadın	228	3.64	.773	1.46	.143
	Erkek	176	3.75	.726		
Kaotik Durumu Analiz Etme	Kadın	228	3.76	.954	.042	.967
	Erkek	176	3.75	.789		
Kaotik Durumu Yönetme	Kadın	228	3.80	.792	.294	.769
	Erkek	176	3.77	.683		

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} = .013, p=.922; Levene_{II. Boyut} = .193, p=.677; Levene_{III. Boyut} = .284, p=.628; Levene_{Toplam} = .012, p=.961) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda tablo 13’te yer alan bulgulara göre, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [$t_{(402)} = .151$; $p > .05$] anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Usta (2013) tarafından yapılan araştırmada kadın katılımcıların kaotik yönetim algılarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedenini Usta (2013), kadınların erkeklere oranla yönetim işlerinde daha mevzuatçı olmaları ve çatışma ile krizlerden kaçınma tutumlarından kaynaklanabildiği şeklinde açıklamaktadır. Turan ve Erçetin (2017) ise

okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kaotik liderliğin becerilerinden kriz yönetimi ile ilgili olarak Adıgüzel (2007), King (2002), Özsüzer (2019), Wang (2008) ve Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırmalarda, yöneticilerin kriz yönetimi becerilerine yönelik katılımcı algılarının cinsiyet açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Savaşçı (2008) tarafından ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları konusunda yapılan araştırma sonucunda ise erkek katılımcıların puanlarının, kadın katılımcılara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çatışma yönetimi ile ilgili olarak Acar (2006), Arslantaş ve Özkan (2012), Aydın (2007), Kaya (2008), Sungur (2008), Tekkanat (2009) ve Ural (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların cinsiyetlerine göre yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıların farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fırat (2010), Kırçan (2009), Mazlum (2019), Şahin (2007) ve Tanrıverdi (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise erkek katılımcıların puanlarının, kadınlara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Blacburn (2002) ise araştırmasında okul müdürlerinin çatışmayı yönetme becerilerine yönelik algıların kadın katılımcılarda daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Brewer ve diğerleri (2002), Dawson ve Henley (2013) ile Sepúlveda ve Bonilla (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere kıyasla daha fazla çatışma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Kökdemir (2003), Polat (2015), Tınaztepe (2010) ve Yavuz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara göre erkeklerin örgütsel belirsizliğe dayalı olumsuzlukları algılama düzeyi kadınlara kıyasla daha fazladır.

Elde edilen bulgular ve alanyazındaki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkeninin genel olarak etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin, okul yöneticisinin kaotik liderlik becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin benzer şekilde gerçekleşmesi ile açıklanabilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla toplanan veriler üzerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Kaotik Liderlik	(1) 1-5 yıl	102	3.80	G.İçi	6.76	3	6.769	4.881	.002*	1-2 2-3 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	3.53	G. arası	184.90	400	184.90			
	(3) 11-15 yıl	100	3.79	Toplam	191.67	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.88							
	Toplam	404	3.76							
Kaotik Durumu Algılama	(1) 1-5 yıl	102	3.81	G.İçi	4.75	3	1.584	2.824	.039*	1-2
	(2) 6-10 yıl	90	3.52	G. arası	224.44	400	.561			
	(3) 11-15 yıl	100	3.77	Toplam	229.19	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.67							
	Toplam	404	3.70							
Kaotik Durumu Analiz Etme	(1) 1-5 yıl	102	3.75	G.İçi	8.80	3	2.935	3.826	.010*	2-4
	(2) 6-10 yıl	90	3.52	G. arası	306.91	400	.767			
	(3) 11-15 yıl	100	3.79	Toplam	315.71	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.93							
	Toplam	404	3.76							
Kaotik Durumu Yönetme	(1) 1-5 yıl	102	3.85	G.İçi	7.74	3	2.581	4.762	.003*	1-2 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	3.55	G. arası	216.77	400	.542			
	(3) 11-15 yıl	100	3.79	Toplam	224.51	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.93							
	Toplam	404	3.79							

*p< .05

Tablo 14’te yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3;400)}$; 4.881; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .024$, $p=.812$; $Levene_{II. Boyut} = .256$, $p=.679$; $Levene_{III. Boyut} = .374$, $p=.718$; $Levene_{Toplam} = .032$, $p=.881$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl

kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.

Kaotik Durumu Algılama alt boyutundaki farkın, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; Kaotik Durumu Analiz Etme alt boyutundaki farkın, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; Kaotik Durumu Yönetme boyutundaki farkın ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında benzer bulgular içeren araştırmalara rastlanmaktadır. Usta (2013) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların duyumsadıkları kaotik yönetim algısının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan katılımcıların kaotik yönetim algılarının mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olanlara kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Kaotik liderliğin becerilerinden kriz yönetimi ile ilgili olarak Savaşçı (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanların kriz yönetim algıları diğer gruplardan daha düşük bulunmuştur. Özsüzer (2019) ise araştırmasında 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının, diğer kıdem grubundaki meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Donovan (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile öğretmenlerin, yöneticilerin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Adıgüzel (2007), Akkuş (2019), Aksu (2009), Karakuş (2017), Maya (2014), Özsezer (2014), Ulutaş (2010) ve Yıldız (2014) ise araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kaotik liderliğin önemli becerilerinden olan çatışma yönetimi ile ilgili olarak, Övün (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, okul yöneticisinin çatışma yönetimine ilişkin öğretmen algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Açıköz (2009), Fırat (2010) ve Tanrıverdi (2008) ise yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin çatışma yönetimine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdemi daha fazla olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Smith ve Riley (2012) ise okul liderliği için krizin vazgeçilmez unsur olduğunu bu liderliğin ise ancak kıdem ile olgunlaşabileceğini belirtmişlerdir.

Alanyazındaki araştırmalar ile bu araştırmanın bulguları genel olarak örtüşmektedir. Okul müdürlerinin kaotik liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının farklılaştığı ve mesleki kıdemin artmasının, öğretmenlerin kaotik liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna göre okul müdürlerinin sergiledikleri kaotik liderlik davranışları farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler üzerinde farklı bir etki oluşturmaktadır. Bu bulgunun sebebi, kıdemi ve buna bağlı olarak da yaşı ilerleyen öğretmenlerin mesleki deneyimle birlikte iş arkadaşlarını, çevreyi ve kendini daha iyi tanıması, kaotik durumları daha iyi algılayabilmesi, iletişim kanallarını daha iyi kullanabilmesi, daha gerçekçi beklentiler oluşturması ve bu beklentilerinin karşılanma oranının yükselmesi olabilir.

4.1.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları, çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla, kaotik liderlik ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algularının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Çalıştığı Okul Türü	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Kaotik Liderlik	(1) İlkokul	146	4.01	G.İçi	30.342	2	15.171	37.709	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.91	G. arası	161.331	401	.402			
	(3) Lise	148	3.40	Toplam	191.673	403				
	Toplam	404	3.76							
Kaotik Durumu Algılama	(1) İlkokul	146	3.83	G.İçi	10.462	2	5.231	9.590	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.80	G. arası	218.732	401	.545			
	(3) Lise	148	3.49	Toplam	229.194	403				
	Toplam	404	3.70							
Kaotik Durumu Analiz Etme	(1) İlkokul	146	4.04	G.İçi	41.836	2	20.918	30.627	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.95	G. arası	273.881	401	.682			
	(3) Lise	148	3.34	Toplam	315.717	403				
	Toplam	404	3.76							
Kaotik Durumu Yönetme	(1) İlkokul	146	4.05	G.İçi	29.777	2	14.888	30.658	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.92	G. arası	194.736	401	.485			
	(3) Lise	148	3.44	Toplam	224.513	403				
	Toplam	404	3.79							

* $p < .05$

Tablo 15'te yer alan bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algularının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(2;401)}$; $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .019$, $p = .722$; $Levene_{II. Boyut} = .345$, $p = .722$; $Levene_{III. Boyut} = .249$, $p = .844$; $Levene_{Toplam} = .042$, $p = .756$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonucunda; tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehine ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, Usta (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaotik yönetim algularının; Savcı (2008) ve Akkuş (2019) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algularının; Övün (2007) tarafından yapılan araştırmada çatışma yönetimine ilişkin öğretmen algularının; Mazlum (2019) tarafından yapılan araştırmada ise yöneticilerin belirsizliği yönetme becerilerine ilişkin öğretmen algularının çalışılan okul kademesine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yavuz (2019) tarafından özel eğitim

okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan araştırma sonucunda ise çalışılan okul türüne göre katılımcıların belirsizlik yönetimi algıları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, alanyazındaki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada çalışılan okul türü değişkeni bakımından okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine yönelik öğretmen algılarının farklılaştığı görülmektedir. Özellikle ilkokulda çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ortaöğretim okullarına göre ilkokulların öğretmen sayısının görece daha az olması dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerle daha çok etkileşimde bulunması, onları etkileyebilecek liderlik davranışlarını daha fazla sergileyebilme olanağı olabilir.

4.1.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları, branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Okul Müdürlerinin Kaotik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Kaotik Liderlik	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	4.01	G.İçi	97.649	3	32.550			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	4.06	G. arası	94.025	400	.235			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.92	Toplam	191.673	403		138.473	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.76							3-4
	Toplam	404	3.76							
Kaotik Durumu Algılama	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.83	G.İçi	35.355	3	11.785			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.86	G. arası	193.839	400	.485			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.84	Toplam	229.195	403		24.319	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	3.09							3-4
	Toplam	404	3.70							
Kaotik Durumu Analiz Etme	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	4.04	G.İçi	139.920	3	46.640			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	4.17	G. arası	175.798	400	.439			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.93	Toplam	315.718	403		106.122	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.57							3-4
	Toplam	404	3.76							
Kaotik Durumu Yönetme	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	4.05	G.İçi	89.368	3	29.789			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	4.03	G. arası	135.146	400	.338			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.96	Toplam	224.514	403		88.170	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.83							3-4
	Toplam	404	3.79							

*p<.05

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre; okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3;400)}; 138.473; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} = .023, $p = .729$; Levene_{II. Boyut} = .248, $p = .814$; Levene_{III. Boyut} = .379, $p = .756$; Levene_{Toplam} = .053, $p = .689$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre; tüm ölçekte ve alt boyutlarda sınıf öğretmenleri ile Güzel Sanatlar-Spor branşı öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; Fen-Matematik bilimleri branşı öğretmenleri ile Güzel Sanatlar-Spor branşı öğretmenleri arasında Fen-Matematik bilimleri branşı öğretmenleri lehine; Sosyal Bilimler branşı öğretmenleri ile Güzel Sanatlar-Spor branşı öğretmenleri arasında Sosyal Bilimler branşı öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; Turan ve Erçetin (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile kaotik liderliğin becerilerinden kriz yönetimi ile ilgili olarak Aksu (2009), Ulusoy (2020) ve Ulutaş (2010) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Çatışma yönetimi ile ilgili olarak Güney (2005), Kaya (2008) ve Tekkanat (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin algılarının branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Fırat (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Meslek dersi öğretmenlerinin algılarının Fen ve Sosyal Bilimler branşı öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uğurlu (2001) ve Kaya (2008) ise araştırmalarında okul müdürlerinin çatışma yönetimine ilişkin öğretmen algılarının Fen-Matematik alanları öğretmenleri lehine anlamlı fark oluşturduğunu bulmuştur. Kökdemir (2003), Polat (2015) ve Tınaztepe (2010) tarafından belirsizlik yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin algılarının branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bulgular ve ilgili araştırmalar dikkate alındığında, öğretmen algılarının branş değişkeni açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmada özel yetenek dersleri (Güzel Sanatlar ve Spor) branşı öğretmenlerinin algılarının düşük

olmasının sebebi bu branş öğretmenlerinin ders yüklerinin oldukça az olması ve okul yönetim süreçlerinde aktif rol oynamamaları olabilir. Aynı şekilde Fen ve Sosyal Bilimler branşı öğretmenlerinin algılarının diğer branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olması, okul yönetiminin akademik başarı olarak Fen ve Sosyal Bilimler öğretmenlerinden beklentilerinin oldukça yüksek olması sonucunda bu branşlardaki öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarısını destekleyecek etkinlikleri (diğer kurum ve kişilerle iletişim kurmak, veli toplantıları düzenlemek vb.) daha çok yapması ile birlikte okul iş ve işlemleri, karşılaşılan sorunlar, krizler, çatışmalar ve belirsizlikler hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarından kaynaklanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ‘‘Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde ifade edilen ikinci alt problemine yanıt bulmak için yapılan analizlerden elde edilen bulgular başlıklar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin, Örgütsel Yabancılaşma Algı Düzeylerine İlişkin Analiz ve Yorum

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan ‘‘Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları ne düzeydedir?’’ ifadesine yanıt bulmak amacıyla örgütsel yabancılaşma ölçeği ile elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış ve sonuçlar tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaya İlişkin Algıları

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Katılma Düzeyi
Örgütsel Yabancılaşma	38	404	2.63	.775	Orta Düzeyde Katılıyorum
Güçsüzlük	10	404	2.64	.941	Orta Düzeyde Katılıyorum
Anlamsızlık	11	404	2.72	.849	Orta Düzeyde Katılıyorum
Yalıtılmışlık	10	404	2.61	.845	Orta Düzeyde Katılıyorum
Okula Yabancılaşma	7	404	2.52	.675	Az Katılıyorum

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 2.63$ ($Ss = .775$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algılarının "*Orta Düzeyde Katılıyorum*" seçeneğinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 2.64$ ($Ss = .941$), anlamsızlık alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin $\bar{X} = 2.72$ ($Ss = .849$), yalıtılmışlık alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin $\bar{X} = 2.61$ ($Ss = .845$), okula yabancılaşma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ise $\bar{X} = 2.52$ ($Ss = .675$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında "*Orta Düzeyde Katılıyorum*", okula yabancılaşma alt boyutunda ise "*Az Katılıyorum*" seçeneğinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Yabancılaşma ile ilgili olarak alanyazında; Akın Kösterelioğlu (2011), Çalışır (2006), Emir (2012), Eryılmaz (2010), Gülören (2011), Kayaalp (2019), Kılçık (2011), Kınık (2010), Kovancı (2020) ve Ünsal (2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının "*düşük düzeyde*" olduğu belirlenmiştir. Elma (2003), yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak "*nadiren*" düzeyinde yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Demirel Yazıcı (2019) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü işgörenleri ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda katılımcıların işe yabancılaşma algılarının "*orta düzeyde*" olduğu saptanmıştır. Kartal (2019) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda "*bazen*", güçsüzlük boyutunda "*nadiren*", yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutunda ise "*hiçbir zaman*" düzeyinde işe yabancılaştıkları bulgusuna ulaşmıştır. Çevik (2016), Emir (2012), Eryılmaz (2010), Korkmaz (2014) ve Mazlum (2014) ise güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarında öğretmenlerin "*nadiren*" düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Abaslı (2018) ise öğretmenlerin yabancılaşma algılarının güçsüzlük boyutunda ilişkin görüşlerinin "*nadiren*", anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunda "*hiçbir zaman*" ve okula yabancılaşma boyutunda ise "*bazen*" düzeyinde olduğunu saptamıştır.

Johnson ve Ellett (1992) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yabancılaşma seviyeleri ile okulun merkezileşme derecesi arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtirken, Shoho ve Katims (1998) özel eğitim öğretmenlerinde yüksek düzeyde işe

yabancılaşma tespit etmişlerdir. Brooks, vd. (2008) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda her öğretmenin kendine özgü şekilde bir yabancılaşma yaşadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bauch ve Goldring (1996), Juhasz (1990), Thomson (1994) ve Wilson (1993) ise yaptıkları araştırmalar ile öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun ortaya çıkmasının nedenleri olarak kararlara katılım olanakları, özerk çalışma olanakları, işgörenler arasında amaç birliğinin olmayışı ve meslek dayanışmasının sınırlı olması gibi noktalara dikkat çekmişlerdir. Miceli (1995) ve Richardson (1994) baskıcı ve aşırı denetim, bürokrasinin merkezileşmesi ve kural eksenli yönetim gibi özelliklerin işgörenlerin işe yabancılaşmalarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazındaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin nadiren, bazen, hiçbir zaman düzeyinde örgütsel yabancılaşma yaşadıkları görülürken, bu araştırmada ise öğretmenlerin, okula yabancılaşma alt boyutu dışında ölçeğin genelinde ve diğer alt boyutlarda “orta” düzeyde yabancılaşma algısına sahip oldukları görülmektedir. Bunun sebebi özellikle 2020 yılında dünya genelinde yaşanan Covid-19 salgını ile birlikte uzaktan eğitim yapılan pandemi sürecinde öğretmenlerin mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalmaları, yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim haklarının olmaması, iş arkadaşlarından uzak kalmaları, salgın yönetimi sürecinde sürekli değişen kurallara uyum zorlukları ile açıklanabilir. Yeni normal olarak tanımlanan salgın döneminde öğretmenlerin evde eğitim yapması iletişimin azalmasına, verimliliklerinin düşmesine, işe bağlılıklarının azalmasına, motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Özellikle bitmek bilmeyen çevrim içi toplantılar ve gün içinde farklı saat dilimlerine yayılan çevrim içi dersler öğretmenlerin çalışma ve sosyal hayatları arasındaki ayrımı tamamen yitirmelerine neden olmuştur ki bu durum öğretmenlerin özellikle anlamsızlık algılarının yükselmesine yol açmış olabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algısı cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla örgütsel yabancılaşma ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden bağımsız örneklem *t*-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Örgütsel Yabancılaşma	Kadın	228	2.62	.810	.213	.832
	Erkek	176	2.64	.729		
Güçsüzlük	Kadın	228	2.62	1.009	.313	.754
	Erkek	176	2.65	.848		
Anlamsızlık	Kadın	228	2.71	.903	.231	.817
	Erkek	176	2.73	.775		
Yalıtılmışlık	Kadın	228	2.62	.857	.173	.863
	Erkek	176	2.60	.831		
Okula Yabancılaşma	Kadın	228	2.50	.631	.555	.579
	Erkek	176	2.54	.729		

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} =.025, p=.856; Levene_{II. Boyut} =.187, p=.725; Levene_{III. Boyut} =.355, p=.728; Levene_{IV. Boyut} =.184, p=.649; Levene_{Toplam} = .016, p=.891) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda tablo 18’de yer alan sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları ile cinsiyetleri arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur [$t_{(402)} = .213$; $p > .05$].

