



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

BELİRSİZLİK YÖNETİMİNİN İŞLE
BÜTÜNLEŞME, İNİSİYATİF ALMA VE
KARİYER PLANLAMASI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ: KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

Savaş VARLIK

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

BELİRSİZLİK YÖNETİMİNİN İŞLE BÜTÜNLEŞME, İNİŞİYATİF ALMA VE
KARİYER PLANLAMASI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Savaş VARLIK

Danışman: Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisi: Karma Yöntem Araştırması” bu çalışmayı; bilimselliğe, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola ve yardıma başvurmaksızın yazılmıştır. Yararlandığım eserleri kaynakça kısmında belirttiğimi ve bu eserler her kullanıldığında alıntı yaparak yararlandığımı ispatlarım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

30/05/2022

Savaş VARLIK



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Savaş VARLIK'ın bu çalışması 30/05/2022 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan	: Prof. Dr. Engin KARADAĞ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	
Üye	: Prof. Dr. Rüya EHTİYAR Akdeniz Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü	
Üye	: Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	
Üye	: Doç. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	
Üye (Danışman)	: Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	

DOKTORA TEZİNİN ADI: Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisi: Karma Yöntem Araştırması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)
Enstitü Müdürü



Eşime, oğlum Kenan'a ve kızım Asya'ya...

TEŞEKKÜR

Doktora sürecinde engin bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan, her aradığımda bana kıymetli zamanını ayırarak beni dinleyen ve yanlış yapmadan ilerlememi sağlayan danışmanım Prof. Dr. İlhan Günbayı'ya teşekkürü bir borç bilerek sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca doktora tez izleme komitesi olarak bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Engin Karadağ ve Prof. Dr. Vesile Rüya Ehtiyar, yüksek lisans ve doktora sürecinde her zaman destek aldığım hocalarım Prof. Dr. Musa Gürsel, Prof. Dr. Kemal Kayıkçı, Prof. Dr. Şükrü Ada, Prof. Dr. Hüseyin İzgar, Dr. Hüsnü Yılmaz Livatyalı, Prof. Dr. Atila Yıldırım, Prof. Dr. Ali Ünal, Prof. Dr. Mualla Aksu, Doç. Dr. Süleyman Karataş, Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, Dr. Hasan Sevmez, Maarif Müfettişleri Şinasi Şenozan ve Zafer Özer hepinize sonsuz teşekkürlerimi sunarım, iyi ki varsınız.

Savaş VARLIK

ÖZET

BELİRSİZLİK YÖNETİMİNİN İŞLE BÜTÜNLEŞME, İNİSİYATİF ALMA VE KARİYER PLANLAMASI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Varlık, Savaş

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI

Mayıs, 2022, 324 + xii sayfa

Bu çalışmanın amacı, belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisini tahlil etmektir. Araştırmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin takip eden açıklamalar alt deseni kullanılmış ve süreç öncelikle nicel verilerin toplanması, ardından da nicel sonuçların geniş kapsamlı nitel veriyle desteklenmesini içermiştir. Araştırmanın nicel kısmı işlevsel paradigma, nitel kısmı ise yorumsamacı paradigma ile yürütülmüş, karma yöntem araştırması olduğu için hem realizm hem de idealizm felsefesini bir araya getiren pragmatizm şemsiyesi altında toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı betimsel ve ilişkisel tarama modeli, nitel kısmı ise durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum çalışması desenine göre, genel olarak ise karma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel kısım örnekleme Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticilerinden küme ve basit tesadüfî örnekleme alma yöntemiyle; nitel kısım örnekleme nicel kısım örnekleme içerisinde yer alan eğitim yöneticilerinden gönüllük esasına dayalı olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın nicel verileri belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması ölçekleri ile nitel verileri ise araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel kısım için betimsel ve çıkarımsal istatistikler, nitel kısım için ise tema, betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında belirsizlik yönetimi üzerinde işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlamasının etkisinin olduğu; nitel kısmında ise eğitim yöneticilerinin belirsizliği yönetebilmeleri, işle bütünleşebilmeleri, inisiyatif alabilmeleri ve kariyer planlaması yapabilmeleri için eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi, yetkin, yeterli ve nitelikli eğitim yöneticilerinin liyakat esaslı ve adaletli olarak seçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik Yönetimi, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma, Kariyer Planlama