Alanyazında erkek öğretmenlerin daha fazla örgütsel yabancılaşma yaşadığını gösteren araştırmalar (Akpolat, 2014; Ataş ve Ayık, 2013; Boz ve Garipağaoğlu, 2016; Çalışır, 2006; Çevik, 2009; Emir, 2012; Günsal, 2010; Kartal, 2019; Sandidge, 2002) olduğu gibi yabancılaşmanın kadın öğretmenlerde daha yaygın olduğunu (Aslan, 2008; Kınık, 2010; Minibaş, 1993) gösteren araştırmalar da vardır. Doğan (2019) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadınlara göre hem güçsüzlük hem de yalıtılmışlık boyutunda daha fazla yabancılaşma yaşadığını bulgulamıştır. Emir (2012) ise erkek öğretmenlerin güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında, kadın öğretmenlerin de anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında daha çok yabancılaşma yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Averbek (2016) erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Şirin (2009)’in yapmış olduğu araştırmasında cinsiyet değişkenine göre yalıtılmışlık boyutunda; Temel (2010)’in

araştırmasında ise kadın öğretmenler lehine anlamsızlık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Alanyazındaki diğer birçok çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Akın Kösterelioğlu, 2011; Demirel Yazıcı, 2019; Eryılmaz, 2010; Gülören, 2011; Güneri, 2010; Schlichte, vd., 2005; Trent, 2001; Ünsal, 2018). Elde edilen bulgular ve alanyazındaki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarında cinsiyet değişkeninin genel olarak etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algısı mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Yabancılaşma	(1) 1-5 yıl	102	2.62	G.İçi	11.580	3	3.8602	6.694	.000*	1-2 2-3 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.92	G. arası	230.665	400	.576			
	(3) 11-15 yıl	100	2.60	Toplam	242.246	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.44							
	Toplam	404	2.63							
Güçsüzlük	(1) 1-5 yıl	102	2.66	G.İçi	8.501	3	2.833	3.248	.022*	2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.86	G. arası	348.968	400	0.872			
	(3) 11-15 yıl	100	2.62	Toplam	357.470	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.45							
	Toplam	404	2.64							
Anlamsızlık	(1) 1-5 yıl	102	2.72	G.İçi	17.19	3	5.729	8.384	.000*	1-2 2-3 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	3.06	G. arası	273.392	400	.683			
	(3) 11-15 yıl	100	2.68	Toplam	290.582	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.48							
	Toplam	404	2.72							
Yalıtılmışlık	(1) 1-5 yıl	102	2.61	G.İçi	13.520	3	4.506	6.570	.000*	2-3 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.91	G. arası	274.397	400	.685			
	(3) 11-15 yıl	100	2.58	Toplam	287.917	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.39							
	Toplam	404	2.61							
Okula Yabancılaşma	(1) 1-5 yıl	102	2.44	G.İçi	7.759	3	2.586	5.878	.001*	1-2 2-3 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.77	G. arası	176.015	400	.440			
	(3) 11-15 yıl	100	2.46	Toplam	183.774	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.42							
	Toplam	404	2.52							

* $p < .05$

Tablo 19’da yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F_{(3;400)}$; 6.694; $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} =.038, $p = .741$; Levene_{II. Boyut} =.259, $p = .856$; Levene_{III. Boyut} =.465, $p = .753$; Levene_{IV. Boyut} =.245, $p = .785$; Levene_{Toplam} =.117, $p = .783$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemli öğretmenler, 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ve 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 19 incelendiğinde, Güçsüzlük alt boyutundaki farkın, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu; Anlamsızlık ve Okula Yabancılaşma alt boyutlarındaki farkın, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl arası kıdemli öğretmenler, 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ve 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yalıtılmışlık alt boyutundaki farkın ise 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ve 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Celep (2008), Erdem (2014), Kahveci (2015), Kılçık (2011) ve Yılmaz ve Sarpkaya (2009) tarafından yapılan araştırmalarda mesleki hizmet süresi az olan öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Gölgören (2011) araştırmasında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) araştırmalarında, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki meslektaşlarına göre normsuzluk boyutunda daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını saptamışlardır. Temel (2010) tarafından Beden Eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, 16-20 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre güçsüzlük boyutunda, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlere göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elma (2003) çalışmasında öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki işe yabancılaşma algılarının kıdeme bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini

bulgulamıştır. Aydın (2015) ise kıdem değişkeninde güçsüzlük algısının en fazla 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Akpolat ve Oğuz (2015), Kasapoğlu (2015) ve Kesik ve Cömert (2014) mesleki hizmet süresi az olan öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını saptamışlardır. Açikel (2013), Demirel Yazıcı (2019), Emir (2012), Eryılmaz (2010), Halaçoğlu (2008), Kartal (2019), Kınık (2010), Şirin (2009) ve Ünsal (2018) ise öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının mesleki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve alanyazındaki araştırmalara göre, örgütsel yabancılaşmaya ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda en yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Göreve başladığı ilk yıllarda öğretmen, mesleğe dair süreçleri kavramaya ve sisteme, yönetime, çevreye uyum sağlamaya çalışır. 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ise mesleğe başlamadan önce hayallerini kurduğu ideallerini gerçekleştirmek adına yönetimden yeterli desteği tam olarak almamış olması, öğrendikleri ile sistemin kendisine dayattıklarının çatışmasıyla daha çok yabancılaşma yaşayabilir. Kıdemce daha yüksek olan öğretmenlerin daha düşük yabancılaşma yaşamaları ise diğer kıdem gruplarına göre iş ile ilgili yaşadıkları sorunlarla baş etme konusunda daha başarılı oldukları ve iş ile ilgili beklentilerinin daha uygulanabilir düzeye indirgenmiş olması nedeniyle olduğu düşünülebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algularının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algısı çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Çalıştığı Okul Türü	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Yabancılaşma	(1) İlkokul	146	2.33	G.İçi	43.067	2	21.533	43.353	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.47	G. arası	199.178	401	.496			
	(3) Lise	148	3.05	Toplam	242.246	403				
	Toplam	404	2.63							
Güçsüzlük	(1) İlkokul	146	2.37	G.İçi	34.452	2	17.226	21.385	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.47	G. arası	323.018	401	.805			
	(3) Lise	148	3.02	Toplam	357.470	403				
	Toplam	404	2.64							
Anlamsızlık	(1) İlkokul	146	2.42	G.İçi	35.575	2	17.787	27.972	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.60	G. arası	255.006	401	.635			
	(3) Lise	148	3.10	Toplam	290.582	403				
	Toplam	404	2.72							
Yabancılaşma	(1) İlkokul	146	2.28	G.İçi	50.073	2	25.036	42.211	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.44	G. arası	237.844	401	.593			
	(3) Lise	148	3.07	Toplam	287.917	403				
	Toplam	404	2.61							
Okula Yabancılaşma	(1) İlkokul	146	2.17	G.İçi	60.751	2	30.375	99.010	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.29	G. arası	123.023	401	.306			
	(3) Lise	148	3.02	Toplam	183.774	403				
	Toplam	404	2.52							

* $p < .05$

Tablo 20’de yer alan bulgular incelendiğinde, çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(2,401)}; 43.353; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .023, p = .675$; $Levene_{II. Boyut} = .238, p = .888$; $Levene_{III. Boyut} = .348, p = .673$; $Levene_{IV. Boyut} = .356, p = .896$; $Levene_{Toplam} = .217, p = .699$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda lisede çalışan öğretmenler ile ilkokulda ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında lisede çalışanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının çalıştıkları okul türü değişkeni açısından değişip değişmediği ile ilgili alanyazındaki araştırmalar incelenmiştir. Kınık (2010) Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Temel (2010) ve Kahveci (2015) ise yaptıkları araştırmalarda liselerde çalışan öğretmenlerin diğer okul türlerinde (ilkokul, ortaokul) çalışan meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Eryılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin özel liselerde görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları; Açık (2013) tarafından yapılan araştırmada ise bunun tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Kazoğlu ise (2014) gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre güçsüzlük alt boyutunda ortaokul öğretmenleri ile anaokulu öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bazı araştırmalarda ise (Gülören, 2011; Kırır, 2013; Ünsal, 2018) öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Johnson ve Ellet (1992) ile Agarwal ve Ramaswami (1993) de yaptıkları araştırmalar sonucunda örgütlerin türlerinden ziyade, hiyerarşik yapıların ve örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu saptamıştır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, alanyazındaki araştırmalara benzer şekilde bu araştırmada da öğretmenlerin çalıştıkları okul türü bakımından örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık vardır. Özellikle lisede çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, lisede çalışan öğretmenlerin öğretimsel güçsüzlüğü olarak düşünülebilir. Çünkü lise öğretmenleri, bir yandan üniversiteye ilişkin gelecek kaygısı yaşayıp bir yandan da ergenlik döneminin getirdiği psikolojiyle baş etmekte zorlanan öğrenciler üzerinde fazla etkili olamayarak bir fark yaratmada yetersiz kalıp yabancılaşabilirler.

4.2.5. Öğretmenlerin, Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algısı branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Yabancılaşma	(1)Sınıf Öğret.	146	2.51	G.İçi	129.539	3	43.180	153.245	.000*	1-4
	(2)Fen-Mat. Bil.	89	3.78	G. arası	112.707	400	.282			2-3
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.64	Toplam	242.246	403				2-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.38							3-4
	Toplam	404	2.21							
Güçsüzlük	(1)Sınıf Öğret.	146	2.42	G.İçi	150.873	3	50.291	97.370	.022*	1-4
	(2)Fen-Mat. Bil.	89	3.88	G. arası	206.598	400	.516			2-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.64	Toplam	357.470	403				3-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.43							
	Toplam	404	2.33							
Anlamsızlık	(1)Sınıf Öğret.	146	2.63	G.İçi	122.296	3	40.765	96.895	.000*	1-4
	(2)Fen-Mat. Bil.	89	3.83	G. arası	168.287	400	0.421			2-3
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.72	Toplam	290.582	403				2-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.28							3-4
	Toplam	404	2.26							
Yalıtılmışlık	(1)Sınıf Öğret.	146	2.46	G.İçi	140.729	3	46.910	127.482	.000*	1-4
	(2)Fen-Mat. Bil.	89	3.81	G. arası	147.188	400	.368			2-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.62	Toplam	287.918	403				3-4
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.17							
	Toplam	404	2.23							
Okula Yabancılaşma	(1)Sınıf Öğret.	146	2.51	G.İçi	102.233	3	34.078	167.168	.000*	1-3
	(2)Fen-Mat. Bil.	89	3.51	G. arası	81.541	400	.204			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.48	Toplam	183.775	403				2-3
	(4)Güzel San. ve S.	78	2.51							2-4
	Toplam	404	3.78							3-4

*p<.05

Tablo 21'e göre branş değişkeni açısından; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3;400)}$; 153.245; $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .034$, $p=.895$; $Levene_{II. Boyut} = .348$, $p=.874$ $Levene_{III. Boyut} = .258$, $p=.786$; $Levene_{IV. Boyut} = .489$, $p=.748$; $Levene_{Toplam} = .327$, $p=.742$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testine göre, ölçeğin genelindeki farkın, sınıf öğretmenleri ile Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine; Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ile Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında Fen-Matematik bilimleri branşındaki öğretmenler lehine; Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler ile Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde, Güçsüzlük alt boyutunda farkın, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler ile sınıf öğretmenleri, Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler aleyhine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anlamsızlık alt boyutundaki farkın, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler ile sınıf öğretmenleri, Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler aleyhine ve Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ile Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında ise Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Yalıtılmışlık alt boyutundaki farkın, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler ile sınıf öğretmenleri, Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Okula yabancılaşma alt boyutundaki farkın, sınıf öğretmenleri ile Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar ve Spor branşları arasında sınıf öğretmenleri lehine, Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ile Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar ve Spor branşlarındaki öğretmenler arasında Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler lehine; Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler ile Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Konu ile ilgili olarak bazı araştırmalarda (Açıkel, 2013; Boz, 2014; Celep, 2008; Gülören, 2011) branş değişkeninin tüm alt boyutlarda öğretmen yabancılaşması üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Erjem (2005) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin yaşadığı anlamsızlık ve güçsüzlük düzeylerinin branş öğretmenlerinininkinden daha düşük olduğu bulgulanmıştır.

Bir kısım araştırmada ise (Çalışır, 2006; Kesik ve Cömert, 2014; Kılçık, 2011; Kösterelioğlu, 2011) branş öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Elma (2003) ise araştırmasında, branş değişkeni açısından öğretmenlerin güçsüzlük ve yalıtılmış

boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma algılarının farklılık gösterdiği, branş öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşma algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu; anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutuna ilişkin algılarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Aslan (2008) endüstri meslek liselerinde yaptığı araştırmada; fizik, matematik ve yabancı dil branşındaki öğretmenlerin daha çok yabancılaşma duygusu yaşadıklarını belirlemiştir. Çevik (2009) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin branşlarını mesleki ders öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenleri olarak ayırmış ve araştırma sonucunda meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığını bulgulamıştır.

Bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarının genel olarak örtüştüğü, örgütsel yabancılaşmaya ilişkin öğretmen algılarının branş değişkeni açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmada en yüksek yabancılaşmayı Fen-Matematik Bilimleri branşı öğretmenlerinin, en düşük yabancılaşmayı ise Güzel Sanatlar branşı öğretmenlerin yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni özellikle Fen-Matematik bilimlerinin daha zorlayıcı, yoğun çalışma gerektirmesi ve bunun da bu branş öğretmenlerinde stres yaratması olabilir. Sayısal içerikli branş öğretmenlerinden velilerin, öğrencilerin ve okul yönetiminin daha yüksek beklentilerinin olması, gösterilen çabaya rağmen merkezi sınavlarda sayısal derslerde ulaşılan ortalamaların sözel branşlara nazaran daha düşük olması, yetenek derslerine göre proje, performans vb. iş yükünün fazlalığı gibi etmenler öğretmenlerde güçsüzlük, anlamsızlık ve yabancılaşma duygularının ortaya çıkmasına neden olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemine yanıt bulmak için yapılan analizlerden elde edilen bulgular başlıklar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Analiz ve Yorum

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan ‘‘Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı ne düzeydedir?’’ sorusuna yanıt bulmak amacıyla örgütsel mutluluk ölçeği ile elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış ve sonuçlar tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22
Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Katılma Düzeyi
Örgütsel Mutluluk	33	404	2.93	.835	Orta Düzeyde Katılıyorum
Öğretmenlik Mesleği	7	404	2.94	.990	Orta Düzeyde Katılıyorum
Yönetici Tutum ve Davranışları	6	404	2.93	.911	Orta Düzeyde Katılıyorum
Meslektaş İlişkileri	7	404	3.08	.947	Orta Düzeyde Katılıyorum
Çalışma Koşulları	5	404	3.05	.852	Orta Düzeyde Katılıyorum
Sınıf Yönetimi	5	404	2.79	.922	Orta Düzeyde Katılıyorum
Pozitif Kişilik	3	404	2.56	.941	Az Katılıyorum

Tablo 22’de, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 2.93$ (Ss= .835) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ‘‘Orta Düzeyde Katılıyorum’’ seçeneğinde yoğunlaştığını ve dolayısıyla öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel mutluluğa sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 2.94$ (Ss= .990), yönetici tutum ve davranışları alt boyutunun $\bar{X} = 2.93$ (Ss= .911), meslektaş ilişkileri alt boyutunun $\bar{X} = 3.08$ (Ss= .947), çalışma koşulları alt boyutunun $\bar{X} = 3.05$ (Ss= .852), sınıf yönetimi alt boyutunun $\bar{X} = 2.79$ (Ss= .922) ve pozitif kişilik alt boyutunun ise $\bar{X} = 2.56$ (Ss= .941) olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının pozitif kişilik boyutunda ‘‘Az Katılıyorum’’, tüm ölçekte ve örgütsel mutluluğun diğer boyutlarında ise ‘‘Orta Düzeyde Katılıyorum’’ derecesindedir.

Alanyazın incelendiğinde, Düzgün (2016) ve Kabal (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin “orta” düzeyde mutlu oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Gürbüz (2020) öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini orta düzey olarak belirlemiştir. Korkut (2019) tarafından öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik yapılan araştırmada ise öğretmenlerin mutluluk algısının “katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Yılmaz, Arastaman ve Daşçı (2015) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin mesleki iyilik algılarını “büyük ölçüde olumlu”; Tingaz ve Hazar (2014), Tuzgöl Dost (2007) ile Tösten ve diğerleri (2018) “yüksek”; Bulut (2015) ise “Katılıyorum” düzeyinde bulgulamışlardır. Arslan (2018) öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının “sıklıkla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çetin (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mutluluklarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demircan (2019) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının oldukça yüksek düzeyde ulaşılmıştır.

Öğretmenlik mesleği manevi doyumunu yüksek mesleklerden biri olarak kabul edildiğinden öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin ortalama veya ortalamanın üstünde çıkması beklenebilen sonuçlardandır. Alanyazında değinilen çalışmalarda bu beklentiyi karşılamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları “orta düzeyde katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının orta düzeyde olmasından hareketle; onların okullarında keyifli, işine karşı istekli ve memnun olma gibi olumlu duygular kadar gergin, sinirli, kaygılı, üzgün olma gibi olumsuz duyguları da yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin olumsuz duyguları en az olumlu duygular kadar yaşamalarının sebebi pandemi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin çevrim içi şekle dönüşmesi, bilgi kadar öğrencilere ilgi ve sevginin iletilmesinde yaşanan zorluklar, yönetici tutum ve davranışlarındaki hızlı değişimler, meslektaş ilişkilerinin minimuma düşmesi, sanal sınıf yönetiminde ortaya çıkan zorluk ve aksamlar, veliler ile meydana gelen iletişim sorunları gibi durumlar, bu olumsuz duyguların hızlı bir biçimde artmasına neden olabilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algısı cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan *t*-testi sonuçları tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Örgütsel Mutluluk	Kadın	228	2.98	.875	1.427	.154
	Erkek	176	2.86	.778		
Öğretmenlik Mesleği	Kadın	228	3.00	1.013	1.421	.156
	Erkek	176	2.86	.955		
Yönetici Tutum ve Davranışları	Kadın	228	2.99	.963	1.447	.149
	Erkek	176	2.86	.836		
Meslektaş İlişkileri	Kadın	228	3.15	.985	1.501	.134
	Erkek	176	3.00	.891		
Çalışma Koşulları	Kadın	228	3.14	.904	2.532	.012*
	Erkek	176	2.93	.766		
Sınıf Yönetimi	Kadın	228	2.84	.976	1.200	.231
	Erkek	176	2.72	.858		
Pozitif Kişilik	Kadın	228	2.49	.936	1.658	.098
	Erkek	176	2.65	.944		

* $p < .05$

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .035, p = .822$; $Levene_{II. Boyut} = .247, p = .675$; $Levene_{III. Boyut} = .275, p = .688$; $Levene_{IV. Boyut} = .284, p = .579$; $Levene_{V. Boyut} = .195, p = .666$; $Levene_{VI. Boyut} = .294, p = .711$; $Levene_{Toplam} = .027, p = .882$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda tablo 23’te yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin algılarının, genel olarak cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [$t_{(402)} = 1.427$; $p > .05$] yalnız çalışma koşulları alt boyutunda kadın öğretmenler lehine ($\bar{X} = 3.14$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Alanyazında erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarından daha mutlu olduğunu gösteren birçok araştırma (Akin ve Şentürk, 2012; Clark ve Oswald, 1994; Corra, vd., 2009; Düzgün, 2016; Gürbüz, 2020) olduğu gibi tam tersi bir sonuç içeren araştırmalar da (Alesina, vd., 2004; Atay, 2012; Blanchflower ve Oswald, 2004; Bulut, 2015; Greenstein, 2016; Gülcan, 2014; Kabal, 2019; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Şaşmaz, 2016; Tiefenbach ve Kohlbacher, 2013) mevcuttur.