ABSTRACT

THE IMPACT OF UNCERTAINTY MANAGEMENT ON WORK ENGAGEMENT, INITIATIVE TAKING AND CAREER PLANNING: MIXED METHOD RESEARCH

VARLIK, Savaş

Dissertation, Institute of Education Sciences

Department of Educational Administration, Inspection, Planning, and Economy

Supervisor: Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI

May, 2022, 324 + xii pages

The aim of this study is to analyze the effect of uncertainty management on work engagement, initiative taking and career planning. In the research, the following explanations sub-pattern of the explanatory sequential mixed method design was used. The process involved collecting quantitative data first and then supporting the quantitative results with extensive qualitative data. The quantitative part of the research was carried out with the functional paradigm and the qualitative part with the hermeneutic paradigm. This mixed method research is gathered under the umbrella of pragmatism, which brings together the philosophy of both realism and idealism. The quantitative part of the research was designed according to the descriptive and relational survey model, and the qualitative part was designed according to the nested single case study pattern of the case study. The study is generally a mixed case study. The sample of the quantitative part of the research was selected from the education administrators working in Karatay, Meram and Selçuklu districts of Konya. In this selection, cluster and simple random sampling method were applied. The qualitative part sample (included in the quantitative part sample) was selected from volunteer education administrators by criterion sampling method. To collect the quantitative data of the research, the scales of "uncertainty management", "work engagement", "initiative taking" and "career planning" were used, respectively. Qualitative data were collected with a semi-structured interview form. Descriptive statistics and inferential statistics were used for the quantitative part. For the qualitative part; theme analysis, descriptive analysis, content analysis and analytical generalization were preferred. From the data obtained in the quantitative part of the research, it may be concluded that "work engagement", "initiative taking" and "career planning" influence uncertainty management. According to the data obtained in the qualitative part, it has been seen that education management should be made a profession so that education administrators can manage uncertainties, engage with the work, take initiative, and make career planning. In order to achieve this, it will be beneficial to select competent, sufficient and qualified education administrators on the basis of merit and fairness.

Keywords: Uncertainty Management, Work Engagement, Initiative Taking, Career Planning

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
SİMGELER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	13
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.6. Tanımlar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Belirsizlik Yönetimi	15
2.1.1. Belirsizlik Kavramı, Doğası ve Kuramsal Temelleri	15
2.1.2. Belirsizlik Teorileri.....	20
2.1.3. Belirsizlik Kaynakları, Türleri ve Nedenleri.....	22
2.1.4. Belirsizlik Yönetimi ve Modelleri.....	26
2.1.5. Belirsizliği Yönetmek İçin Genel İlkeler ve Mücadele Etme Yolları	31
2.1.6. Belirsizlik Altında Yönetici Davranışları	36
2.2. İşle Bütünleşme	44
2.2.1. İşle Bütünleşme Kavramı ve Doğası	44
2.2.2. İşle Bütünleşmenin Bileşenleri, Benzer ve İlişkili Kavramlar.....	50
2.2.3. İşle Bütünleşmeye İlişkin Teoriler ve Modeller.....	54
2.2.4. İşle Bütünleşme Kavramının Yaklaşımları	61
2.2.5. İşle Bütünleşmenin Sonuçları	64

2.3. İnisiyatif Alma.....	68
2.3.1. Kişisel İnisiyatif Alma Kavramı ve Doğası	68
2.3.2. Kişisel İnisiyatif Alma Kavramının Bileşenleri	74
2.3.3. Kişisel İnisiyatif Alma Kavramının Öncülleri ve Sonuçları.....	83
2.4. Kariyer Planlaması	94
2.4.1. Kariyer Kavramı, Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi.....	95
2.4.2. Kariyer Kavramının Yaklaşımları	100
2.4.3. Kariyer Kavramının Aşamaları, Kalıpları ve Engelleri.....	104
2.4.4. Kariyerin Planlanması ve Geliştirilmesi	108
2.4.5. Örgütsel Kariyer Planlama ve Planlama Süreci	113
2.4.6. Bireysel Kariyer Planlama ve Planlama Süreci.....	117

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Paradigması	123
3.2. Araştırmanın Modeli	123
3.3. Araştırmanın Örneklemi	127
3.3.1. Nicel Araştırma Örneklemi.....	127
3.3.2. Nitel Araştırma Örneklemi.....	131
3.4. Veri Toplama Araçları	132
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	132
3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı	144
3.5. Verilerin Toplanması.....	145
3.6. Verilerin Analizi.....	146
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	146
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	148

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Araştırma Bulguları	151
4.1.1. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorum	151
4.1.2. İşle Bütünleşmeye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	156
4.1.3. İnisiyatif Almaya İlişkin Bulgular ve Yorum	162
4.1.4. Kariyer Planlamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	169
4.1.5. Belirsizlik Yönetimi, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	175
4.1.6. Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	179

4.2. Nitel Araştırma Bulguları.....	182
4.2.1. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorum	182
4.2.2. İşle Bütünleşmeye İlişkin Bulgular ve Yorum	196
4.2.3. İnisiyatif Almaya İlişkin Bulgular ve Yorum	205
4.2.4. Kariyer Planlamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	213
4.2.5. İşle Bütünleşmenin, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	222
4.2.6. İnisiyatif Almanın, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	230
4.2.7. Kariyer Planlamasının, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	237

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	244
5.1.1. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar	244
5.1.2. İşle Bütünleşmeye İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar.....	251
5.1.3. İnisiyatif Almaya İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar	258
5.1.4. Kariyer Planlamasına İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar	266
5.1.5. Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Arasındaki İlişkiye Ait Nicel Sonuçlar.....	274
5.1.6. Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar	276
5.2. Öneriler	287
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	287
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	287
KAYNAKLAR.....	289
EKLER.....	316
ÖZGEÇMİŞ	323
BENZERLİK RAPORU.....	324

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Belirsizlik Toleransı Düşük ve Yüksek İnsanların Özellikleri	42
Tablo 2. 2. İşle Bütünleşme Kavramının Türkçe Literatürdeki Karşılıkları	47
Tablo 2. 3. İşle Bütünleşme Kavramının Yabancı Literatürdeki Karşılıkları	47
Tablo 2. 4. İşle Bütünleşme Kavramına Benzer Kavramlar.....	51
Tablo 2. 5. Kişisel İnisiyatif Kavramının Yönleri	75
Tablo 2. 6. Kariyer Aşamaları	105
Tablo 2. 7. Temel Kariyer Gelişimi Becerileri, Tutumları ve Duyguları	109
Tablo 2. 8. Bireysel ve Örgütsel Kariyer Planlarının Karşılaştırılması	112
Tablo 3. 1. Açıklayıcı Sıralı Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması	125
Tablo 3. 2. Nicel Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri	129
Tablo 3. 3. Nicel Örneklem Grubunun Unvan Değişkeninin Diğer Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bilgiler.....	130
Tablo 3. 4. Nitel Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri.....	131
Tablo 3. 5. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları.....	133
Tablo 3. 6. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	135
Tablo 3. 7. İşle Bütünleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları.....	136
Tablo 3. 8. İşle Bütünleşme Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	137
Tablo 3. 9. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları.....	139
Tablo 3. 10. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	141
Tablo 3. 11. Kariyer Planlaması Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları.....	142
Tablo 3. 12. Kariyer Planlaması Ölçeği Geneline İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	143
Tablo 3. 13. Ölçeklerin Geneli ve Alt Boyutları İçin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	147
Tablo 4. 1. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	151
Tablo 4. 2. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları	153

Tablo 4. 3. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 4. 4. İşle Bütünleşme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	156
Tablo 4. 5. İşle Bütünleşme Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları.....	158
Tablo 4. 6. İşle Bütünleşme Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 4. 7. İnisiyatif Alma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	162
Tablo 4. 8. İnisiyatif Alma Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları	164
Tablo 4. 9. İnisiyatif Alma Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 4. 10. Kariyer Planlaması Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	169
Tablo 4. 11. Kariyer Planlaması Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları	170
Tablo 4. 12. Kariyer Planlaması Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	172
Tablo 4. 13. Belirsizlik Yönetimi, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	175
Tablo 4. 14. Belirsizlik Yönetiminin, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	179
Tablo 4. 15. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler.....	182
Tablo 4. 16. İşle Bütünleşmeye İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler	196
Tablo 4. 17. İnisiyatif Almaya İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler.....	205
Tablo 4. 18. Kariyer Planlamasına İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler.....	213
Tablo 4. 19. İşle Bütünleşmenin, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler.....	222
Tablo 4. 20. İnisiyatif Almanın, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler.....	230
Tablo 4. 21. Kariyer Planlamasının, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler.....	237

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Belirsizlik Dereceleri.....	19
Şekil 2. 2. Belirsizlik Nedenleri.....	24
Şekil 2. 3. Belirsizlik Yönetiminde Karar Vermede Dört Aşama	28
Şekil 2. 4. Belirsizliği Yönetme Biçimleri	29
Şekil 2. 5. Belirsizlik Yönetim Yeterlilikleri	35
Şekil 2. 6. Geleneksel Yaklaşımla Belirsizlik Yönetimi.....	36
Şekil 2. 7. Belirsizlik Altında Karar Verme	38
Şekil 2. 8. İşle Bütünleşme ve Tükenmişlik Zıt Kutuplar ve Bağımsız Yapılar İlişkisi.....	48
Şekil 2. 9. Çalışanın İyi Oluş Taksonomisi	53
Şekil 2. 10. İşle Bütünleşmenin JD-R Modeli	55
Şekil 2. 11. İşle Bütünleşmenin Duyuşsal Değişim Modeli.....	57
Şekil 2. 12. Proaktif Davranış Modeli.....	73
Şekil 2. 13. Kişisel İnisiyatifin Öncülleri ve Sonuçları.....	84
Şekil 2. 14. Aktif Performans Özellikleri.....	93
Şekil 2. 15. Kariyer Planlama ve Kariyer Geliştirmenin Genel Görünümü.....	111
Şekil 2. 16. Örgütsel Kariyer Planlama Süreci.....	114
Şekil 2. 17. Bireysel Kariyer Planlama Süreci	120
Şekil 3. 1. Açıklayıcı Sıralı Desenin Modeli.....	124
Şekil 3. 2. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	134
Şekil 3. 3. İşle Bütünleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	137
Şekil 3. 4. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	140
Şekil 3. 5. Kariyer Planlaması Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	143