Alanyazındaki diğer araştırmalarda ise (Bulut, 2015; Çetin, 2019; Demir ve Murat, 2017; Demircan, 2019; Diener ve Ryan, 2009; İhtiyaroğlu, 2018; Kangal, 2013; Katja, vd., 2002; Korkut, 2019; Mahon, vd., 2005; Stevenson ve Wolfers, 2009; Tan, vd., 2006; Taylor, vd., 2006; Veenhoven, 2008) öğretmen mutluluğunda cinsiyetin belirleyici rol oynamadığı saptanmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde bulguların bazı çalışmalarda erkekler, bazı çalışmalarda kadınlar lehine olduğu veya cinsiyet değişkeninin nötr olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da çalışma koşulları alt boyutu dışında ölçeğin genelinde ve diğer alt boyutlarda öğretmenlerin mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin, okul içerisinde hâkim olan iklime ilişkin değerlendirmelerinin benzer şekilde gerçekleşmesi ile açıklanabilir. Çalışma koşullarına dair algısal farklılığın ise öğretmenliğin toplumda kadın mesleği olarak algılanması sonucunda kadın öğretmenlerin mesleği daha çok sahiplenmesi, okul yönetimi ve iş arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurmaya yönelik çabalarının fazlalığı şeklinde açıklanabilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algısı mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk	(1) 1-5 yıl	102	2.88	G.İçi	8.146	3	2.715	3.975	.008*	2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.71	G. arası	273.219	400	.683			
	(3) 11-15 yıl	100	2.97	Toplam	281.365	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.11							
	Toplam	404	2.93							
Öğretmenlik Mesleği	(1) 1-5 yıl	102	2.83	G.İçi	11.045	3	3.682	3.835	.010*	2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.73	G. arası	383.960	400	.960			
	(3) 11-15 yıl	100	2.98	Toplam	395.005	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.17							
	Toplam	404	2.94							
Yönetici Tutum ve Davranışları	(1) 1-5 yıl	102	2.91	G.İçi	7.266	3	2.422	2.958	.032*	2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.71	G. arası	327.534	400	.819			
	(3) 11-15 yıl	100	2.99	Toplam	334.800	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.08							
	Toplam	404	2.93							
Meslektaş İlişkileri	(1) 1-5 yıl	102	3.00	G.İçi	16.630	3	5.543	6.428	.000*	1-4 2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.81	G. arası	344.977	400	.862			
	(3) 11-15 yıl	100	3.08	Toplam	361.608	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.37							
	Toplam	404	3.08							
Çalışma Koşulları	(1) 1-5 yıl	102	3.02	G.İçi	8.354	3	2.785	3.911	.009*	2-4
	(2) 6-10 yıl	90	2.85	G. arası	284.848	400	.712			
	(3) 11-15 yıl	100	3.03	Toplam	293.202	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	3.25							
	Toplam	404	3.05							
Sınıf yönetimi	(1) 1-5 yıl	102	2.75	G.İçi	4.745	3	1.582	1.849	.138	-
	(2) 6-10 yıl	90	2.62	G. arası	342.153	400	.855			
	(3) 11-15 yıl	100	2.91	Toplam	346.898	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.85							
	Toplam	404	2.79							
Pozitif Kişilik	(1) 1-5 yıl	102	2.61	G.İçi	3.266	3	1.089	1.229	.299	-
	(2) 6-10 yıl	90	2.40	G. arası	354.240	400	.886			
	(3) 11-15 yıl	100	2.63	Toplam	357.506	403				
	(4) 16 yıl ve üstü	112	2.58							
	Toplam	404	2.56							

*p< .05

Tablo 24'te yer alan bulgular incelendiğinde; mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, ölçeğin genelinde ve öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri ve çalışma koşulları alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(3;400)}; 3.975; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti adına varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .054, p = .745$; $Levene_{II. Boyut} = .458, p = .764$; $Levene_{III. Boyut} = .368, p = .846$; $Levene_{IV. Boyut} = .589, p = .858$; $Levene_{V. Boyut} = .255, p = .856$; $Levene_{VI. Boyut} = .364, p = .761$; $Levene_{Toplam} = .437, p = .872$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, tüm ölçekte, öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları ve çalışma koşulları alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. Meslektaş İlişkileri alt boyutunda ise 16 yıl ve üstü kıdemli

öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Demircan (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Düzgün (2016) ise çalışmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduklarını bulgulamıştır. Keser (2018) de iş yerindeki mutluluğu incelediği araştırmasında kıdem arttıkça mutluluğun olumlu yönde arttığını belirtmiştir. Aynı şekilde Korkut (2019), öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını, en yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Bulut (2015) araştırmasında en yüksek mutluluk düzeyine sahip öğretmenlerin 0-1 yıl kıdemli mesleğe henüz yeni başlayanlar olduğunu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Kumaş ve Deniz (2013) ile Çetin (2019), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Gürbüz (2020), Kahveci ve Köse (2019), Kotoğlu (2019), Özçelik (2019) ve Perie ve Baker (1997) ise yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin örgütsel mutluluk algıları üzerinde etkili olduğuna ilişkin sonuçlar mevcut olup bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada genel olarak kıdem arttıkça örgütsel mutluluk algısının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır ki bu bulgu örgütsel sosyalleşme ile açıklanabilir. Öğretmenler mesleklerinde kıdem aldıkça okulun tüm paydaşları ile daha yoğun ve daha kolay iletişim kurabilmekte ve örgütsel etkililik anlamında aralarındaki etkileşim de gelişebilmektedir. Haliyle okul paydaşları ile aralarında gerçekleşen bu etkileşim, tecrübeli öğretmenlerin okulun kültürünü daha fazla özümseyerek mutluluklarına katkı sağlayabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algısı çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Çalıştığı Okul Türü	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk	(1) İlkokul	146	3.17	G.İçi	20.668	2	10.334	15.896	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.99	G. arası	260.697	401	.650			
	(3) Lise	148	2.65	Toplam	281.365	403				
	Toplam	404	2.93							
Öğretmenlik Mesleği	(1) İlkokul	146	3.23	G.İçi	29.898	2	14.949	16.419	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.01	G. arası	365.107	401	.910			
	(3) Lise	148	2.60	Toplam	395.005	403				
	Toplam	404	2.94							
Yönetici Tutum ve Davranışları	(1) İlkokul	146	3.16	G.İçi	20.597	2	10.299	13.144	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.03	G. arası	314.203	401	.784			
	(3) Lise	148	2.65	Toplam	334.800	403				
	Toplam	404	2.94							
Meslektaş İlişkileri	(1) İlkokul	146	3.38	G.İçi	31.710	2	15.855	19.272	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.15	G. arası	329.898	401	.823			
	(3) Lise	148	2.73	Toplam	361.608	403				
	Toplam	404	3.08							
Çalışma Koşulları	(1) İlkokul	146	3.29	G.İçi	17.083	2	8.542	12.405	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	3.08	G. arası	276.119	401	.689			
	(3) Lise	148	2.81	Toplam	293.202	403				
	Toplam	404	3.05							
Sınıf Yönetimi	(1) İlkokul	146	3.00	G.İçi	14.447	2	7.224	8.713	.000*	1-3 2-3
	(2) Ortaokul	110	2.83	G. arası	332.451	401	.829			
	(3) Lise	148	2.56	Toplam	346.898	403				
	Toplam	404	2.79							
Pozitif Kişilik	(1) İlkokul	146	2.63	G.İçi	4.296	2	2.148	2.439	.89	-
	(2) Ortaokul	110	2.66	G. arası	353.209	401	.881			
	(3) Lise	148	2.43	Toplam	357.506	403				
	Toplam	404	2.57							

* $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde, çalışılan okul türü değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında ölçeğin genelinde ve pozitif kişilik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2; 401)}; 15.896; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} = .124, $p = .855$; Levene_{II. Boyut} = .358, $p = .864$; Levene_{III. Boyut} = .258, $p = .756$; Levene_{IV. Boyut} = .456, $p = .753$; Levene_{V. Boyut} = .365, $p = .759$; Levene_{VI. Boyut} = .197, $p = .601$; Levene_{Toplam} = .227, $p = .670$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre, tüm ölçekte ve pozitif kişilik alt boyutu dışındaki diğer boyutlarda lisede

çalışan öğretmenlerle ilkokulda ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında, lisede çalışan öğretmenler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Alanyazın incelendiğinde, Köse (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre örgütsel mutluluk düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha düşük örgütsel mutluluk düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Aelterman ve diğerleri (2007) ise yaptıkları araştırmada ilkokul kademesindeki öğretmenlerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguya benzer biçimde Tösten ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bulut (2015) Fen lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada en yüksek örgütsel mutluluğa Fen Lisesi öğretmenlerinin, en düşük örgütsel mutluluğa ise Anadolu Lisesi öğretmenlerinin sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buragohain ve Hazarika (2015) okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının farklılaştığını belirterek devlet okulu çalışanlarının özel okul çalışanlarından daha mutlu olduğunu vurgulamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde farklı türdeki okullarda gerçekleştirilen araştırmalar ile öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin, ilkokul ve belli bir başarı seviyesinin esas alındığı okullarda (Fen Lisesi vb.) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bulguya bu araştırmada da ulaşılmış olup ilkokulda çalışan öğretmenlerin mutluluğu en yüksek düzeyde iken, lisede çalışan öğretmenlerin en düşük düzeydedir. Bu sonuç ilkokulda çalışan öğretmenlerin uzun süre aynı öğrencilerle birlikte olmaya devam ediyor olması, kendilerine ait sınıflarının olması, veli ve yöneticilerle samimiyetin daha fazla yaşanması gibi sebeplerden ileri gelebilir. Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görece daha düşük olmasının sebebi ise öğrencilerini her yıl üniversite sınavına hazırlamaları sonucunda öğretmenlerin sürekli yaşadıkları stres, ergenlik çağındaki öğrencilerin yaşadıkları ergenlikten kaynaklı yaşanan sorunların fazlalığı ve lise öğretmenlerinin disiplin problemleri ile daha çok uğraşmaları olabilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi ve Yorum

“Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algısı branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla örgütsel mutluluk ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Var. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.17	G.İçi	83.894	3	27.965			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.22	G. arası	197.471	400	.494			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.06	Toplam	281.365	403		56.646	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	2.01							3-4
	Toplam	404	2.93							
Öğretmenlik Mesleği	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.23	G.İçi	109.310	3	36.437			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.25	G. arası	285.694	400	.714			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.07	Toplam	395.005	403		51.015	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	1.89							3-4
	Toplam	404	2.94							
Yönetici Tutum ve Davranışları	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.16	G.İçi	87.598	3	29.199			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.25	G. arası	247.203	400	.618			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.09	Toplam	334.800	403		47.247	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	1.99							3-4
	Toplam	404	2.94							
Meslektaş İlişkileri	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.38	G.İçi	107.205	3	35.735			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.41	G. arası	254.403	400	.636			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.17	Toplam	361.608	403		56.186	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	2.05							3-4
	Toplam	404	3.08							
Çalışma Koşulları	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.29	G.İçi	64.731	3	21.577			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.30	G. arası	228.471	400	.571			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	3.14	Toplam	293.202	403		37.776	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	2.25							3-4
	Toplam	404	3.05							
Sınıf Yönetimi	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	3.00	G.İçi	70.671	3	23.557			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	3.02	G. arası	276.227	400	.691			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.96	Toplam	346.898	403		34.112	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	1.94							3-4
	Toplam	404	2.79							
Pozitif Kişilik	(1)Sınıf Öğretmenliği	146	2.63	G.İçi	41.272	3	13.757			
	(2)Fen-Mat. Bilimleri	89	2.80	G. arası	316.233	400	0.791			1-4
	(3)Sosyal Bilimler	91	2.78	Toplam	357.506	403		17.402	.000*	2-4
	(4)Güzel San. ve Spor	78	1.93							3-4
	Toplam	404	2.57							

* $p < .05$

Tablo 26’da yer alan bulgular incelendiğinde; branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir [$F_{(3;400)}$; 56.646; $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} =.254, $p = .765$; Levene_{II. Boyut} =.428, $p = .794$; Levene_{III. Boyut} =.468, $p = .669$; Levene_{IV. Boyut} =.596, $p = .783$; Levene_{V. Boyut} =.428, $p = .794$)

=.465, $p=.790$; $Levene_{VI. Boyut} = .267$, $p=.711$; $Levene_{Toplam} = .137$, $p=.781$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre; ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler ile Sınıf Öğretmenliği, Fen-Matematik Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler aleyhine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmada sözel branş dersleri öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Tösten ve diğerleri (2018) ise araştırmalarında örgütsel mutluluk algısının en yüksek olduğu branş öğretmenlerinin Beden Eğitimi öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tingaz ve Hazar (2014) da yaptıkları çalışmayla bu doğrultuda bir sonuç elde etmiş ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Kotoğlu (2019) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Korkut (2019) ise araştırması sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin benzer/yakın düzeyde örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları ve genel örgütsel mutluluk algısının branş bazında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermezken, 'Sınıf Yönetimi' alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılık gösterdiği ortaya çıktığı bulgusuna ulaşmıştır.

Demir (2020), Düzgün (2016), İncekara (2020), Karnak (2020), Kuvvet (2019) ve Uğur (2019) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin, branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çerçevede alanyazındaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde örgütsel mutluluk algıları en yüksek olanların sözel ve güzel sanatlar ve spor branşından olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise güzel sanatlar ve spor branşı öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları diğer branşlara göre hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Bu sonucun olası nedenleri; akademik yönü daha ağır basan branşlarda görev yapan öğretmenlerin; öğrencilerle, velilerle ve yöneticilerle yoğun etkileşim içerisinde olup daha çok dönüt almaları; branşlarının saygınlıklarının istenilen düzeyde olmaması, bu branşların okullarda sahip oldukları imkânların (atölye, salon vb.) kısıtlı olması ve pandeminin

uzaktan eğitim uygulamalarında branşları gereği sanal sınıf ortamında etkili öğretmenlik yapamamaları olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ‘‘Öğretmenlerin kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkide, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının aracılık rolü var mıdır?’’ şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemine yanıt bulmak için YEM’e ilişkin elde edilen bulgular sistematik bir şekilde verilmiş ve yorumlanmıştır.

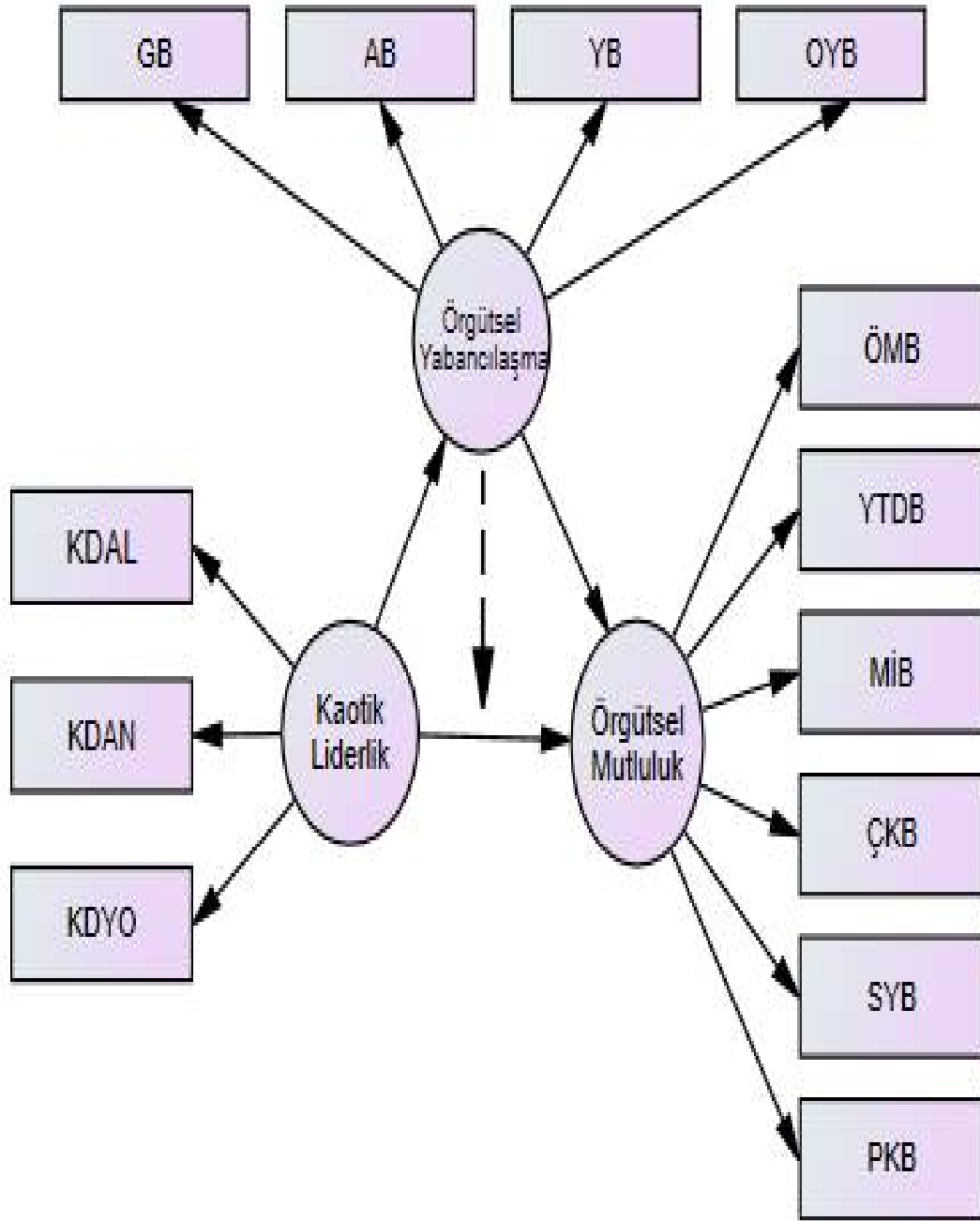
4.4.1. Kaotik Liderliğin Örgütsel Mutluluğa Etkisinde Örgütsel Yabancılaşmanın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorum

"Öğretmenlerin kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının aracılık rolü var mıdır?" şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde, modelleme, model tanımlama, model tahmini ve modelin test edilmesi (Bayram, 2013) adımları izlenmiştir.

4.4.1.1. Modelleme Aşaması

Yapısal Eşitlik Modellemesinin modelleme aşamasında, araştırma kapsamında ele alınacak modelin belirlenmesi için örtük yapılar olan kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluğa ilişkin faktörler ile değişkenler belirlenmiştir. Araştırmada kaotik liderlik gizil değişkeni ile ilgili üç gözlenen değişken, örgütsel yabancılaşma gizil değişkeni ile ilgili dört gözlenen değişken ve örgütsel mutluluk gizil değişkeni ile ilgili altı gözlenen değişken bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında, örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü ile ilgili kuramsal bilgiler ve elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki kavramsal model oluşturulmuş ve Şekil 8'de gösterilmiştir.

Model ile kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma algısını ve örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, ayrıca örgütsel yabancılaşmanın kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide aracılık rolünün bulunduğunu varsayılmaktadır.



Şekil 8. Araştırmanın yapısal modeli

KDAL: Kaotik Durumu Algılama Boyutu, KDAN: Kaotik Durumu Analiz Etme Boyutu, KDYO: Kaotik Durumu Yönetme Boyutu, GB: Güçsüzlük Boyutu, AB: Anlamsızlık Boyutu, YB: Yabancılaşma Boyutu, OYB: Okula Yabancılaşma Boyutu, ÖMB: Öğretmenlik Mesleği Boyutu, YTDB: Yönetici Tutum ve Davranışları Boyutu, MİB: Meslektaş İlişkileri Boyutu, ÇKB: Çalışma Koşulları Boyutu, SYB: Sınıf Yönetimi Boyutu, PKB: Pozitif Kişilik Boyutu.