KISALTMALAR LİSTESİ

JD-R	: İş Talepleri Kaynakları
MMR	: Karma Yöntem Araştırması
SD	: Serbestlik Derecesi
RMR	: Kalıntıların Ortalama Karekökü
GFI	: Uyum İyiiliği İndeksi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiiliği İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
IFI	: Artan Uyum İndeksi
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
AIC	: Akaike Bilgi Kriteri
CAIC	: Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri
ECVI	: Beklenen Çapraz Geçerlilik İndeksi

SİMGELER LİSTESİ

N	: Çalışma Evreni
n	: Örneklem Hacmi
p	: Anlamlılık
χ^2	: Ki Kare Testi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
t	: Bağımsız Örneklem t Testi
F	: Tek Yönlü Varyans Analizi
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
β	: Beta Değeri
VIF	: Varyans Büyütme Faktörü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, problem ve alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlamalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüze kadar var olan kalkınma planları, eğitim şuraları ve normatif düzenlemelerle eğitim yöneticilerinin insan kaynakları ilkeleri (Yüksel, 2003) ile donatılması, nitelikli, yetkin ve yeterli (MEB, 2014) eğitim yöneticileri haline getirilmesi ön görülse de bunların gerçekleştirilmediği görülmektedir. Eğitim kurumlarının yöneticileri, görevlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmadan, mesleklerine karşı olumlu ve anlamlı tutumlar geliştirmeden görevlerini yapmaya çalışmaktadırlar (Turhan & Karabatak, 2015). Eğitim yöneticilerinin de belirsizlik yönetmeleri, işle bütünleşmeleri, inisiyatif almaları ve kariyer planlamaları yapmaları kuram uygulama dengesi açısından mevcut durum ekseninde zor gözükmemektedir. Buradan hareketle belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisi probleminin ortaya çıkarılması için araştırmanın uygulanacağı hedef kitle ve araştırmanın öznesi konumunda olan eğitim yöneticilerinin Türk Eğitim Tarihi açısından seçilmesi, atanması ve yükselmesine mevcut durumun tarihsel süzgecinden geçirilerek ayrıntılarıyla bakılması gereklidir, çünkü kurumsal organizasyonların en önemli kaynağının insan olduğu kabul edilmektedir. Kurumlarda insan kaynağı esas, diğer maddi kaynaklar ise ikincil derecede önem taşımaktadır (Kaya & Kesen, 2014). Bu önem doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığının şuralarından daha da bağlayıcı olan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan 1963-2018 kalkınma planlarının yönetici seçme, atama ve yükselmeye ilişkin maddelerinin, Milli Eğitim Şuralarının ve normatif düzenlemelerin ortaya konulması gerekmektedir. Kalkınma planları maddeleri incelendiğinde, 1920-1960 dönemlerinde eğitim planlaması çalışmaları kapsamında eğitime ulus devlet ilkesine göre büyük önem verildiği görülmektedir. Günümüze kadar yapılmış olan on bir kalkınma planında da eğitim kurumu yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yükselmesine ilişkin hiçbir hükmün yer almadığı görülmektedir. III. ve VII. Kalkınma planlarında ise yöneticilerin atanmasının objektif ölçütlere bağlanması ve nitelikli yöneticilerin atanması için gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ilişkin kısa bir değerlendirme yapılmıştır (DPT,

1973; Kaya, 1993; DPT, 1996). 1920 yılında üç numaralı kanun ile Millî Eğitim Bakanlığı kurulmuştur, daha Sakarya Savaşı sürerken Ankara’da Maarif Kongresi toplanmıştır, hatta Atatürk bu toplantıda Milli Eğitimin yeniden düzenlenmesi üzerinde durmuştur. Ardından 1923 yılında I. Heyeti İlmiye toplanmıştır, 1923 yılında 430 sayılı eğitim öğretimin birleştirilmesi kanunu yürürlüğe girmiştir, 1925-1926 yılları arasında II. Heyeti İlmiye toplanmıştır, 1926 yılında meslekte esas olan öğretmenliktir maddesinin yer aldığı 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun yürürlüğe girmiştir. Sırasıyla 1939-1943-1946-1949-1953 ve 1957 yıllarında altı Millî Eğitim Şûrası toplanmıştır (Hesapçıoğlu, 2006). Diğer on dört Şura ise 1962-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiştir.

Milli Eğitim Şuraları eğitim yöneticiliği açısından incelendiğinde yönetici atamalarına ilişkin onlarca tavsiye niteliğinde kararların alındığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının en yüksek danışma kurulu olan Şuraların ilki 1939 sonuncusu ise 2021 yılında yapılmıştır. 1980’lerde eğitim yöneticisi yetiştirmeye dönük olarak politikalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu anlamda ilk ayrıntılı kararlar 1982 yılında gerçekleştirilen XI. Milli Eğitim Şurası’nda alınmıştır, burada eğitim yöneticisinin görev tanımı yapılarak, eğitim yöneticiliğinin uzmanlık alanı olarak benimsenmesi ve yetiştirilmesi gerektiği açıklanmıştır. 1990’larda 1980’li yılların aksine eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları daha fazla dikkate alınmaya başlanmıştır, eğitim liderliği programlarında meydana gelen değişikliklerle okul yöneticisi bir bina yöneticisinden ziyade eğitim ve öğretim lideri olarak algılanmaya başlamıştır (Şişman & Turan, 2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme sürecine ilişkin onuncu Milli Eğitim Şurasından on sekizinci Millî Eğitim Şûrası kararları aşağıda özetlenerek verilmiştir. Onuncu Milli Eğitim Şurasında, yöneticilerin hizmet içi eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 1981). On birinci Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticisi, eğitim organizasyonlarında eğitim hizmetlerini yönetebilecek niteliklere sahip birer uzmandır tanımı yapılmıştır (MEB, 1982). On ikinci Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticiliğinin bir dal olarak belirlenmesi ve var olan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile seçileceklerin eğitim yöneticisi adayları olması gerektiği ve hizmet içi eğitimlerle bu adayların yetiştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 1988). On beşinci Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticiliğine atanacak adaylarda kariyere ve liyakate önem verilmesi, başarı şartının aranması ve üst kademelere terfilerde başarı ölçütlerinin belirli bir sisteme göre ayarlanması, ayrıca eğitim yönetiminin bir bilim olarak görülmesi, eğitim yöneticisinin ise eğitim lideri olarak kabul edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır, eğitim yöneticiliğine seçilecek adayların nesnel kriterlerle seçilmesi gerekliliği de ayrıca dile getirilmiştir (MEB, 1996). On Altıncı Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticilerinin göreve başlamadan önce ve görev içerisinde

yetiştirilmesi gerektiği bunun için de üniversiteler, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Eğitim yöneticilerinin görev yeri değişikliklerinde ve görevden alınmalarında nesnel kriterlere göre hareket edilmesi ve bu gibi işlemlerin yapılmasında kamu yararının birinci öncelik olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1999). On Yedinci Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticiliği yönetim kademelerinin yönetici yeterliliklerinin belirlenmesi için iş analizlerinin yapılması gerekliliği belirtilerek eğitim organizasyonundaki tüm paydaşların yetki ve sorumluluklarının yatay ilişkilere göre belirlenmesi için bir dengenin gözetilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2006). On Sekizinci Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitim görmeleri gerekliliği dile getirilmiştir, eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenerek inisiyatif alanlarının genişletilmesi ifade edilmiştir (MEB, 2010). On dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında, eğitim yöneticiliği için merkezi sınavda başarı şartı, yönetici yeterliliğini gösteren akredite olmuş kurumlardan alınmış belge, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu koordinesinde lisansüstü eğitim alınması gerekliliği ile eğitim yöneticiliğine atanmada nesnel ölçütlerin esas alınması gerekliliği dile getirilmiştir (MEB, 2014). Yirminci Milli Eğitim Şurasında, tavsiye kararlarının 124. Maddesinde eğitim kurumları yöneticiliğinin ikinci görev olmaktan çıkarılmasını, uzmanlık ve liyakat gerektiren yetki ve sorumluluk dengesi sağlanmasını ve profesyonel bir meslek olarak düzenlenmesi dile getirilmiştir (MEB, 2021). Ancak alınan kararların günümüze kadar uygulanmadığı ve gerçekten de tavsiye niteliğinde kararlar olduğu ve tavsiye kararlarının ötesine geçemediği görülmektedir. Şuralarda alınan kararların uygulanmadığı ve nitelikli hale getirilemeyen eğitim yöneticiliğinin yapılan normatif düzenlemelerle de istenilen düzeye ulaştırılamadığı anlaşılmaktadır.

Eğitim yöneticiliği anlamında ilk defa uzmanlaşma ve yazılı sınav uygulaması 1998 yılı 23472 sayılı Resmî Gazete ile getirilen yönetmelikle ortaya konulmuştur ve öğretmenler arasından beş yıl mesleki kıdemi bulunanların yarışma sınavına girmelerine hak verilmiştir (Ergün, 2019). TODAİE (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü) mezunu olan adaylar seçme sınavından muaf tutulmuştur. Yarışma sınavını başaran adayların yüz yirmi saatlik yönetici yetiştirme kursuna katılmaları ve hizmet öncesinde yetiştirilmeleri hedef alınmıştır. Okullar A-B-C tiplerine ayrılarak en başarılı adayların A tipi kurumlarda eğitim yöneticisi olmaları düşünülmüştür (Karip & Köksal, 1999). Yüz yirmi saatlik hizmet içi eğitimin okullardaki uygulama alanlarıyla yeterince bağ kuramadığı düşüncesiyle sadece sınav puanlarına göre atamaların yapılmasının yeterli olmadığı dile getirilmiştir (Aslanargun, 2011). Eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesi anlamında 1999 yılı 23681 sayılı Resmî Gazete ile getirilen yönetmelik özel önem taşımaktadır. Eğitim