4.4.1.2. Model Tanımlama Aşaması

Model tanımlama aşamasında, yapısal modelde yer alan gizil değişkenlere ait betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon katsayılarına ait bulgular tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

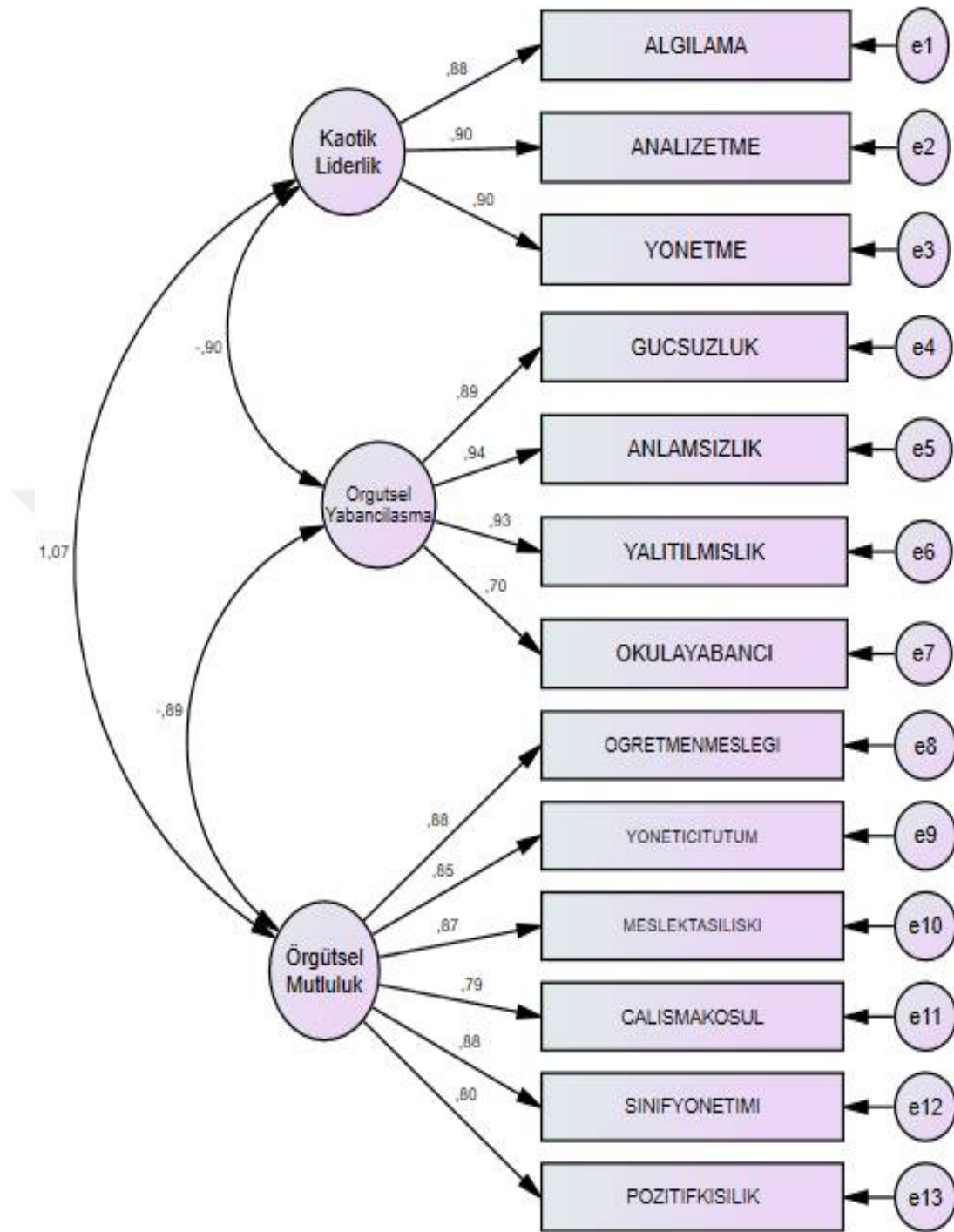
Araştırmanın Ölçüm Modelinde Yer Alan Gizil Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

		Kaotik Liderlik	Örgütsel Yabancılaşma	Örgütsel Mutluluk
Kaotik Liderlik	r	1	-.964(**)	.833(**)
Örgütsel Yabancılaşma	r	-.964(**)	1	-.868(**)
Örgütsel Mutluluk	r	.833(**)	-.868(**)	1

****p< .01**

Tablo 27 incelendiğinde, kaotik liderlik ile örgütsel yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel yabancılaşma ile örgütsel mutluluk arasında da istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Korelasyon katsayılarına ilişkin tanımlamadan sonra araştırmada yer alan gizil ve örtük değişkenler arasındaki bütün ilişkiler serbest bırakılarak ölçüm modeli test edilmiş ve sonuç Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Ölçüm modeline ait standardize yol diyagramı sonuçları

Ölçüm modeline ait standardize yol diyagramına ait bulgular Şekil 9'da gösterilmiştir. Şekil 9 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait faktör yük değerlerinin .50'den yüksek olduğu görülmektedir. Ölçüm modeline ait uyum iyiliğine ilişkin sonuçlar tablo 28'de verilmiştir.

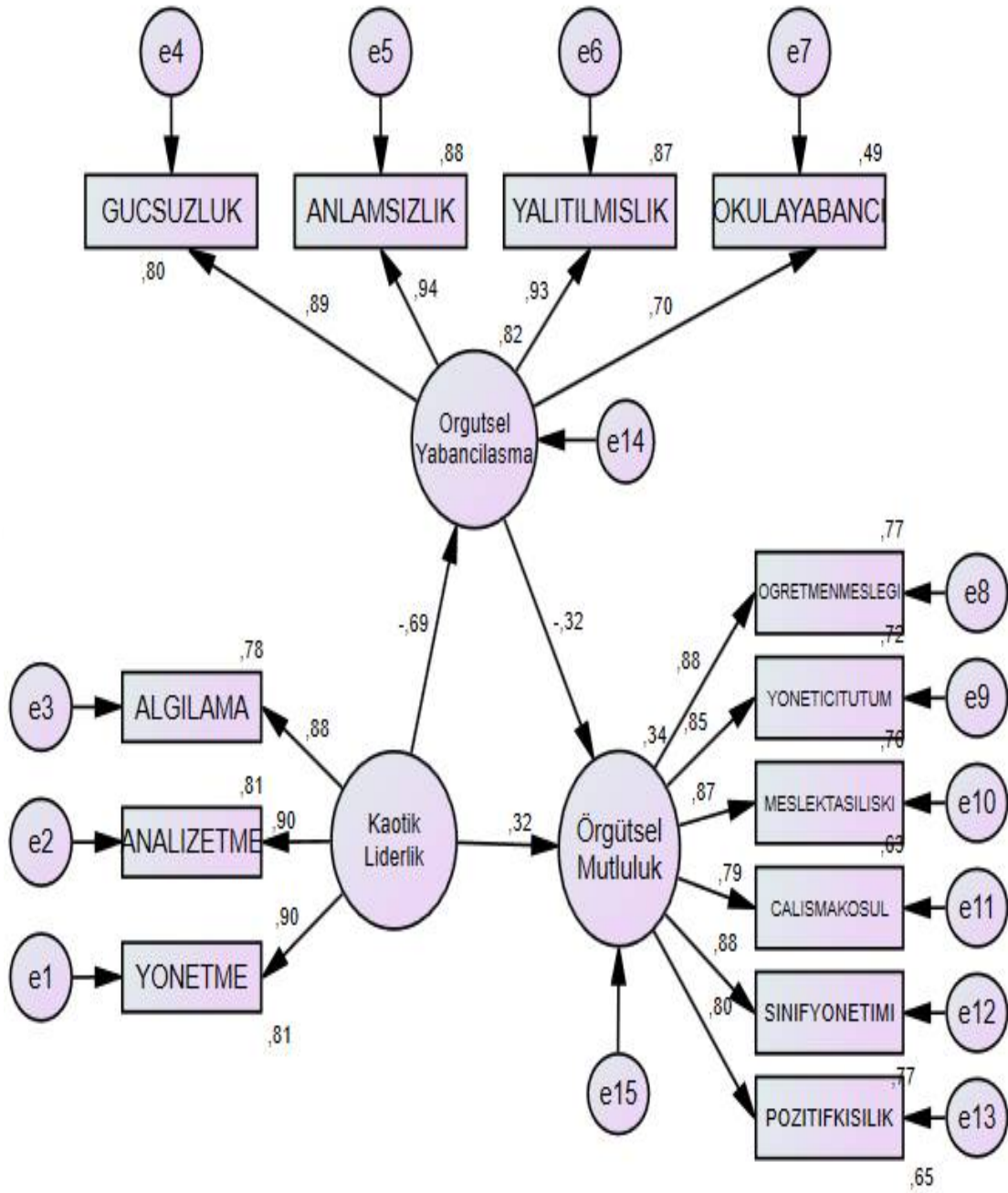
Tablo 28
Araştırmanın Ölçüm Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İndekslerine Ait Sonuçlar

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İçin Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	4.07	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.06	Kabul edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07	Kabul edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.92	Kabul edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.94	Kabul edilebilir

Tablo 28 incelendiğinde, ölçüm modelinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralık içinde olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı görülmüş ve bu bulgular ışığında üçü gizil olmak üzere toplam on üç gözlenen değişkenin yer aldığı yapısal eşitlik modellemesine geçilerek bulgular raporlanmıştır.

4.4.1.3. Model Tahmini ve Modelin Test Edilmesi Aşaması

Model tahmini ve modelin test edilmesi aşamasında; verilerle model parametreleri arasındaki uyumu kestirebilmek amacıyla model uyum programlarından olan bilgisayar istatistik paket program kullanılmış olup program aracılığıyla öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Bu modelde kaotik liderlik bağımsız değişken, örgütsel mutluluk bağımlı değişken, örgütsel yabancılaşma ise aracı değişken olarak model kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma modeline ilişkin YEM sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Araştırma modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Yapılan yapısal eşitlik modellemesiyle ortaya çıkan yol analizi sonuçları şekil 10'da gösterilmiştir. Şekil 10 incelendiğinde değişkenler arasında çizilen yolların anlamlı olduğu ($p < .01$), standardize yol katsayılarının ise .70 ile .94 arasında olduğu ve kaotik liderlik örgütsel yabancılaşma birlikte örgütsel mutluluk algısındaki toplam varyansın %34'ünü açıkladığı görülmektedir. Modeldeki tüm yolların anlamlı çıkması nedeniyle model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır.

Tablo 29
Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İndekslerine Ait Sonuçlar

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İçin Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	3.01	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.07	Kabul edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07	Kabul edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.96	Kabul edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.90	Kabul edilebilir

Tablo 30
Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Değerleri

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	β	S.E	C.R. (t)	p
Örgütsel Yabancılaşma <--- Kaotik Liderlik	-.440	-.69	.038	11.266	***
Örgütsel Mutluluk <--- Örgütsel Yabancılaşma	-.555	-.32	.045	11.650	***
Örgütsel Mutluluk <--- Kaotik Liderlik	.880	.32	.046	8.850	***

$X^2 = 217,322$ (***) $p < .05$

Tablo 29 incelendiğinde, araştırma modeline ilişkin YEM analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin alanyazında kabul edilebilir eşik değerleri içinde olduğu ve bu değerlere genel olarak bakıldığında yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı ifade edilebilir. Tablo 30'da yer verilen tahmin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaotik liderlik algılarının; örgütsel yabancılaşma algılarını anlamlı bir şekilde negatif yönde yordadığı ($\beta = -.69$; $t = 11.266$; $p < .05$), örgütsel mutluluk algılarını ise anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı ($\beta = .880$; $t = 8.850$; $p < .05$) görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının onların örgütsel mutluluk algılarını negatif yönde anlamlı biçimde yordadığı ($\beta = -.32$; $t = 11.650$; $p < .05$) ve model bir bütün olarak incelendiğinde örgütsel mutluluktaki varyansın %34'ünü açıkladığı görülmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesinde alt problem olarak belirlenen ‘‘Kaotik liderlik algısının örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü nedir?’’ ifadesine istinaden geliştirilmiş modelde aracı değişken olarak belirlenen örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü hesaplanmıştır. Bayram (2010), bir değişken, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin boyutu ve yönünü etkilediğinde aracı değişken niteliği kazanabildiğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan modellemede üç gizil değişkenin varlığı ve kuramsal nitelikte aracı değişken olarak konumlandırılmış olan örgütsel yabancılaşmanın kaotik liderlik-örgütsel mutluluk ilişkisini etkileme potansiyeline ilişkin kanıtlar dikkate alınmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde etkiler doğrudan, dolaylı ve toplam etki olarak ele alınmakta, doğrudan etki bir değişkenin diğer bir değişken üzerindeki etkisi, dolaylı etki değişkenler arasındaki aracılık etkisi, toplam etkisi ise dolaylı ve doğrudan etkilerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013). Yapısal Eşitlik Modellemesinde değişkenler arasındaki etkiler ile ilgili yorum yapılırken ‘‘.50 ve üstü güçlü etki, .10 ile .50 arası orta düzeyde etki ve .10 altı ise zayıf etki’’ olarak alınır (Kline, 1994).

Araştırmanın alt problemlerinden olan kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide örgütsel yabancılaşma değişkeninin aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan yol analizi gerçekleştirilmiştir. Alanyazında aracılık etkisinin istatistiksel olarak ispatlanmasına ilişkin iki temel yaklaşım bulunmaktadır ki bunlar; geleneksel yaklaşım olarak bilinen Baron ve Kenny’nin nedensellik yaklaşımı (Sobel testi) ve çağdaş yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşım, oldukça popüler olmasına karşın son yıllarda yapılan çalışmalar bu yöntemle önemli eleştiriler getirmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Hayes, 2018). Sobel testinin tam aracı ve kısmi aracı terimlerinin tartışmalı olmasının yanında katı ve güvenilirliği düşük bir test olması geleneksel yaklaşıma getirilen eleştirilerden bazıları olup aracılık modellerinin analizi için daha geçerli ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayan çağdaş yaklaşımların kullanılmasının daha iyi sonuçlar ortaya koyacağı ileri sürülmüştür (Gürbüz, 2019; Fritz ve MacKinnon, 2007).

Çağdaş yaklaşımın aracılık modeli analizlerinde öncelikli odak noktası, dolaylı etki değerlerinin hesaplanması ve hesaplanan değerlerden çıkarımlar yapılmasıdır. Dolaylı etki, tahmin değişkeninin aracı değişken üzerindeki etkisi ile aracı değişkenin, sonuç değişkeni üzerindeki etkisinin çarpımıdır. Çağdaş yaklaşıma göre aracı etki modelinde, bootstrap testi sonucunda tahmin değişkeninin dolaylı etkisinin anlamlı olması halinde aracılık modeli doğrulanmış kabul edilmektedir. Bootstrap yönteminde, orijinal veri setindeki gözlemlerden, rastgele yeni gözlem setleri oluşturulmaktadır. İstatistikî hesaplamalar, binlerce kez tekrarlanmış bu yeni veri setlerinden elde edilen dağılımlar üzerinden hesaplanmaktadır. Aracılık analizlerinde bootstrap yöntemi, dolaylı etkiye ait dağılımın görgül olarak türetilmiş bir gösterimini oluşturmak için kullanılmaktadır. Binlerce kez yinelenen örneklemden hesaplanan bu yeni dağılım, dolaylı etki değerine ait bir güven aralığını tespit etmek için oldukça işlevseldir. Çünkü, sobel testinden farklı olarak, bootstrap yönteminde dolaylı etki değerinin dağılımının şekli hakkında bir varsayım yapılmamaktadır. Sobel testi, dolaylı etkiye ait dağılımın normal dağılım olduğu varsayımına göre hesaplama yapmaktadır. Ancak dolaylı etkiye ait dağılım, çoğu zaman normal dağılmadığı ve asimetrik bir görünüm arz ettiği bilinen bir gerçektir (Stone ve Sobel, 1990).

Yapılan araştırmalarda, orijinal veri setinden çekilen binlerce rastgele verinin oluşturduğu bootstrap dağılımı üzerinden yapılan hesaplamaların daha güvenilir sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur (DiCiccio ve Efron, 1996). Araştırmada kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide örgütsel yabancılaşma değişkeninin aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap sonuçlarına göre Yapısal Eşitlik Modellemesi analizi sonucunda ulaşılan etkilere ilişkin sonuçlar tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Örgütsel Yabancılaşma		Örgütsel Mutluluk	
	β	SH	β	SH
Kaotik Liderlik (c yolu)	-	-	.55***	.035
R ²	-	-	.31	
Kaotik Liderlik (c' yolu)	-.69***	.058		
R ²	.82***			
Kaotik Liderlik (c' yolu)	-		.32***	.046
Örgütsel Yabancılaşma (b yolu)	-		-.32***	.068
R ²	-		.34	
Dolaylı etki	-		.218, (.073 - .382)	

*p< .05; **p< .01; ***p<.001 Bootstrap yeniden örnekleme: 5000
SH= Standart Hata

Tablo 31'de görüldüğü üzere standardize edilmiş doğrudan etkiler incelendiğinde kaotik liderlik algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde ($\beta = -.69$) güçlü düzeyde negatif bir etkiye, örgütsel mutluluk üzerinde ise ($\beta = .55$) güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kaotik liderlik algısının örgütsel mutluluk algısını örgütsel yabancılaşma algısı üzerinden dolaylı olarak da etkilemekte ve bu etki ($\beta = .32$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk üzerindeki doğrudan etkisi ise ($\beta = -.32$) orta düzeyde negatif yönlüdür.

Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz sonucunda elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (Hayes, 2018). Tablo 31 incelendiğinde Bootstrap sonuçlarına göre kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma vasıtasıyla örgütsel mutluluk algısı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta = .218$, %95 GA [.073, .382]). Bu sonuçlar örgütsel yabancılaşma algısının, kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk algısı arasında aracılık etkisinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel yabancılaşmanın; pek çok örgütsel değişken ile (iş doyumlarında, örgütsel bağlılıklarında, örgütsel adalet algıları, örgütsel güven algılarında, örgütsel vatandaşlık düzeylerinde, örgütsel dışlanma, örgütsel sinizm algıları vb.) etkileşim içinde olduğu görülmektedir (Agarwal, 1993; Akpolat ve Oğuz, 2015; Ayık ve Ataş Akdemir, 2016; Chiaburu, vd., 2014; Güzel ve Kirazoğlu, 2019; Kahveci ve Demirtaş, 2014; Kayaalp ve Özdemir, 2019; Korkmaz ve Çevik, 2017;

Kovancı, 2020; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016; Kurtulmuş ve Yiğit, 2016; Polat, vd., 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Yakut ve Yakut, 2018; Yılmazlar ve Camadan, 2019).

Kovancı (2020) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda örgütsel güven ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmazlar ve Camadan (2019) ise yaptıkları araştırma sonucunda psikolojik danışmanların yabancılaşmalarıyla sadece dönüştürücü liderlik stili arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, sürdürücü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile psikolojik danışmanların yabancılaşması arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlemiştir. Güzel ve Kirazoğlu (2019) ise yabancılaşma toplam puanları ile iş doyum arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kayaalp ve Özdemir (2019) ise öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yakut ve Yakut (2018) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve işyerinden dışlanma algıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Polat ve Özdemir (2018) ise gerçekleştirdikleri araştırma ile eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşmalarında kendilerinde var olan eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmada örgütsel adalet değişkeninin işe yabancılaşma değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusunu ortaya koymuşlardır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) tarafından yapılan araştırmada işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Polat ve diğerleri (2015) ise öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde ancak negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlarken, Akpolat ve Oğuz (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada örgütsel sinizm ile işe yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Aslan (2013) ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırma ile öğretmenlerin yaşam doyum puanları ile iş yerindeki

yalnızlıkların duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Agarwal (1993) tarafından yapılan araştırmada örgütlerin türlerinden ziyade, hiyerarşik yapıların ve örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu saptamıştır.

Bu bulgulardan hareketle örgütsel yabancılaşmanın örgütsel birçok değişken ile pozitif veya negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ki bu araştırmanın, kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk ile örgütsel yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulguları da alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, kaotik liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve bu yordayıcılığın pozitif yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında, doğrudan kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara ulaşılamamıştır. Ancak kaotik liderliğin olumlu karakteri düşünüldüğünde, olumlu karakter ile özdeşleştirilmiş olan örgütsel mutluluk ile olumlu ilişkiler geliştireceği öngörülebilir. Buna bağlı olarak okulda sürekli yönetilemeyen krizlerle boğuşan, belirsizlikler yaşayan ve işlevsel olmayan çatışma ikliminin hâkim olduğu bir okul ortamında öğretmenlerin baskın olarak olumsuz duygular yaşamaları beklenen bir sonuç olacaktır.

Aydoğan (2019) ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada okul iklimi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algıları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve okul iklimi puanı arttıkça psikolojik iyi oluş puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Atar ve Konaklıoğlu (2018) ise yapmış oldukları çalışmada etkileşimci ve dönüşümcü liderlik ile örgütsel psikolojik iyi oluş arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Usta (2016) tarafından gerçekleştirilen ve liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisinin araştırıldığı çalışmada ise otoriter liderlik ile olumsuz duygu ve yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaçay (2015) Beden Eğitimi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada etik liderlik davranışı, örgütsel bağlılık boyutları ile yaşam doyumu değişkeni arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Sarıdemir (2015) ise okul müdürünün liderlik stilini yüksek dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu

düzeyi, düşük dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyum düzeyinden yüksektir. Yörük ve Sağban (2012) kültürel liderlikle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin artırılmasında okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinin etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Ceylan (2011) ise araştırmaları sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyi arttıkça iş doyumlarının da artış gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan araştırma bulguları ile kaotik liderlik algılarının örgütsel mutluluk ile ilişkisine ait araştırma bulguları da tutarlılık göstermektedir.

Olumlu duyguların, hem bireyler hem de örgütler açısından olumlu sonuçlar doğurduğu (Robbins ve Judge, 2012) düşünüldüğünde; örgütsel yabancılaşmanın yüksek düzeyde yaşandığı örgütlerde, örgütsel mutluluk algısının düşük düzeyde kalacağı, bununla birlikte kaotik liderlik algısının da yüksek olduğu örgütlerde örgütsel mutluluk algısının da yüksek bulunacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla örgütsel mutluluk algısı yükseldikçe örgütsel yabancılaşma algısında düşüş yaşanması beklenmektedir. Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk üzerinde negatif yönde etki yaratması işgörenin örgütsel etkililiğe katkısını da azaltacağı unutulmadan örgütsel yabancılaşmaya neden olan etmenlerin tespit edilerek ortadan kaldırılması veya etkisinin azaltılması önemli olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralı olarak aşağıda öz olarak verilmektedir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, ‘‘Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde düzenlenmiştir.

a) Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ‘‘Çok Katılıyorum’’ düzeyindedir.

b) Öğretmenlerin cinsiyeti ile okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

c) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerinin, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği, bu farkın ölçeğin genelinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 16 yıl ve üstü

kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

d) Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmaktadır, Bu farklılık ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehine ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehinedir.

e) Öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık vardır. Farkın hem ölçekte ve hem de alt boyutlarda sınıf öğretmenleri ile Güzel Sanatlar-Spor branşı öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; Fen-Matematik Bilimleri branşı öğretmenleri ile Güzel Sanatlar-Spor branşı öğretmenleri arasında Fen-Matematik Bilimleri branşı öğretmenleri lehine; Sosyal Bilimler branşı öğretmenleri ile Güzel Sanatlar-Spor branşı öğretmenleri arasında Sosyal Bilimler branşı öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir.

a) Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları ölçeğin genelinde ve Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık alt boyutlarında “Orta Düzeyde Katılıyorum”, Okula Yabancılaşma alt boyutunda ise “Az Katılıyorum” düzeyindedir.

b) Öğretmenlerin cinsiyeti ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur.

c) Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları mesleki kıdemlerine göre; ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 16 yıl ve üstü öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Güçsüzlük alt boyutundaki fark, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Anlamsızlık ve Okula Yabancılaşma alt boyutlarındaki fark, 6-

10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Yalıtılmışlık alt boyutundaki farkın ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

d) Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık lisede çalışan öğretmenler ile ilkokulda ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında lisede çalışan öğretmenler lehinedir.

e) Öğretmenlerin branşları ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farkın, sınıf öğretmenleri ile Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine; Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler ile Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında Fen-Matematik Bilimleri branşındaki öğretmenler lehine; Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler ile Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler arasında Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler lehinedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ‘‘Öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir ve bu algılar cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde düzenlenmiştir.

a) Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ölçeğin genelinde ve Öğretmenlik Mesleği, Yönetici Tutum ve Davranışları, Meslektaş İlişkileri, Çalışma Koşulları ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarında ‘‘Orta Düzeyde Katılıyorum’’; Pozitif Kişilik alt boyutunda ise ‘‘Az Katılıyorum’’ düzeyindedir.

b) Öğretmenlerin cinsiyeti ile örgütsel mutluluk algıları arasında Çalışma Koşulları alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur.

c) Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ölçeğin genelinde ve dört alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın

Öğretmenlik Mesleği, Yönetici Tutum ve Davranışları ve Çalışma Koşulları alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine; Meslektaş İlişkileri alt boyutunda ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

d) Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları çalıştıkları okul türüne göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık lisede çalışan öğretmenlerle ilkokulda ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında lisede çalışan öğretmenler lehinedir.

e) Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile branş değişkeni arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler ile sınıf öğretmenleri, Fen-Matematik Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler arasında, Güzel Sanatlar ve Spor branşındaki öğretmenler aleyhine şeklinde olduğu saptanmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin, kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının aracılık rolü var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

Araştırma sonucunda, kaotik liderlik algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde ($\beta = -.69$) güçlü düzeyde negatif bir etkiye, örgütsel mutluluk üzerinde ise ($\beta = .55$) güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu; kaotik liderlik algısının örgütsel mutluluk algısını örgütsel yabancılaşma algısı üzerinden dolaylı olarak da etkilediği ve bu etkinin ($\beta = .32$) orta düzeyde olduğu; örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk üzerindeki doğrudan etkisinin ($\beta = -.32$) orta düzeyde negatif yönlü, kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma vasıtasıyla örgütsel mutluluk algısı üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta = .218$, %95 GA [.073, .382]). Bu sonuçlar örgütsel yabancılaşma algısının, kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk algısı arasında aracılık etkisinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, eğitim yönetimi uygulayıcıları ve araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçları esas alınarak, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algılarını arttırmak ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini azaltabilmek için uygulayıcılara dönük olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Okul yöneticileri, okullarında meydana gelen veya gelebilecek kaotik durumlar karşısında öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar ile yatay ve açık iletişim kanalları oluşturabilirler.
2. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okulda kaotik durumlar karşısındaki yetkinliklerini arttıracak karar süreçlerine dâhil edilebilirler.
3. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini azaltacak ve mutluluk düzeylerini yükseltecek çeşitli mesleki projelerde takım çalışması yapmaları özendirilebilir.
4. Araştırma bulgularına göre lise öğretmenlerine yönelik gerekli sosyal desteğin verilmesi, gerek okul içinde gerekse okul dışında etkileşim olanaklarının artırılması amacıyla farklı etkinlikler (gezi, çalıştay vb.) yapılması önerilebilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlere işbirliği, sosyal destek, olumlu duygu paylaşımı ve güven tesis etme açılarından örgütsel kültüre, mutluluğa ve liderliğe ilişkin olumlu algıları arttırabilir.
5. Araştırma bulguları doğrultusunda Güzel Sanatlar ve Spor branşı öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri çalışma ortamları, atölyeler ve spor alanları oluşturulabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Sakarya ilindeki okullarda gerçekleştirilmiş olup benzer bir araştırma farklı coğrafı bölgelerdeki okulları da kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Böylece farklı yerleşim alanlarının kültürel vb. özelliklerinin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algısına etki edip etmediği belirlenebilir.
2. Bu araştırmada öğretmenlerin kaotik liderlik algısının, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algısı ile ilişkisi incelenmiştir. Kaotik liderlik algısının farklı örgütsel olgularla (mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık vb.) ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde karma yöntem desenli araştırmalar yapılabilir.
4. Öğrencilerin de araştırmaya dâhil edildiği görüşme odaklı nitel bir araştırma ile onların okul yöneticileri hakkındaki kaotik liderlik algıları, okula yabancılaşma algıları ve okuldaki mutluluk unsurları belirlenmeye çalışılabilir.
5. Bu araştırma sadece kamuda çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Benzer bir çalışmanın özel okullarda görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilip karşılaştırılmalı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıklım, A. (1998). Daha bir kaosu yönetmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, 149-150.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Adair, J. E. (2005). *How to grow leaders: The seven key principles of effective leadership development*. Kogan Page Publishers.
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91.
- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 61-89. <https://doi.org/10.2307/2393986>
- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment work alienation of salespersons: A cross-national comparative study. *Journal of Internal Business Studies*, 24(4), 715-739.
- Agarwal, S., & Ramaswami, S. N. (1993). Affective organizational commitment of salespeople: An expanded model. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 13(2), 49-70.
- Akan, D., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 245-259. <https://doi.org/10.17755/esosder.28743>
- Akatay, A. (2003). Çatışma yönetimi ve örgütsel çatışma yönetimi teknikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 55-75.
- Akbaba Altun, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 451-469.

- Akçakanat, T., Erhan, T., ve Uzunbacak, H. H. (2019). Meslek askının is tatmini üzerine etkisi: Akıs deneviminin aracı rolü. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 80-95.
- Akçakaya, M. (2010). *21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Adalet Yayınevi.
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.
- Akçakoca, A., ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akdağ, M., Bedir, G., ve Demir, S. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin öğretiminde öğretmenlerin derse giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-18.
- Akgün, S., ve Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: Bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşam kalitesi ile yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akın, B. H., ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Akkuş, Y. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akmansoy, V., ve Kartal, S. (2014). Kaos teorisi ve eğitime yansımaları: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 499-518.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akpolat, T., ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971. <https://doi.org/10.17860/efd.81842>
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aksu, A. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Aksu, G., Eser, M. T., ve Güzeller, C. O. (2017). *Acımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Detay Yayıncılık.

- Alesina, A., Di Tella, R. & MacCulloch., R. (2004). Inequality and happiness: Are Europeans and Americans different?. *Journal of Public Economics*, 88(9), 2009-2042. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.07.006>
- Allison, E. (2012). The resilient leader. *Educational Leadership*, 69(4), 79-82.
- Altan, Y. (2010). Örgütsel çatışma ve etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 159-168.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Amagoh, F. (2008). Perspectives on organizational change: systems and complexity theories. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(3), 1-14.
- Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10(3), 216-232.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 800– 813. <https://doi.org/10.25656/01:16608>
- Arıcıoğlu, M. A., ve Karabıvık, H. C. (2019). Örgütlerin geleceğine bir önerme olarak kaos teorisi ve kaos olgusunu anlamak. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(2), 145-156.
- Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of selfefficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1983-1993.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Arslantaş, İ. H. ve Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı-yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(11), 231-240.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H., ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.011>
- Aslan, M. (1995). *Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aslan, M., ve Ağıroğlu Bakır., A. (2015). Okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimi: Nitel bir çalışma. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 1(2).

- Aslan, M., ve Ağiroğlu Bakır., A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kavnakları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 349-365. <https://doi.org/10.30703/cije.430748>
- Aslan, M., ve Doğan, Ü. (2021). Çevik liderlik. A. Göçen (Editör), *Eğitimde yeni normal: Liderlik yaklaşımları*. Nobel Yayınevi, 63-74.
- Aslanargun, E. (2017). Örgütlerde sosyal güç. *Pegem Atıf İndeksi*, 227-254.
- Aşan, Ö., ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2).
- Ataklı, A. (1995). Eğitim kurumlarında çatışma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 215, 24-26.
- Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. (2. Baskı). Türkmen Kitapevi.
- Atar, A. ve Konaklıoğlu, E. (2018). Konaklama işletmelerindeki liderlik davranış türlerinin örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve psikolojik iyi oluşa etkisi: Türkiye ve İtalya üzerine bir çalışma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 45-65.
- Ataş, Ö., ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Atay, B. (2012). *Happiness in East Europe in comparison with Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-177.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Axley, S. R., & McMahon, T. R. (2006). Complexity: A frontier for management education. *Journal of Management Education*, 30(2), 295-315. <https://doi.org/10.1177/1052562905277316>
- Aybek, B., Titiz, H., ve Gümüşay, T. (2014). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 344-355.
- Aydın, U. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinden çatışmaları çözümleme stratejilerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Basım). Hatiboğlu Basım ve Yayın.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.

- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., ve Atas Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Aykaç, B. (2001). Kamu yönetiminde kriz ve kriz yönetimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 123-132.
- Baker, S. B. (1995). *Chaos theory in educational systems: Principals' perceptions of sensitive dependence on initial conditions*. Unpublished master's thesis, East Tennessee State University, USA.
- Bakioğlu, A., ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-36.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). Job demands-resources model. *Revista de Psicologa del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115.
- Bakoğlu, R. (2001). Örgütsel performans kavramı ve gelişimi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 4(15), 39-45.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel adanmışlık*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram stratejisi ve taktikleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 6(24), 495-508.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Pegem A Yayıncılık.
- Ball, D. R. (2007). *Managing multi-agent risk and system uncertainty using options-based decision policies*. Unpublished Dissertation, University of Massachusetts, USA.
- Baltaş, A. (2015). *Türk kültüründe yönetmek yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak*. Remzi Kitabevi.
- Balyer, A. (2011). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım olarak karmaşıklık/kaos teorisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(385), 8-15.
- Balyer, A. (2014). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım: Otopoyiyez teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 605-618.
- Banai, M., & Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. *Journal of World Business*, 42(4), 463-476. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2007.06.007>
- Banai, M., Reisel, W. D., & Probst, T. M. (2004). A managerial and personal control model: Predictions of work alienation and organizational commitment in Hungary. *Journal of International Management*, 10(3), 375-392. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2004.05.002>

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Başar, H. (2001). Sınıf yönetimi. Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E., ve Cınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Batram, A. (1999). *Karmaşıklıkta yol almak*. (Çev. Z. Dicleli). Henkel Yayınları.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1996). Parent involvement and teacher decision making in urban high schools of choice. *Urban Education*, 31(4), 403-431. <https://doi.org/10.1177/004208599603100404>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for inter personal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Begum, S., Jabeen, S., & Awan, A. B. (2014). Happiness: A psycho-philosophical appraisal. *Dialogue*, 9(3), 313-325.
- Beilharz, P. (2004). Looking back: Marx and Bellamy. *The European Legacy*, 9(5), 597-604. <https://doi.org/10.1080/1084877042000306361>
- Bennett, N., & Lemoine, J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92 (1/2).
- Berardi, E. (2009). *The soul at work: From alienation to autonomy*. Semiotext.
- Beşer, A. (2004). Yabancılaşma, düş, gerçeklik, yanılsama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(33), 205-213.
- Beycioğlu, K., ve Sincar, M. (2013). Örgütlerde güç ve politika. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu. (Editörler). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi, 245-261.
- Beydoğan Tangör, B., ve Curun, F. (2016). Psikolojik iyi oluşun vordayıcıları olarak bireysel farklılıklar: Özgünlük, benlik saygısı ve sürekli kaygı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-13.
- Bilmez, E. (2011). Kriz döneminde kurumsal itibar yönetiminin önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 161-172.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi*. (3. basım). Beta Yayıncılık.
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Blackburn, C. (2002). *Administrator gender differences in conflict management style and the relationship to school culture*. Ph.D Thesis, Missouri-Columbia University.
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88 (7-8). [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(02\)00168-8](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(02)00168-8)
- Bloch, D. P. (2004). Spirituality, complexity and career counseling. *Professional School Counseling*, 7(5), 343-350.
- Bloch, D. P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *Career Development Quarterly*, 53(3), 194-207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00990.x>
- Boin, A., & McConnell, A. (2007). Preparing for critical infrastructure breakdowns: the limits of crisis management and the need for resilience. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 15(1), 50-59. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2007.00504.x>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13594320444000128>
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10(2), 99-109. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boz, M., ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276.
- Bozdağ, C. E. (1998). *Kaos analizi: Bir finansal sektör uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozgeyik, A. (2004). *Krizleri fırsata dönüştürmek*. Hayat Yayıncılık.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. (Çev. A. Tekcan). Rota Yayıncılık.
- Braynion P. (2004). Power and leadership. *Journal of Health, Organization and Management*, 18(6), 447-463.
- Bresctick, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brewer, N., Mitchell, P. & Weber, N. (2002). Gender role organizational status, and conflict management styles, *The International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94.

- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brockington, J. L. (2006). Effective crisis management. *International Educaor*, 2, 47-52.
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/0895904807311296>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931-945.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*, 43(6), 1661-1692. <https://doi.org/10.1177/0149206316680030>
- Buragohain, P., & Hazarika, M. (2015). Happiness level of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 19-37.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (14. basım). Pegem Akademi.
- Bushev, M. (1994). *Synergetics: Chaos, order, self-organization*. World Scientific.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American psychologist*, 55(1), 15. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.15>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükyılmaz, O., ve Ofluoğlu, G. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş Dergisi*, 10(1), 113-144.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (2003). Managers' upward influence tactic strategies: The role of manager personality and supervisor leadership style. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(2), 197-214. <https://doi.org/10.1002/job.183>
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.

- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Canöz, K., ve Öndoğan, A. (2015). Kriz yönetiminde dönüşümcü liderin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 36-61.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: Having and doing in the study of personality and cognition. *American psychologist*, 45(6), 735.
- Carli, L. L., & Eagly, A. H. (2001). Gender, hierarchy, and leadership: An introduction. *Journal of Social Issues*, 57(4), 629-636.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 6(4), 304-315. <https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0605>
- Celep, C. (2004). *Dönüştürücü liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yüksek lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Chadwick, M. M. (2010). Creating order out of chaos: A leadership approach. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 91(1), 154-170.
- Chakravarthy, B. (1997). A new strategy framework from coping with turbulence. *Sloan Management Review*, Winter, 69-82.
- Champoux, J. E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups and organization*. Taylor and Francis.
- Charles, S. T., Reynolds, C. A., & Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 136.
- Cheng, Y. C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 103-132). Springer.
- Chiaburu, D. S., Diaz, I., & De Vos, A. (2013). Employee alienation: Relationships with careerism and career satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 28(1), 4-20.
- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T., & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: A meta-analysis. *European Management Journal*, 32(1), 24-36.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Clark, A. & A. Oswald. (1994). Unhappiness and unemployment. *The Economic Journal*, 104(424), 648-659. <https://doi.org/10.2307/2234639>

- Clampitt, P. G., & DeKoch, R. J. (2001). *Embracing uncertainty: The essence of leadership*. M. E. Sharpe.
- Clark, S. K., Halbesleben, J. R., Lester, S. W., & Heintz, R. (2010). Temporary worker alienation and job performance: The impact of rating source. *Journal of Leadership Organization Studies*, 17(3), 287-297. <https://doi.org/10.1177/154805>
- Codreanu, A. (2016). A VUCA action framework for a VUCA environment. Leadership challenges and solutions. *Journal of Defense Resources Management (JoDRM)*, 7(2), 31-38.
- Cohen, W. A. (2010). *Drucker ve liderlik*. (1. basım). Optimist Yayınları.
- Cohen, Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, M. (1994). *Leadership in educational management. The principles of educational management*. Longman.
- Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3.
- Corra, M., Carter, S. K., Carter, J. S., & Knox, D. (2009). Trends in marital happiness by gender and race, 1973 to 2006. *Journal of Family Issues*, 30(10), 1379-1404. <https://doi.org/10.1177/0192513X09336214>
- Cottringer, W. (1999). Conflict management. *Executive Excellence*, May, 22-23.
- Cousins, B. (2018). Design thinking: Organizational learning in VUCA environments. *Academy of Strategic Management Journal*, 17(2), 1-18.
- Covey, S. R. (2000). *Yeni örnekte liderin üç rolü*. (Çev. F. Hesselbein, M. Goldsmith, and R. Beckhard). Geleceğin Lideri içinde (s.201-213). Form Yayınları.
- Cramer, F. (1998). *Kaos ve düzen*. (Çev. V. Atayman). Alan Yayıncılık.
- Cropanzano, R., & Wright, T. A. (1999). A 5-year study of change in the relationship between well-being and job performance. *Consulting Psychology Journal*, 51, 252-265. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.4.252>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *İyi iş: Liderlik, mutluluk ve anlam oluşturma*. (Çev. Ahmet Kardam). Acar Matbaacılık.
- Cvetek, S. (2008). Applying chaos theory to lesson planning and delivery. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 247-256. <https://doi.org/10.1080/026197608>
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çamlıbel, D. N. (2003). *Belirsizlik ortamında planlama düşüncesi "sinerjetik toplum, sinerjik yönetim ve sinerjist planlama modeli", örnek olay: 17 Ağustos – 12 Kasım 1999 depremleri sonrası kaos ve kendi-kendine organizasyon süreci*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, YTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 31-43.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. (4. basım). Pegem A.
- Çelik, V. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çelikkaleli, Ö., ve Tümtaş, M. S. (2017). Üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide sosyal yabancılaşmanın aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 155-175.
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, M. S. (2016). *Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Çiçek Sağlam, A., ve Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yöneticilerinin kriz yönetme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34, 1-14.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: Akıs ve dönüşüm olarak örgüt. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 110-119.
- Daft, D. (2003). Değişime önderlik etmek. *Executive Excellence Dergisi*, 7, 80.
- Dai, P. (2004). *Decision making under uncertainty: Scalability and applications*. Unpublished Dissertation, University of Washington, USA.
- Dalkılıç, O. S. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Yayıncılık.
- Dandy J., & Kirby N. (1994). Psychological stress, work satisfaction, and brain injury nursing. *International Journal of Stress Management*, 1(3), 265-276.
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53(2), 275-294. <https://doi.org/10.1177/a010564>
- Daniel, K.B., Kyle, J.E. & Ulrich, D.W. (2005). *Identifying gaps in secondary principals' knowledge and skills*. A Project for the Degree of Doctorate of Education, Saint Louis University, USA.
- Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: the implication for Iranian nursing leaders. *Actamedica Iranica*, 51(6), 411-417.
- Darroch, A. (2006). *Effective school leadership practices* (Doctoral dissertation, University of Lethbridge). *Dissertation Abstracts International*.
- Dartey-Baah, K. (2015). Resilient leadership: A transformational-transactional leadership mix. *Journal of Global Responsibility*, 6(1), 99-112.

- Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42(3), 352-369.
- Davies, B. J., & Davies, B. (2006). Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 121-139. <https://doi.org/10.1177/1741143206059542>
- Dawson, C., & Henley, A. (2013). Gender, risk, and venture creation intentions. *Journal of Small Business Management*, 53(2), 501-515.
- DeHart-Davis, L., & Pandey, S. K. (2005). Red tape and public employees: Does perceived rule dysfunction alienate managers?. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(1), 133-148. <https://doi.org/10.1093/jopart/mui007>
- Demir, F. O. (2008). Kriz yönetim stratejileri ve kriz iletişimi. *Review of Social, Economic and Business Studies*, 10, 1-24.
- Demir, H. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, R., ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378. <https://doi.org/10.26466/opus.347656>
- Demircan, T. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demirci, K. (1999). Önderlik kuramları ve dönüştürücü önderlik ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 329-350.
- Demirel Yazıcı, S. (2019). Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi (Milli Eğitim Bakanlığı örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirer, T., ve Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Öteki Yayınları.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 353-373.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 49-70.
- Deutsch, M. (1991). *Conflict resolution: Contributions of behavioral sciences*. Clagett Smith (Eds.). University of Notre Dame Press.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. (Çev.: Tarık Totan), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Diamond, A. H. (1993). Chaos science. *Marketing Research*, 5(4), 8.
- Diamond, J. (2007). *A new view: Distributed leadership*. Harvard University Press.

- DiCiccio, T. J., & Efron, B. (1996). Bootstrap confidence intervals. *Statistical Science*, 11(3), 189-228. <https://doi.org/10.1214/ss/1032280214>
- Diener, E. (2009). Subjective well-being, the science of well-being. *Social Indicators Research Series*, 37, 11-58.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective wellbeing: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391– 406.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Diker, N., ve Ökten, A. N. (2009). Kaos'dan düzene; Sinerjetik toplum, sinerjik yönetim ve sinerjist planlama-örnek olay: 1999 Marmara depremleri sonrası kaos ve kendi-kendine organizasyon süreci içinde bir ilkokulun yapımı. *Megaron*, 4(3), 147-162.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. Beta Yayınları.
- Djavanshir, G. R., & Khorramshahgol, R. (2006). Applications of chaos theory for mitigating risks in telecommunication systems planning in global competitive market. *Journal of Global Competitiveness*, 14 (1), 15-24.
- Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, T., ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117.
- Donovan, M. M. (1993). Academic deans and conflict management: the relationship between perceived styles and effectiveness of managing conflict, *Unpublished Dissertation*, Marquette University, Wisconsin.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Drucker, P. F. (1979). Managing the knowledge worker. *Modern Office Procedures*, 24, 12-16.
- Drucker, F. P. (2000). *Gelecek için yönetim 1990'lar ve sonrası*. (Çev. F. Üçcan). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dubrovsky, V. (2004). Toward system principles: general system theory and the alternative approach. *Systems Research and Behavioral Science*, 21(2), 109-122. <https://doi.org/10.1002/sres.572>
- Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., & Phillips, N. A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations, *Cognitive Therapy and Research*, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.1007/s10608-005-1648-9>
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Edelmann, R. J. (1993). *Interpersonal conflicts at work*. London: British Psychological Society.
- Edmonds, B. (2000). Complexity and scientific modelling. *Foundations of Science*, 5(3), 379-390.
- Efraty, D., Sirgy, M. J., & Claiborne, C. B. (1991). The effects of personal alienation on organizational identification: a quality-of-work-life model. *Journal of Business and Psychology*, 6(1), 57-78.
- Eliot, J. L. (2020). Resilient leadership: The impact of a servant leader on the resilience of their followers. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 404-418. <https://doi.org/10.1177/1523422320945237>
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emhan, A. (2009). Risk yönetim süreci ve risk yönetmekte kullanılan teknikler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 209-220.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality And Social Psychology*, 62(2), 292.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş., & Kamacı, M. (2008). Quantum leadership paradigm. *World Applied Sciences Journal*, 3(6), 865-868.
- Erdem, M. (2014). İş yaşamı kalitesinin işe yabancılaşmayı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-26.
- Erdemir, E, ve Koç, U. (2010). Postmodernizm ve komplekslik: Örgüt kuramı bağlamında paradigmatik bir tartışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 25-48.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, H. (2012). Karmaşa, karmaşıklık ve eğitim ilişkisi. *Journal of History Culture and Art Research*, 1(2), 87-136.

- Erdoğan, İ. (2014). *Medya teori ve araştırmaları: biliş ve davranış yönetimi amaçlı endüstri, devlet ve üniversite işbirliğinde, medyanın egemen ve alternatif açıklamaları*. Erk Yayınları.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Basım.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.ř.
- Ergun Özler, D., ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerinde sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 1-22.
- Erkal, M. E. (2011). Sanayileşme ve yabancılaşma ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 20, 9-24.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1*. Pegem Akademi.
- Ersanlı, K., ve Uysal, E. (2015). Belirsizliğe karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 46-53. <https://doi.org/10.17755/esosder.16195>
- Ertekin, Y. (1993). Örgüt ve stres üzerine düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(1), 145-157.
- Ertong, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ertoý, M. (2007). *Yabancılaşma kader mi, tercih mi?*. Lotus Yayınevi.
- Ertürk, A. (2012). Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 849-868.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen önel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eryılmaz A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A., ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39, 499-520.
- Farazmand, A. (2003). Chaos and transformation theories: A theoretical analysis with implications for organization theory and public management. *Public Organization Review*, 3(4), 339-372.
- Farrell, E. F. (2001). Colleges' risk managers face a rising tide of litigation. *The Chronicle of Higher Education*, 48(12), 48.

- Ferguson, I., & Lavatte, M. (2004). Beyond power discourse: Alienation and social work. *The British Journal of Social Work*, 34(3), 297-312. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch039>
- Ferlie, E. (2007). Complex organizations and contemporary public sector organizations. *International Public Management Journal*, 10(2), 153-165. <https://doi.org/10.1080/10967490701323670>
- Fıkırkoca, M. (2003). *Bütünsel risk yönetimi*. Kalder Yayınları.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals' proactive. Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Applied chaos and complexity theory in education* (pp. 29-58). Information Science Imprint-IGI Global.
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 01-10.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Flowers, A. H. (2007). Distributed leadership. *Childhood Education Journal*, 83(5), 331.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 291-309. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1803>
- Frear, D. (2011). The effect of change on management planning: Applying chaos theory. *International Journal of Business and Social Science*, 2(14), 57-60.
- Frey, B., & Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. Princeton University Press.
- Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). An additional way of thinking about organizational life and leadership: The quantum perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 48(5), 1- 29.
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological science*, 18(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Fromm, E. (2004). *Marx'ın insan anlayışı*. (Çev. K.H. Ökten). Arıtan.
- Gallagher, A., & Tschudin, V. (2010). Educating for ethical leadership. *Nurse Education Today*, 30(3), 224-227. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.11.003>
- Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The Value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Genç, N. (2005). *Zirveye götüren yol yönetimi*. Timaş Yayınları.

- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., & Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, structure, processes*. McGraw-Hill Irwin.
- Girijesh K. Y., & Yashwant. K. N. (2012). Work alienation and occupational stress. *Social Science International*, 28 (2), 333-344.
- Gleick, J. (2005). *Kaos* (Çev. F. Üçcan). Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Golparvar, M., & Abedini, H. (2014). Relationship between meaning and spirituality at work with job happiness positive affect and job satisfaction. *Management Science Letters*, 4, 255–268.
- Greco, V., & Roger, D. (2003). Uncertainty, stress, and health. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 1057-1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00091-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00091-0)
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations*. Prentice Hall.
- Greenberg, E. S., & Grunberg, L. (1995). Work alienation and problem alcohol behavior. *Journal of Health and Social Behavior*, 1, 83-102. <https://doi.org/10.2307/2137289>
- Greenstein, T. N. (2016). Gender, marital status and life satisfaction. *Paper presented at the annual meetings of the American sociological association*, Seattle.
- Grenier, S., Barrette, A. M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39, 593-600. <https://doi.org/10.1177/0263211X00028300>
- Griffin, R. (1993). *Management*. Houghton Mifflin Company.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Grote, G. (2009). *Management of uncertainty: Theory and application in the design of systems and organizations*. Springer Publications.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ili ortaöğretimi okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetme biçimleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetimi stiller ile öğretmenleri iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin kariyer geliştirmelerinde müdürlerin liderlik rolünün incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 108-130.
- Güney, F. (2005). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneri, B. M. (2010). *Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Günsal, E. (2010). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk alguları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S., ve Sığrı, Ü. (2014). *Örgütsel davranış*. Beta Yayınları.
- Gürbüz, S., ve şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, F., ve Kirazoğlu, C. (2019). Halk eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin is dovumu ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 15(58), 193-222.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hançerlioğlu, O. (1998). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitapevi.
- Handmer, J. (2008). Emergency management thrives on uncertainty. Bammer, G. and Smithson, M. (Ed.), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives* (pp. 249-262). Cromwell Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/13540600>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/08920206070856>

- Haşit, G. (2000). Örgütlerde kriz yönetimi ve Türkiye'nin büyük sanayi örgütleri üzerine yapılan araştırma çalışması. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1177, 35-37.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hayward, S. (2018). *The Agile leadership. How to create an agile business in the digital age*. Kogan Page Limited.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. (Çev. T. Doğan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Helliwell, J. F., Huang, H., & Wang, S. (2017). Dünya mutluluğunun sosyal temelleri. *Dünya Mutluluk Raporu*, 8.
- Helsing, D. (2007). Style of knowing regarding uncertainties. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 33-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00369.x>
- Hempfling, M. S. (2015). *Happiness, work engagement, and perception of organizational support of student affairs professionals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, USA.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158.
- Hirschfeld, R. R., & Feild, H. S. (2014). Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 789-800. [https://doi.org/10.1002/1099-1379\(200011\)21:7](https://doi.org/10.1002/1099-1379(200011)21:7)
- Hodge, B. (2007). Life, chaos, and transdisciplinarity: A personal journey. *World Futures*, 63, 209-222. <https://doi.org/10.1080/02604020601172558>
- Hoffman, J. (2004). Building resilient leaders. *Leadership*, 34, 35-38.
- Holbeche, L. (2015). *The Agile organization: How to build an innovative, sustainable and resilient business*. Kogan Page Publishers.
- Holcomb-McCov, C. (2004). Assessing the multicultural competence of school counselors: A checklist. *Professional School Counseling*, 1, 178-186.
- Hollander, E. P., & Offermann, L. R. (1990). Power and leadership in organizations: Relationships in transition. *American Psychologist*, 45(2), 179-185. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.179>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies*, 195-200.
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *Human Resource Planning*, 33(4), 34.
- Horton, T. J. (2006). Competition or monopoly? The implications of complexity science, chaos theory, and evolutionary biology for antitrust and competition policy. *The Antitrust Bulletin*, 51(1), 195-214.

- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Houchin, K., & Maclean, D. (2005). Complexity theory and strategic change: An empirically informed critique. *British Journal of Management*, 16(2), 149-166.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan). Nobel Akademik.
- Hoyt, C. L., & Blascovich, J. (2010). The role of leadership self-efficacy and stereotype activation on cardiovascular, behavioral and self-report responses in the leadership domain. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.10.007>
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (1991). *Organizational behavior*. Pearson.
- Hudson, C. G. (2000). At the edge of chaos: A new paradigm for social work. *Journal of Social Work Education*. 36(2), 218. <https://doi.org/10.1080/10437797.2000.10>
- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership and its impact on teaching and learning*. Education Doctorate, NUI Maynooth Faculty of Social Sciences.
- Hunter, D. (1996). Chaos theory and educational administration: Imaginative foil or useful framework. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 11(2), 9-34.
- Hunter, W.J., & Benson, G.D. (1997). Arrows in time: the misapplication of chaos theory to education. *Curriculum Studies*, 29(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/00220279718421>
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Basım Yayım.
- Isaacs, A. J. (2003). *An investigation of attributes of school principals in relation to resilience and leadership practices*. Unpublished doctoral dissertation, College of Education, The Florida State University.
- İbrahimioğlu, N. (2011). İşletmelerde liderlik ve kriz yönetimi ilişkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 731-747.
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysing the relationship between happiness, teachers' level of satisfaction with life and classroom management profiles. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2227-2237. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.0610>
- İlğan, A. (2008). Örgütsel değişim/değişme. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 21-31.
- İmirlioğlu, İ. (2009). Devlet hastanelerinde çalışan doktorların ve hemşirelerin stres kaynakları ve stresin performanslarına etkilerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Verimlilik Dergisi*, 2009(4), 53-101.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alanya.

- İşleroğlu, S. (2012). *Lise öğrencilerinde öznel iyi olusun benlik savgısı, sosyal etkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimine göre vordlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İştar, E. (2012). Stres ve verimlilik ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-21.
- Jaeggi, R. (2014). *Alienation*. Columbia University Press.
- Jain, D. (2015). Leadership in the vuca world—a glimpse into a few learnings. *Growth Journal of the Management Training Institute - SAIL*, Ranchi, 43(2), 110-132.
- Jaques, T. (2010). Reshaping crisis management: The challenge for organizational design. *Organization Development Journal*, 28(1), 9.
- Johnson, B. L., & Ellet, C. D. (1992). Analyses of school level learning environments: centralized decision-making, teacher work alienation and organizational effectiveness. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 4, 20-24.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995) *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria.
- Jossa, B. (2013). Alienation and the self-managed firm system. *Review of Radical Political Economics*, 46(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0486613413488064>
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2004). Affect and job satisfaction: A study of their relationship at work and at home. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 661-673. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.661>
- Juhasz, A. M. (1990). Teacher self-esteem—a triple-role approach to this forgotten dimension. *Education*, 111(2), 234-241.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaçmaz, G. (2006). Sosyolojide yeni arayışlar: Kaos teorisi'nin sosyolojiye sunduğu imkânlar üzerine bir deneme. *Journal of İstanbul Kültür University*, 3, 113-118.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., ve Demirtas, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Kahveci, G., ve Köse, Ö. (2019). İlk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki rolünün incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(79), 135-156.
- Kail, E. G. (2011). Leading effectively in a VUCA environment: A is for ambiguity. *Harvard Business Review*, 1, 6.

- Kajs, L. T., & McCollum, D. L. (2009). Examining tolerance for ambiguity in the domain of educational leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(2), 1-16.
- Kakabadse, A. (1986). Organizational alienation and job climate a comparative study of structural conditions and psychological adjustment. *Small Group Research*, 17(4), 458-471.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kamacı, M. C. (2010). *Liderlik eğitim programının eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaneko, K., & Tsuda, I. (2011). *Complex systems: chaos and beyond: a constructive approach with applications in life sciences*. Springer Science and Business Media.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214-233.
- Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 413-422.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik yöntemleri*. Bilim Yayınları.
- Karaçay, T. (2004). *Determinizm ve kaos*. Mantık, Matematik ve Felsefe II. Ulusal Sempozyumu, 21, 24.
- Karakaya, A. (2004). Stratejik yönetim sisteminin kriz yönetimine katkısı üzerine bir araştırma. *Teknoloji Dergisi*, 7(2), 225-233.
- Karaköse, T. (2005). Öğretmen gereksinimleri ve motivasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 69, 31-34.
- Karakuş, A. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karavardar, G. (2011). Aile işletmelerinde kurumsallaşma, yetki devri ve belirsizliğe tolerans. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 164.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, K., ve Cınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim*, 67, 59-76.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. PegemA Yayınları.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 3, 219-233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Kasperson, R. E. (2008). Coping with deep uncertainty: Challenges for environmental assesment and decision-making. Bammer, G., and Smithson, M. (Ed.), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives* (pp. 355-366). Cromwell Press.
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being. *Health Behavior and School Satisfaction Journal of School Health*, 72(6), 243-249. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb07337.x>
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulamalar*. Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Kaya, T. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayaalp, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kayaalp, E., ve Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kellerman, B. (2008). *Kötü liderlik*. (Çev. F. Kahya.). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43-57.
- Kesik, F., ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kılınç, T. (1996). *Örgütlerde çatışma*. Avcıol Basım Yayın.
- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırbıyık, M. E. (2012). Mutluluk ahlakı (eudaimonizm). *Fârâbî e-dergi*, 3, 12-19.
- Kırçan, E. (2009) *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kırım, A. (2004). *Yeni dünyada strateji ve yönetim*. Sistem Yayıncılık.
- Kim, K., & Choi, K. (2015). A mediating effect of happiness and stress to the influence of positive psychology capital on organizational commitment in elementary school teachers. *The Journal of Yeolin Education*, 23(2), 201-225.
- King, G. (2002). Crisis management and team effectiveness: A closer examination. *Journal of Business Ethics*, 41, 235-249.
- King, B. W. (2006). *Relationship of principal's leadership behaviors to academic achievement and school improvement efforts*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Maryland, Maryland.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 147-169.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Knippenberg, V. D., & Hogg, M. A. (2004). *Leadership and power: Identity processes in groups and organizations*. Sage.
- Koç, A. (2004). Kaos ve Eğitim. S. Ural, Y. Yüksel, A. Koc, A. Şen, G. Hacıbekiroğlu, ve M. Özer içinde, *Mantık, Matematik ve Felsefe II. Ulusal Sempozyumu: Kaos*, 181-188.
- Koçak, S., ve Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayın.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.
- Konan, N., ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikivüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152. <https://doi.org/10.31798/ses.655939>
- Konan, N., ve Korkut, A. (2015). Kuantum liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (s.79-108). Pegem Akademi Yayınları.