yöneticiliğine atanacakların yazılı sınavdan yetmiş puan alması, yazılı bir eserlerinin olması, lisansüstü eğitim mezunu olması şartları getirilmiştir (Kayıkçı, 2001). 2007 yılında 26492 sayılı Resmî Gazete ile çıkarılan yönetmelikle eğitim yöneticilerinin atanması için yazılı sınav şartı kaldırılmıştır, bunun yerine bakanlık ve taşra teşkilatlarında kamu yararına göre eğitim yöneticisi atanması şartı getirilmiştir, mesleki kıdem olarak da öğretmenlikte adaylığın kalkmasının yeterli olacağı belirtilmiştir (Taş & Önder, 2010). 2014 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği” ile eğitim yöneticiliğine dört yıllığına görevlendirme esası getirilmiştir, bu kurumlarda görevlendirilen eğitim yöneticilerinin maksimum aynı kurumda sekiz yıl çalışabilecekleri belirtilmiştir. Görevlendirmelerde ise hiçbir nesnel ölçüt belirtilmemiş görevlendirme takdiri ise il milli eğitim müdürünün teklifi ile valinin onayına bırakılmıştır. Bu yönetmelik ile hukuka uygunluk denetimi saf dışı bırakılarak kariyer ve liyakat ilkeleri göz ardı edilmiştir. Görevlendirilen eğitim yöneticileri için ise güvencesiz bir ortam yaratılmıştır, ayrıca görevlendirmelerde geniş katılım ve fırsat eşitliği ortadan kaldırmıştır, bu nedenlerden dolayı Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu’nun 18 Şubat 2015 tarihli kararı ile yürütmesi durdurulmuştur (Aslanargun & Atmaca, 2017). 10 Haziran 2014 tarihinde yürürlüğe giren yönetmeliğin önceki yönetmeliklere göre iki önemli farkı vardır. Bunlardan birincisi okul müdürlerinin sürekli olarak görevlendirilmesi yerine dört yıllığına geçici olarak görevlendirilmesidir, ikinci olarak ise ilk defa müdür görevlendirme işlemlerini düzenlemesinin yanı sıra, halen okul müdürü olarak görev yapan ve müdürlükte dört yıllık görev süresini dolduran müdürlerin, görev sürelerinin uzatılması işlemlerinin de düzenlenmesidir (Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2018). Türkiye’de 1990’lı yıllardan itibaren okul yöneticiliği ile ilgili yönetmeliklerin yayımlanması, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmesi yolunda bir adım olarak değerlendirilebilir (Şişman, 2010). Ancak insan kaynakları yönetim ilkelerini temel alarak yönetici seçme ve atamada bir standardın oluşturulduğu söylenemez. Ayral’a (2016) göre yönetici atamalarında göze çarpan nokta 1985-1986 yıllarında bir yönerge ile düzenlemelerin yapılmış olması, daha sonra bu anlayışın yerini yönetmeliklere bırakmış olmasıdır. 1985-2015 yılları arasında on dört yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmeliklerin ömrü ortalama yirmi altı ay olmuştur. 2013 yılında iki, 2014 ve 2015 yıllarında birer kez yönetmelik çıkarılmıştır, 2013 yılındaki yönetmelik ise hiç kullanılmadan yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmeliklerdeki sık değişiklikler atamalarda yaşanan sıkıntılar, aşırı iş yükü, mesai saatlerindeki istenmeyen artışlar yöneticilerin görev, rol ve sorumluluklarındaki belirsizlikler eğitim yöneticilerine olumsuz olarak yansımıştır (Özoğlu & Dönmez, 2016).