- Konan, N., Kırbac, M., ve Kıs, A. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin, EFOM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 38-50.
- Kondalkar, V. (2007). *Organizational behaviour*. New Age International.
- Korkmaz, S. (1994). Örgütlerde çatışma yönetimi ve verimlilik. *Verimlilik Dergisi*, 1, 77-94.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 75-98.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M., ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Koşar, D. (2018). Liderlerin etkileme taktikleri. *Pegem Atf İndeksi*, 217-244.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kouzes, J. M. (1999). Getting to the heart of leadership. *The Journal for Quality and Participation*, 22(5), 64-79.
- Kouzmin, A. (2008). Crisis management in crisis?. *Administrative Theory and Praxis*, 30(2), 155-183. <https://doi.org/10.1080/10841806.2008.11029631>
- Kovancı, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel yabancılaşma davranışları ile ilişkisi. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 1, 96-124.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, Ö (2020). *Öğretmenlerin algularına göre okulların dna profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kösterelioğlu, A. M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kumaş, V., ve Deniz, L. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtulmuş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M., ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Kuvvet, A. B. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lalonde, C. (2007). Crisis management and organizational development: Towards the conception of a learning model in crisis management. *Organization Development Journal*, 25(1), 17.
- Lam, C. (2012). Conflict management styles: responses to ethical dilemmas by Hong-Kong business executives. *Journal of GSTF Business Review*, 1(4), 102-107.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165. <https://doi.org/10.1093/applin/14>
- Latif, H. (2005). *Fraktalist yönetim: yönetimde kaos görüşleri*. Bizim Avrupa Yayınları.
- Lawrence K. (2013). *Developing leaders in a vuca environment*. UNC Kenan-Flagler Business School.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National College for School Leadership.
- Levin, W. (1994). *Sociological ideas: Concepts and applications*. Wadsworth Publishing Company.
- Levin, S. A. (2005). Self organization and emergence of complexity in ecological systems. *BioScience*, 55(12), 1075-1079. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2005\)055\[1075:SATEOC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2005)055[1075:SATEOC]2.0.CO;2)
- Liu, A. M., & Fang, Z. (2006). A powerbased leadership approach to project management. *Construction Management and Economics*, 24(5), 497-507. <https://doi.org/10.1080/01446190600567944>
- Loree T., & Stupka, E. (1993). Teaching and learning in a student success course: a discussion concerning the development of the internal locus of control using fuzzy logic, TQM, and chaos theory of education. *Presented at The National Conference on Teaching and Learning*, 1, 1-17.
- Lu, W., & Wang, J. (2017). The influence of conflict management styles on relationship quality: The moderating effect of the level of task conflict. *International Journal of Project Management*, 35(8), 1483-1494. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.08.012>

- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 527. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.527>
- Lunenburg, F. C. (2010). The decision making process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-12.
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Lussier, R. M. (1990). *Human relations in organizations*. Irwin.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. McGraw-Hill Press.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Mack, O., Khare, A., Krämer, A., & Burgartz, T. (Eds.). (2015). *Managing in a vuca world*. Springer.
- Maclure, M. (1995). Postmodernism: A postscript. *Educational Action Research*, 3(1), 105-16.
- Mahon, J. (2010). Communication and conflict: A review of the literature relevant to the training of educators. *Journal of Education Research*, 4(1), 45-66.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190. <https://doi.org/10.1177/1054773804271936>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26 (1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Mano, R. S. (2010). Organizational crisis, adaptation, and innovation in Israel's nonprofit organizations: A learning approach. *Administration in Social Work*, 34(4), 344-350. <https://doi.org/10.1080/03643107.2010.500985>
- Manuel, F. E., & Manuel, F. P. (1997). *Utopian thought in the western world*. Mass Belknap.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. S. Kenan, vd.). Sol Yayınları.
- Martinelli, D. P. (2001). Systems hierarchies and management. *Systems Research and Behavioral Science*, 18(1), 69-82.
- Marx, K. (2011). *1844 el yazmaları*. (Çev. K. Somer, vd.). Sol Yayınları.
- Marx, K. (2013). *Yabancılaşma*. (Çev. K. Somer, vd.). Sol Yayınları.

- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. D. Van Norstrand.
- Matheson, D., & Matheson, J. (1999). *Akıllı örgüt*. (Çev. M. Tüzel). Boyner.
- Maurer, R. (1994). *Managing conflict: Tactics for school administrators*. Allyn and Bacon.
- Maxwell, J. C. (2002). *Leadership 101: What every leader needs to know*. Harper Collins Leadership.
- Maya, İ. Ç. (2011). *Eğitim kurumlarında risk yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Mazlum, M. M. (2014). *Okul müdürlerinin ahlaki moral davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin chaid analizi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Mazlum, A. (2019). *Belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McBride, N. (2005). Chaos theory as a model for interpreting information systems in organizations. *Information Systems Journal*, 15(3), 233-254. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2575.2005.00192.x>
- McClelland, D. C., & Burnham, B. D. H. (2003). Macht motiviert Manager führen nur gut, wenn sie ihre Macht für das Unternehmen einsetzen. *Harvard Business Manager*, 84-95.
- McClellan, J. G. (2014) Announcing change: Discourse, uncertainty, and organizational control. *Journal of Change Management*, 14(2), 192-209. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.844195>
- McClellan, R., Christman, D., & Fairbanks, A. (2008). Ulysses' return: Resilient male leaders still at the helm. *Journal of Research on Leadership Education*, 3(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/194277510800300106>
- McElroy, M. W. (2000). Integrating complexity theory, knowledge management and organization learning. *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 195-208.
- McIntyre S. E. (1991). *Conflict management by male and female managers as reported by self and by male and female subordinates*. Ph.D Thesis, Georgia State University. America.
- McMillan, E. (2004). *Complexity, organizations and change*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Memisoğlu, D. (2006). *Yeni kamu yönetimi ve yerel yönetimler reformu*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Meyer, J. P., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Miceli, J. A. (1995). *Organizational structure, teacher professionalism, role conflict and alienation in public school systems*. Doctoral Dissertation, Rutgers University.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of developmental psychology*. W. H.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https:// meb.gov.tr/mevzuat>, Erişim Tarihi: 15/11/2021.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Sanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Moles, A. (2004). *Belirsizin bilimleri*. (Çev. N. Bilgin). Yapı Kredi Yayınları.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of school psychology*, 44(2), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x>
- Mortensen, K. (2008). *Persuasion IQ: The 10 skills you need to get exactly what you want*. Amacom.
- Moseley, B., & Dustin, D. (2008). Teaching as chaos. *College Teaching*, 56(3), 140-142.
- Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 475. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.475>
- Mullins, L. J. (1999). *Management and organization behavior*. Pitman Publishing.
- Murat, G., ve Mısırlı, K. (2005). Küçük ve orta ölçekli işletmelerde kriz yönetimi: Çaycuma örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Murphy, P. (1996). Chaos theory as a model for managing issues and crises. *Public Relations Review*, 22(2), 95-113. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(96\)90001-6](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(96)90001-6)
- Mutlu, A., ve Sakınç, İ. (2006). Yönetimde kaos. *İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi*, 3, 1-12.
- Myers, D. G. (2013). Religious engagement and well-being. In S. David, I. Boniwell and A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 88 -100). Great Britain: Oxford University Press.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19.

- Nair, N., & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers. *Management Decision*, 48(4), 600-615.
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review*, 22(6), 670-677.
- Niederauer, S. (2006). *Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışma çözme stilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Çev. Z. Bilgin). Kitap Yayınevi.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. Sürat Yayınevi.
- O'Donohue, W., & Nelson, L. (2014). Alienation: an old concept with contemporary relevance for human resource management. *International Journal of Organizational Analysis*, 24, 301-316.
- Obholzer, A. (2003). Authority, power and leadership: Contributions from group relations training. In *The Unconscious at Work*, 59-70.
- Okay, A. (2002). Kriz ve halkla ilişkiler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 473-498.
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma*. (Çev. A. Kars). Yordam.
- Oluremi, O. F. (2008). Principals' leadership behaviour and school learning culture in Ekiti State secondary schools. *The Journal of International Social Research*, 1(3), 301-311.
- Oomes, A. H. J. (2004). Organization awareness in crisis management: Dynamic organigrams for more effective disaster response. *Proceedings*, 1, 63-68.
- Ortegón-Monroy, M. C. (2003). Chaos and complexity theory in management: an exploration from a critical systems thinking perspective. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 20(5), 387-400. <https://doi.org/10.1002/sres.566>
- Öge, S. (2005). *Örgütsel etkinlik ve ergonomi*. Yelken Yayınları.
- Öğüt, A. (2007). Küçük ve orta ölçekli sanayi işletmelerinde kriz yönetimi yaklaşımları: tekstil sektörü örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 287-304.
- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp, İ. (2010). *İşletme yönetimi*. Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özarslan, C. (2019). *Kamu kurumlarının kriz yönetimi becerileri: Samsun büyükşehir belediyesi çalışanlarına yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Özbek, M. F. (2011). Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 231-248.

- Özcan, K. (2012). *Postmodern örgüt kuramı*. Gazi Kitapevi.
- Özçelik, B. (2019). *İş anlamı ve mutluluk arasındaki ilişkide sosyal güvenin aracılık rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özden, K., Erdoğan, D., ve Gül, S. (2017). Kriz yönetiminde üretim yönetimi stratejileri ve politikalarının kullanılmasıyla ilgili bir alan araştırması. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 23-50. <https://doi.org/10.17336/igusb.348761>
- Özdemir, S., ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 14-18.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabın mutluluk anlayışı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özmen, F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Özsezer, S. (2014). *Liselerde kriz yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özsüzer, V. (2019). *Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, Z., ve Kızılkaya, S. (2017). Chaos-complexity theory at management. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4, 259-264.
- Pagonis, W. G. (1992). The work of the leader. *Harvard Business Review*, 70(6), 118-126.
- Panourgia, N. (2008). *Alienation*. W.A. Darity (eds.) In International Encyclopedia of the Social Science, (pp. 75-76). Macmillan Social Science Library.
- Pappenheim, F. (2002). *Modern insanın yabancılaşması*. (Çev. S. Ak). Phoenix Yayınevi.
- Paraskevas, A. (2006). Crisis management or crisis response system? A complexity science approach to organizational crisis. *Management Decision*, 44(7), 892-907.
- Pascale, R. T., Milleman, M., & Gioia, L. (1999). Surfing the edge of chaos. *Creative Management and Development*, Spring, 83-94.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pauchant, T. C., Coulombe, C., & Martineau, J. T. (2006). Crisis management and ethics. *Encyclopedia of Business Ethics*, 2, 2-10.
- Peca, K. (1992). *Chaos theory: A scientific basis for alternative research methods in educational administraticm*. CA.

- Peredia, M. J. (2009). *Leadership practices of principals in high-achieving title I, K-8 schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Verne, California.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. *Statistical Analysis Report*, 47.
- 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, Elazığ.
- Polat, M., ve Arabacı, İ. B. (2015). Enformasyon kuramı bağlamında sosyal ağlar, örgütsel belirsizlik ve eğitim: Kavramsal bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 97-109.
- Polat, M., Dilekmen, M., ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 214-232.
- Polat, S., ve Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1848>
- Polat, M., ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Powel, W. E. (1994). The relationship between feelings of alienation and burnout in social work. *The Journal of Contemporary Human Services*, 75(4), 229-235. <https://doi.org/10.1177/104438949407500404>
- Power, M. (2007). *Organized uncertainty, designing a world of risk management*. Oxford University Press.
- Prigogine, I. (2004). *Kesinliklerin sonu*. İzdüşüm Yayınları.
- Prigogine, I., & Stengers I. (1998). *Kaostan düzene - insanın tabiatla yeni diyalogu*. (Çev. S. Demirci). İz.
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work*. Wiley-BlackWell Publication.
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2006). Counseling chaos: Techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 43(1), 9-17. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2006.tb00001.x>
- Pryor, R. G. L. (2010). A framework for chaos theory career counselling. *Australian Journal of Career Development*, 19(2), 32-40. <https://doi.org/10.1177/103841621001900205>
- Pugh, K. J., & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 187-201. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00103-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00103-8)
- Radford, M. (2006). Researching classrooms: complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190.

- Rae, G. (2012). Hegel, alienation, and the phenomenological development of consciousness. *International Journal of Philosophical Studies*, 20(1), 23-42. <https://doi.org/10.1080/09672559.2011.631147>
- Rahim, M. A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 14(3), 225.
- Rahim, M. A. (2009). Bases of leader power and effectiveness. B. Wisse, and D. Tjosvold içinde (pp. 224-243), *Power and interdependence in organizations*. Cambridge University Press.
- Ramsdell, P. S. (1994). Staff participation in organizational decision-making: An empirical study. *Administration in Social Work*, 18(4), 51-71. <https://doi.org/10.1300/J147v18n0403>
- Reason, L. D. (2006). *An investigation of the relationship between transformational and transactional principal leadership behaviors and an orientation in teacher leadership*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, Minnesota.
- Reed, D. E. (2018). Resilient educational leaders in turbulent times: applying the leader resilience profile to assess resiliency in relationship to gender and age. *Periferia*, 10(2), 119-134.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2008). Authentizotic climates and employee happiness: Pathways to individual performance?. *Journal of Business Research*, 61, 739-752.
- Rhee, Y. (2000). Complex systems approach to the study of politics. *Systems Research and Behavioral Science*, 17(6), 487-491. [https://doi.org/10.1002/1099-1743\(200011/12\)17:6](https://doi.org/10.1002/1099-1743(200011/12)17:6)
- Richardson, B. P. (1994). Teacher alienation: Empowerment and social connectedness in an alternative high school. *Dissertation Abstracts International*, 54, 9.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev. S. A. Öztürk). Etam Yayınevi.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rodgers, C. (2011). Complexity and organizational reality: Uncertainty and the need to rethink management after the collapse of investment capitalism. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1), 84-86. <https://doi.org/10.1080/14767333.2010.51838>
- Rodriguez, A., & Rodriguez, Y. (2015). Metaphors for today's leadership: VUCA world, millennial and "Cloud Leaders". *Journal of Management Development*, 1, 88-101.
- Rollinson, D. (2002). *Organizational behaviour and analysis*. Pearson Education Limited.
- Rosenhead, J. (1998). Complexity theory and management practice. *Science As Culture*, 19, 1-10.

- Rosenthal, U., & Kouzmin, A. (1997). Crises and crisis management: Toward comprehensive government decision making. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7(2), 277-304. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a024349>
- Rubin, J. Z. (1994). Models of conflict management. *Journal of Social Issues*, 50(1), 33-45.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395-407. <https://doi.org/10.1002/hrm.20032>
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *Int. J. Services Sciences*, 1(1), 83-98.
- Sabancı, A. (2005). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim*, 318, 26-33.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Furkan Ofset.
- Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, 25, 21-33.
- Sakarya MEM (2020). *Stratejik plan*. <http://sakarya.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 12/12/2020.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A., & Grover, V. (2003). Shaping agility through digital options: reconceptualizing the role of information technology in contemporary firms. *MIS Quarterly*, 237-263. <https://doi.org/10.2307/30036530>
- Sambur, B. (2016). Din, ülfet ve yabancılaşma. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 2(3), 67- 74.
- Sandidge, W. V. (2002). *Teacher alienation and plans to stay*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Virginia, USA.
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 414-429.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter R. P., Santora, J. C., & Destent, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Manegement*, 13, 285- 304. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00247>
- Sauter, V. L. (1999). Intuitive decision-making. *Communications of The ACM*, 42(6), 109-115.
- Savaşçı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Savçı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Saygan, S. (2014). Complexity theory in organization science. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 14(3), 413-424.
- Schacht, R. (2015). *Alienation*. Psychology Press.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Schmidt, D. C., O’Ryan, C., Kircher, M., Pyrali, I., & Buschmann, F. (1998). *Leader/followers*. In: Proceeding of the 7th Pattern Languages of Programs Conference, Germany.
- Schuster, J. (2012). Quantum leadership of religious congregations: A model for interestingtimes. *Human Development*, 33(4), 22-26.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Prentice Hall.
- Scott, S., & Webber, C., F. (2008). Evidence-based leadership development: The 41 framework. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 772-800.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 783-791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 91-123.
- Seeman, M. (1991). Alienation and anomie. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1, 291-371.
- Seeman, M., & Seeman, A. Z. (1992). Life strains, alienation, and drinking behavior. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 16(2), 199-205.
- Seeman, M. (2001). Alienation: Psychosociological tradition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 1, 385-388.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin*. (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). Yapı Kredi.
- Seppala, E. (2016). *The happiness track: How to apply the science of happiness to accelerate your success*. Hachette Press.
- Sepúlveda, J. P., & Bonilla, C. A. (2014). The factors affecting the risk attitude in entrepreneurship: Evidence from Latin America. *Applied Economics Letters*, 21(8), 573-581. <https://doi.org/10.1080/13504851.2013.875104>
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Kırgızistan-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 181-195.
- Shantz, A., Alfes, K., & Truss, C. (2014). Alienation from work: Marxist ideologies and twenty first-century practice. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(18), 2529-2550. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.667431>

- Shantz, A., Alfes, K., Bailey, C., & Soane, E. (2015). Drivers and outcomes of work alienation: Reviving a concept. *Journal of Management Inquiry*, 24(4), 382-393. <https://doi.org/10.1177/1056492615573325>
- Sharifi, H., & Zhang, Z. (1999). A methodology for achieving agility in manufacturing organisations: an introduction. *International Journal of Production Economics*, 62(1-2), 7-22. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(98\)00217-5](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(98)00217-5)
- Sharp, J. M., Irani, Z., & Desai, S. (1999). Working towards agile manufacturing in the UK industry. *International Journal of Production Economics*, 62(1-2), 155-169.
- Shehada, M., & Khafaje, N. (2015). The manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2), 82-86.
- Shih, H., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147-168.
- Shoho, A. R., & Katims, D. S. (1998). Perceptions of alienation among special and general education teachers. *Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, ED:419319.
- Sığrı, Ü. ve Tığlı, M. (2006). Hofstede'nin "Belirsizlikten kaçınma" kültürel boyutunun yönetsel örgütsel süreçlere ve pazarlama açısından tüketici davranışlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21, 1, 327-342.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 250-262. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x>
- Simola, S. K. (2005). Organizational crisis management: Overview and opportunities. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 180-193. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.57.3.180>
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior organization*. Free Press.
- Sinai, Y. G. (2010). Chaos theory yesterday, today and tomorrow. *Journal of Statistical Physics*, 138, 2-7. <https://doi.org/10.1007/s10955-009-9912-0>
- Sinha, D. K. (1990). The contribution of formal planning to decisions. *Strategic Management Journal*, 11, 479-492.
- Siu, W. (2008). Complexity theory and school reform. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin*, 92(2), 154-164. <https://doi.org/10.1177/0192636508320890>
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. Garland Publishing.
- Smith, L. A. (2011). *Leadership resiliency, leadership capacity and accountability reform*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Smithson, M. (2008). The many faces and masks of uncertainty. Bammer, G. and Smithson, M. (Ed.), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives* (pp. 31-44). Cromwell Press.