Yönetimin bilim, yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesinin, yöneticiliğin yönetsel etkililiğini azalttığı gibi, yönetici başarısını rastgele hale getirdiği söylenilebilir (Kayıkçı, 2001). Yüksel (2003) yeterliliği, uygulamada liyakat ilkesi olarak adlandırılmaktadır. Liyakat, bir görevi başarı ile yapabilme gücü olarak tanımlanır, layık olma, hak ediş kavramını da içermektedir. O halde liyakat ya da yeterlik ilkesi, başarılı olma karşılığında hak etme anlamı taşımaktadır. Kariyer ilkesi ise, en genel anlamıyla seçilen bir iş yolunda ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla kazanmak, daha fazla sorumluluk üstlenmek, daha fazla saygınlık, erk ve prestij elde etmektir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2012). Mevcut durum genel hatlarıyla değerlendirildiğinde; III. ve VII. Kalkınma Planlarında yöneticilerin atanmasının objektif ölçütlere bağlanması ve nitelikli yöneticilerin atanması için gerekli düzenlemelerin yapılmasına ilişkin kısa bir değerlendirmenin yapıldığı ve on beşinci Milli Eğitim Şurasında yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, üst kademeye geçişler başarı ölçüsünde belirli bir sisteme göre olmalıdır, ibaresine yer verildiği görülmektedir. Diğer şuralarda da nitelikli yöneticilerin atanması için kariyer ve liyakat ilkeleri üzerinde durulmuştur. Ancak mevcut durumda kariyer ve liyakatin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yerine getirilmediği görülmektedir. Okulun ve eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde kilit önemi olan ve liderlik özelliklerine sahip olması beklenen eğitim yöneticisinin belirlenen rolleri başarı ile oynayabilmesi, kuşkusuz yönetim alanında yetişmiş ve aranan nitelikleri kazanmış olmasını gerektirir. Bu nedenle doğru adayın doğru göreve getirilmesi, eğitim sistemleri açısından kaçınılmaz bir zorunluluktur (Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2015). Kısaca, eğitim yöneticisinin görevlerini istenilen düzeyde yerine getirmesi için belli niteliklere ve yetkinliklere sahip olması gereklidir.

Midthassel, Bru ve Idse (2000) eğitim yöneticileri okulun gelişimine katkısı olacak aktivitelerde yer alan ve kültürel değişiklikleri destekleyen inisiyatifler alabilenler olarak nitelendirmektedir. Bursalıoğlu (2003) eğitim yöneticisi iyi bir bürokrat rolünü oynamalıdır, ayrıca anlaşmazlıklarda uzlaşmacı olmalı, okulun problemlerini sadece ilgili taraflarla görüşmesi, iletişim çabalarını doğrudan gerçekleştirmesi gerekir, bunun için formal ve informal yönü birleştirmelidir. Balcı (2001) ise eğitim yöneticisinin niteliğini çalışkanlık, işe adanmışlık, insancılık, öğrenci ve personelle iyi bir iletişim kuran, kararlara katılımı sağlayan, problem çözücü olarak belirtmektedir. Morrison (2009) eğitim yöneticisinin; iletişimci ve vizyoner, bilgiyi anlayabilme ve kullanabilme, güçlü örgütsel becerilere sahip olabilme, toplumsal bütünleşmenin önemini kavrayabilme, esnek olma, empatik düşünme ve iyi bir insan ilişkilerine sahip olması gerektiğini dile getirir. Turan (2011) ise insan ilişkilerinin ön planda olduğu okulda, okul müdürünün görevinin ne olduğu noktasında

belirsizlik vardır. Okul müdürünün her işi yapabildiği varsayımı da bu belirsizliğin oluşmasındaki en önemli nedendir. Kelime anlamına bakıldığında belirsizlik, durumların önceden kestirilemediği, bilginin tutarsız olduğu veya kullanılmadığı hallerdeki bulanık durumlar olarak tanımlanır (Brashers, 2001). Alexandre Dumas “*belirsizlik, tüm işkencelerin en kötüsüdür*” Dostoyevski ise “*belirsizlik, en kötü ihtimalden daha acı vericiydi*” der. Belirsizlik, gelecekteki durumların nasıl ilerleyeceğine dair herhangi bir öngörü geliştirme yeteneğinden yoksun olmayı ifade eder. Başka bir deyişle belirsizlik, gelecekte olabilecek şeylerin veya muhtemel sonuçlarının net olarak tahmin edilememesi halidir. Nikolaidis, Mourelatos & Pandey (2011) belirsizlik, karar vericinin olayın sonucunu doğru bir şekilde tahmin edemediği bir durumdur. Çoğunlukla insanın dışında gelişen ve dış dünyaya ait bir olgu gibi görünse de belirsizlik, her bir bireyin kendisiyle ilgilidir. Nitekim dünya üzerindeki sistemin nasıl çalıştığını anlamak ve biçimlendirmek için birey daha ileri düzey bilgiye sahip olmaya çalışmak ve öngörü geliştirmek durumundadır. Aksi halde birey olacaklar konusunda bütünüyle savunmasız kalacaktır. Bundan ötürü belirsizlik nesnel bir olgu değil, dünyayı anlamaya çalışan ve düzenin nasıl işlediğini algılamak için girişimde bulunan bir bireyin özneliği olarak değerlendirilmelidir (Otley, 2014). Bundan dolayıdır ki belirsizlik bireysel olarak kontrol edilebilir ve yönetilebilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak, belirsizlik hem stratejik hem de örgütsel araştırmanın merkezinde yer alan bir kavramdır. Örgütsel araştırmalarda belirsizlik, olasılık teorisine uyan bir model veya yapısal bir uyum olarak düşünülebilir. Bu teorik çerçevede, belirsizlik kavramı, örgütler ve çevreleri arasındaki ilişkiyi açıklayan temel yapı olarak kabul edilir (Boccia Jr, 2009).