- Smith, W., & Higgins, M. (2003). Postmodernism and popularisation: The cultural life of chaos theory. *Culture and Organization*, 9(2), 93-104. <https://doi.org/10.1080/14759550302803>
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Solmaz, B. (2006). Krizde itibarın yönetilmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 65- 72.
- Song, Y. (2013). Leadership effectiveness and work appropriateness and meaningfulness under conditions of public organizational uncertainty: Comparative organizational study between U.S. and Korea. *International Review of Public Administration*, 18(2), 173-210. <https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805257>
- Soykan, A. (2015). *Subjective well-being in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital*. Unpublished Master's Thesis, Massey University, New Zealand.
- Soysal, A., Karasoy, H. A., ve Alıcı, S. (2009). Kriz yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 433-446.
- Sözen, D. (2002). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Starr, M. K., & Dannenbring, D. G. (1993). *Management science*. McGraw-Hill Inc.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.51>
- Steel P., Schmidt J., & Shultz J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-155.
- Stein, K. C., Macaluso, M., & Stanulis, R. N. (2016). The interplay between principal leadership and teacher leader efficacy. *Journal of School Leadership*, 26(6), 1002-1032. <https://doi.org/10.1177/105268461602600605>
- Steitz, J. A., & Kulpa C. M. (1984). Occupational involvement and alienation among adults: The effects of gender and age. *International Journal of Behavioral Development*, 7(4), 479-499. <https://doi.org/10.1177/016502548400700406>
- Stevenson, B., & Wolfers, J. (2009). The paradox of declining female happiness. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(2), 190-225.
- Stock, W. A., Okun, M. A., Haring, M. J., & Witter, R. A. (1983). Age and subjective well-being: A meta-analysis. *Evaluation Studies: Review Annual*, 8, 279-302.
- Stone, C. A., & Sobel, M. E. (1990). The robustness of estimates of total indirect effects in covariance structure models estimated by maximum. *Psychometrika*, 55(2), 337-352.

- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (2002). *Organizational behavior: A management challenge*. Psychology Press.
- Styhre, A. (2001). The nomadic organization: The postmodern organization of becoming. *Tamara: Journal of Critical Postmodern Organization Science*, 1(4), 1-12.
- Styhre, A. (2002). Non-linear change in organizations: Organization change management informed by complexity theory. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(6), 343-351.
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091-1109.
- Sung, C. L., Lin, C. H., Chen, Y. W., & Chen, Y. C. (2010). Leadership styles and teachers' job satisfaction in Taiwan higher education. *Journal of Toko University*, 123.
- Sungaila, H. (1990). The new science of chaos: Making a new science of leadership. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 4-23.
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.
- Şahin, F. Y., ve Sarıdemir, T. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 391-425.
- Şaşmaz, Ş. C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeriati, A. (1992). *Makinalaşmanın tuzağında insan, insan ve teknoloji*. (Çev. T. Kılıç). İnsan Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, M. S., Akgemci, T., ve Celik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-589.
- Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve takipçileri*. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tahaoğlu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tan, S. J., Tambyah, S. K., & Kau, A. K. (2006). The influence of value orientations and demographics on quality-of-life perceptions: evidence from a national survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78(1), 33-59. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-7158-z>
- Tanrıoğen, A., ve Savcı, S. (2011). Perceptions of high school teachers related to crisis management in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 243-258.
- Tanrıverdi M. (2008). *Ortaöğretim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tarlan, D., ve Tütüncü, Ö. (2001). Konaklama işletmelerinde başarımların değerlendirilmesi ve iş doyumunu analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 45-62.
- Taş, A., Çelik, K., ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Taylor, P., Funk, C., & Craighill, P. (2006). Are we happy yet?. *Pew Research Center*, 26-39.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- TDK. (2020). *Türk dil kurumu sözlükleri*. 26/04/2020 tarihinde <http://sozluk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Tekin, Ö. F. (2016). Kriz yönetimi ve kamu yönetimi için önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 119-135.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Tengilimoğlu, D. (1991). Kişilerarası çatışma ve çatışmayı teşhis modelleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(2), 123-144.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E., ve Bektaş, M. (2008). *İşletme yönetimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 475-487.
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: From Newton to chaos. *Organizational dynamics*, 26(4), 21-33.
- Thietart, R. A., & Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organization Science*, 6(1), 19-31. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.1.19>
- Thomson, W. C. (1994). The contrubition of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers. *Dissertation Abstracts International*, 54, 8-14.
- Thomson, W. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269-274. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941310>
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both?. *Personality And Individual Differences*, 36(4), 931-944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00162-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00162-4)
- Tınaztepe, C. (2010). *The effect of desire for change on the relationship between perceived uncertainty and job related affective well-being*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tiefenbach, T., & Kohlbacher, F. (2013). Happiness and life satisfaction in Japan by gender and age. *German Institute for Japanese Studies (DIJ)*, 3(2), 685-699.
- Tingaz, E. O. ve Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 745-756. <https://doi.org/10.14486/IJSCS144>
- Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organization*. Addison-Wesley Publishing.
- Tjosvold, D. (1993). *Learning to manage conflict*. Lexington Books.
- Tjosvold, D., & Wisse, B. (2009). *Power and interdependence in organizations*. Cambridge University Press.
- Tolan, B. (1991). *Sosyoloji*. Gazi Kitabevi.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimine giriş*. Murat ve Adım Yayınevi.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri*. Beta Yayınevi.
- Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22, 203-219.

- Tösten, R., Avcı, Y. E., ve Şahin, S. (2018). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 151-157. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.151>
- Trent, F. (2001). Aliens in the classroom?. *Biennial Meeting of The Society For Research in Child Development*, 1, 10-15.
- Truex, D. P., Baskerville, R., & Klein, H. K. (1999). Growing systems in an emergent organization. *Communication of The ACM*, 42(8), 117-123.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1261084>
- Tubre, T. C., & Collins, J. M. (2000). A meta- analysis of the relationship between role ambiguity, role conflict ve job performance. *Journal of Management*, 26(1), 155-169.
- Tummers, L., Bekkers, V., Van Thiel, S., & Steijn, B. (2014). The effects of work alienation and policy alienation on behavior of public employees. *Administration and Society*, 47(5), 596-617. <https://doi.org/10.1177/0095399714555748>
- Tummers, L., & Den Dulk, L. (2013). The effects of work alienation on organisational commitment, work effort and work-to-family enrichment. *Journal of Nursing Management*, 21(6), 850-859. <https://doi.org/10.1111/jonm.12159>
- Turan, S., ve Ercetin, S. S. (2017). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 12(6), 761-782. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8461>
- Turan, M., ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Turan, S., ve Şişman, M (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Editör). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1, 175-204.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış (örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından)*. Detay Yayıncılık.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Türkmen, M. (2014). Kaos kuramına dayalı kariyer psikolojik danışmanlığı programı ve vaka analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 256-268. <https://doi.org/10.1080/03069880802534070>
- Tüz, M. V. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. Alfa Akademi.
- Tüz, M. V. (2004). *Kriz yönetimi: işletmelerde uygulama için temel adımlar* (3.baskı). Alfa Basım Yayım.

- Tüzün, İ. K., ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1011-1027.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetme stilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulusoy, Z. K. (2020). *Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Usta, M. E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi olusları ve işe yabancılaşmaya etkisi: Bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Uzunçarşılı, Ü., Toprak, M., ve Ersun, O. (2000). *Şirket kültürü ve iş prensipleri*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Valliere, D. (2006). Perceptions of strategic uncertainty: A structural exploration. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 19(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/08276331.2006.10593356>
- Veenhoven, R. (1996). Happy life-expectancy: A comprehensive measure of quality of life in nations. *Social Indicators Research*, 39, 1-58.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2014). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. Routledge.
- Waldrop, M. M. (1997). *Karmaşıklık: Düzen ve kaosun eşiğinde beliren bilim*. (Çev. Z. Dicleli). Türk Henkel Dergisi Yayınları.
- Wally, S., & Baum, J. R. (1994). Personal and structural determinants of the pace of strategic decision making. *Academy of Management Journal*, 37, 932-956. <https://doi.org/10.5465/256605>
- Wang, J. (2008). Developing organizational learning capacity in crisis management. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), 425-445. <https://doi.org/10.1177/1523422308316464>

- Ward, S., & Chapman, C. (2003). Transforming project risk management into project uncertainty management. *International journal of project management*, 21(2), 97-105. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(01\)00080-1](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(01)00080-1)
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Warr, P. (2013). Sources of happiness and unhappiness in the workplace: A combined perspective. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 99-106.
- Warters, W. C. (1995). Conflict management in higher education: A review of current approaches. *New Directions for Higher Education*, 92, 71-78.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Weisskopf, W. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. (Çev. Ç. Koç, Y. Marda, D. Eryar, K. Erçel, C. Özselçuk, A. Önder ve K. Bodur). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Wendler, R. (2013). The structure of agility from different perspectives. In *2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS)*, 1165-1172.
- Wendler, R. (2016). Dimensions of organizational agility in the software and it service industry-insights from an empirical investigation. *Communications of The Association for Information Systems*, 39, 439-482. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03921>
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. (Çev. V. Üner). Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.
- Wesarat, P., Sharif, M. Y., & Majid, A. H. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88. <http://doi.org/10.5539/ass.v11n2p78>
- Wicher, M. (2017). Positive psychology: A pathway to principal wellbeing and resilience. *Education Today*, 17, 24-26.
- Wicks, R. J., & Buck, T. C. (2013). Riding the dragon Enhancing resilient leadership and sensible self-care in the healthcare executive. *Frontiers of Health Services Management*, 30(2), 3-13.
- Williams, R. (2007). *Anahtar sözcükler*. (Çev. S. Kılıç). İletişim Yayınları.
- Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-18.
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24(3), 333-343.
- Wilson, S. M. (1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 727-737. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003017>

- Witter, A. R., Okun, A. M., Stock, A. W., & Haring, J. M. (1984). Education and subjective well-being: A meta-analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 6 (2), 165- 173. <https://doi.org/10.3102/01623737006002165>
- Wright, T. A., Bonett, D. G., & Sweeney, D. A. (1993). Mental health and work performance: Results of a longitudinal field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(4), 277-284. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1993.tb00539.x>
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 491-499.
- Wu, M. Y. (2008). Comparing expected leadership styles in Taiwan and the United States: A study of university employees. *China Media Research*, 4(1), 36-44.
- Yadav, B. (2012). Role of happiness and teaching performances (effectiveness) among school teachers. *Indian Journal of Applied Research*, 2(3), 164-166.
- Yakut, S., ve Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376.
- Yaralıoğlu, K. (2010). *Karar verme yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yavaş, T., ve Polat, M. (2013). *Eğitimde örgütsel gelişme ve kuantum örgütler*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 07-09 Kasım 2013, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, M. (2019). *Okullardaki örgütsel belirsizlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. *Journal of Istanbul Kültür University*, 3, 77-86.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yıldırım, K., Arastaman, G., ve Daşcı, E. (2015). Developing, testing and implementing the scale of teachers' professional well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(4), 486-506.
- Yıldız, Ç. (2014). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları ile algılanan örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldız, K. (2012). Primary school principals decision making styles. *Sakarya University Journal of Educational Faculty*, 24(1-7), 104-133.

- Yıldız, K., Akgün, N., ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.
- Yılmaz, S. (2016). Kriz yönetimi ve güç kullanımı. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 7(1), 145-169.
- Yılmaz, R. (2018). *İnsan kaynakları yönetiminde ücret ve eğitim uygulamalarının çalışanların iş tatmini üzerine etkisi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, C. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, S., ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yılmazlar, O., ve Camadan, F. (2019). Psikolojik danışmanların yabancılaşması üzerinde algıladıkları okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 411-449.
- Yörük, S., ve Sağban, S. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- Yukl, G., Seifert, C. F., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 609-621. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.006>
- Yurdanur Özgenç, Ö. (2008). Değişimin mantığını anlamak: Akış ve dönüşüm olarak örgüt. A. Balcı (Ed.), *Örgüt mecazları içinde* (s.123-149). Ekinoks.
- Yüce, K. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik becerilerinin örgüt performansına etkisi: Çorum ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayramı Veli Üniversitesi, Ankara..

EKLER**EK 1: Veri Toplama Formu**

Sayın Meslektaşım,

Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmakta olup bu kapsamda katkılarınıza ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma ile elde edilecek olan veriler araştırma amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Hiçbir şekilde okul ve öğretmen ismi çalışmalarında kullanılmayacaktır. Bu nedenle isim belirtmeye gerek yoktur. Lütfen her soruyu cevaplamaya özen gösteriniz. Sorulara içtenlikle cevap vereceğinize inanıyor katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ümit DOĞAN

İnönü Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

EK 1-A: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek()
Mesleki Kıdeminiz	1-5 yıl () 6-10 yıl() 11- 15 yıl () 16 yıl ve üstü ()	
Okulunuzun Türü	İlkokul () Ortaokul() Lise ()	
Branş	(.....)	

EK1-B: Kaotik Liderlik Ölçeği

Madde No	Aşağıda kaos sözcüğü okulda yaşanabilecek çatışmalı, kriz yaratabilecek ve belirsizlik oluşturan durumlar için kullanılmıştır. Kaos sözcüğüne yüklenen bu anlamı dikkate alarak aşağıdaki maddelere katılma derecenizi belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derece Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Okul Müdürümüz;						
1	Karşılaşılabilecek kaotik durumları önceden kestirir.	()	()	()	()	()
2	Kaosa neden olabilecek anlaşmazlıkları görmezden gelmez.	()	()	()	()	()
3	Kaotik durumlarla başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler uygular.	()	()	()	()	()
4	Ortaya çıkan kaosun çözüm sürecine çalışanları dâhil eder.	()	()	()	()	()
5	Anlaşmazlık yaratan konular hakkındaki farklı görüşlerin tartışılmasına fırsat verir.	()	()	()	()	()
6	Kaotik durumlara zamanında müdahale edip bunları olumlu yönde sonuçlandırır.	()	()	()	()	()
7	Ortaya çıkan kaotik durumları yok saymak yerine çözüm bulur.	()	()	()	()	()
8	Kaotik bir durumu başarıyla yönetir.	()	()	()	()	()
9	Ortaya çıkan kaotik durumları fırsata dönüştürerek, okulu geliştirmede bunlardan yararlanır.	()	()	()	()	()
10	Kaosa neden olabilecek durumlara ilişkin gerekli tedbirleri alır.	()	()	()	()	()
11	Kaotik bir durum karşısında çözüm için risk alır.	()	()	()	()	()
12	Ortaya çıkabilecek kaotik durumlarda (çatışma, belirsizlik ve kriz gibi sorunlarda) tüm çalışanlara liderlik eder.	()	()	()	()	()
13	Sorunların çözümünü ertelemeyen ivedilikle sonuçlandırır.	()	()	()	()	()
14	Ortaya çıkan kaotik durumların, okulun rutin işleyişini bozmasına izin vermez.	()	()	()	()	()
15	Karışıklık ve karmaşa durumlarında ne yapacağını bilir.	()	()	()	()	()
16	Kaotik durumlar karşısında soğukkanlı davranır.	()	()	()	()	()
17	Ortaya çıkan sorunlar hakkında ilgililere gerekli bilgileri verir.	()	()	()	()	()
18	Kaosa neden olan konuların yönetiminde adaletli davranır.	()	()	()	()	()
19	Kaotik durumların çözümünde çok yönlü iletişim kanallarını kullanır.	()	()	()	()	()
20	Kaosa neden olan durumlarda hatalı aramak yerine, çözüme odaklanır.	()	()	()	()	()
21	Kaotik durumda uygulanan çözümün her türlü sonucunu üstlenir.	()	()	()	()	()
22	Okul dışındaki nedenlerden kaynaklanan kaos durumlarında okul çalışanlarının yanında yer alır.	()	()	()	()	()

EK1-C: Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Madde No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derece Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	()	()	()	()	()
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
6.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	()	()	()	()	()
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
16.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	()	()	()	()	()
17.	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	()	()	()	()	()
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	()	()	()	()	()
23.	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	()	()	()	()	()
25.	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	()	()	()	()	()
27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	()	()	()	()	()
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	()	()	()	()	()
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	()	()	()	()	()
32.	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
33.	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	()	()	()	()	()
34.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
35.	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
36.	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
37.	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	()	()	()	()	()
38.	Okulda sınavdayken kendimi daha rahat hissediyorum.	()	()	()	()	()

EK1-D: Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Madde No	Maddeler	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Orta Derece Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yeniden dünyaya gelsem, yine 'öğretmen olmak' isterdim.	()	()	()	()	()
2	Öğretmen olduğum için mutluyum.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlik mesleğinde 'hayatımın gayesini' bulduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
4	Öğretmenlik yaparken kendimi değerli hissediyorum.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlikten zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
6	Önemli bir mesleğin üyesi olduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
7	Yaptığım işin toplumda 'olumlu bir karşılığının' olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8	Yöneticilerim okulda 'açık bir iletişim ortamı' oluştururlar.	()	()	()	()	()
9	Yöneticilerim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	()	()	()	()	()
10	Yöneticilerim, gerekli konularda, öğretmenleri karar alma sürecine dâhil eder.	()	()	()	()	()
11	Yöneticilerim, okulumuzdaki tüm öğretmenlere adil davranır.	()	()	()	()	()
12	Yöneticilerimin görüşlerimi dikkate aldıklarını hissediyorum.	()	()	()	()	()
13	Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskılar karşısında, öğretmenin yanında yer alırlar.	()	()	()	()	()
14	Okulumda 'dertleşebileceğim' arkadaşlarım olduğunu bilmek beni rahatlatıyor.	()	()	()	()	()
15	Okulumda meslektaşlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir.	()	()	()	()	()
16	Okulumdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir.	()	()	()	()	()
17	Okulumdaki öğretmenlerle olmaktan keyif alıyorum.	()	()	()	()	()
18	Okulumdaki meslektaşlarıma güveniyorum.	()	()	()	()	()
19	Okulumda mesleki gelişimimi destekleyen arkadaşlarımla olmasından mutluluk duyuyorum.	()	()	()	()	()
20	Okulda yapmam gereken işler ve görevler açık biçimde tanımlanmıştır.	()	()	()	()	()
21	Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir.	()	()	()	()	()
22	Çalışma ortamlarımız iyi aydınlatılıyor.	()	()	()	()	()
23	Okulumun ısınma şartları uygundur.	()	()	()	()	()
24	Okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	()	()	()	()	()
25	Okulumuz güvenli bir yerdir.	()	()	()	()	()
26	Öğrencilerim tarafından sevildiğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
27	Sınıftaki disiplini başarılı bir şekilde sağladığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
28	Öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır.	()	()	()	()	()
29	Öğrencilerimle olan ilişkileri önemli ve değerli bulurum.	()	()	()	()	()
30	'İyi bir öğretmen' olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
31	Her güne mutlu başlarım.	()	()	()	()	()
32	İyimser bir insanım.	()	()	()	()	()
33	Neşeli bir insanım.	()	()	()	()	()

EK 2: Sakarya Valiliği Ölçek Uygulama İzin Onayı

EK 3: Etik Kurul İzin Onayı

EK 4: Ölçek Kullanım İzin E-Postaları**EK 4-A: Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzin E-Postası****EK 4-B: Örgütsel Mutluluk Ölçeği Kullanım İzin E-Postası**