Belirsizlik, günlük yaşam içindeki en olağan ve karşılaşılmaması oldukça muhtemel olan durumlardan biridir. Bu sebeple karmaşık örgütler için belirsizlikle başa çıkmak, yönetsel süreçlerin önemli esaslarından biridir (Clampitt & Dekoch, 2001). Dolayısıyla belirsizliği etkili bir şekilde yönetmek günümüzde her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır. Belirsizlik bilişsel ve duygusal olarak sıkıntı verici ve zorlayıcı olabilmektedir. Genel anlamda belirsizlik, algıları ve bilgileri aktif bir şekilde çarpıtmaya yol açabilecek bir zafiyet veya endişe duygusu yaratır. Bu durum, erken karar almaları, ikilemlere, amaca uygun bilgilerin reddedilmesine, katı sınıflamaların yapılmasına ve eski yöntemlere geri dönüş yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca, belirsizlikten kaynaklanan düzensizlikler mevcut ve gelecekteki koşullara uyum sağlayacak doğru stratejilerin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır (Clampitt & Williams, 2004). Bireylerin yanı sıra eğitim örgütleri de belirsizliğin doğasında var olan ve yarattığı kestirilemeyen öngörü, karmaşıklık ve güvensizlik durumlarından dolayı belirsizlikten rahatsız olurlar. Bu nedenle örgütler amaç ve yapılarının önceden yazılı

formlarla belirlenmesini isterler. Buradan hareketle örgütlerde çalışan kişilerin hareket alanları dahi yazılı kurallar ile belirlenmiştir. Ancak kişi sosyal bir varlık olduğu için her ne kadar yazılı kurallar bütün oluşturulsa dahi örgütlerde her bir sosyal davranış adım adım yazılı kurallara dökülememektedir. Burada kişisel inisiyatif alma kavramı ortaya çıkmaktadır. Ancak kişisel inisiyatif örgüt amaçlarıyla uyumlu olmalı güç ve yetki gibi meşru zeminlerde kullanılmalıdır.

Küreselleşme, teknolojik gelişmelerle birlikte yöneticilerin daha çok inisiyatif almalarını ve daha esnek olmalarını gerektirir (Naswall, Hellgren & Sverke, 2008). Özellikle bürokratik eğilimlerin yoğun olduğu eğitim organizasyonlarında daha hiyerarşik bir yönetim tarzı vardır. Bazen bu hiyerarşik yönetim tarzının neden olduğu aksamalar nedeniyle işler istenildiği gibi gitmeyebilir, yöneticilerin bu aksilikleri gidermek için inisiyatif almaları gerekebilir (Belschak, Hartog & Fay, 2010). İnisiyatif sözcüğü dilimize Fransızcadan girmiştir. Bu kelime kendi dilimizde, öncelik, üstünlük; karar verme yetkisi ve gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği olmak üzere üç farklı anlamla karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2020). İnisiyatif alma, batılı toplumlar için son üç yüz yıldır yaşam tarzı haline gelmiştir. Bu eğilim, batı toplumlarının yaşamlarında çok büyük ilerlemeler kaydetmesini sağlamıştır. Hatta inisiyatif, batı toplumlarının gelişmesinde zekadan önce gelen bir etkidir (Hoehne, 1990). Alınan kişisel inisiyatif örgüt amaçlarıyla uyumlu olmalıdır, örgüt yararına olmayan eylemler kişisel inisiyatif anlamına gelmemektedir. Çalışanlar örgüte değil, yalnızca kendilerine yararlı sonuçlar doğuracak inisiyatifler de alabilirler, oysa kişisel inisiyatif kavramının özünde, en azından potansiyel olarak örgüt amaçlarına hizmet etme mantığı olmalıdır (Fay & Frese, 2001). İnisiyatif almak, sorunlara karşı aktif ve kalıcı bir mücadele gerektirir. Çalışanların sorunlarla, engellerle ve aksaklıklarla karşılaşması doğaldır. Üstler yeni fikirleri çok sevmeyebilir veya başlangıçta yeterince geliştirilmemiş teknikleri uygulamak kolay olmayabilir. Çalışan bu engeller karşısında hızlı bir şekilde vazgeçerse burada inisiyatiften söz edilmeyecektir (Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996).

Mevcut sistemde, eğitim konusundaki kararların çoğu merkezi hükümet tarafından alınır. Bu kararlar okul yöneticilerinin karar verme yetkisini sınırlar ve bu kararlara karşı okul yöneticileri kendi yorumlarını eklemekten başka bir şey yapamazlar. Dahası, karar verme yetkisi mümkün olduğunca sınırlı olan eğitim yöneticisinden etkili bir performans beklemek gerçekçi değildir. Bir şeyleri bir araya getirmek ve onları yoluna koymak için genellikle ani kararlar almak zorunda kalan eğitim yöneticisi, yetki eksikliği nedeniyle böyle bir inisiyatif almaya cesaret edemez (Bursalıoğlu, 2002). Okul yöneticisi tarafından çalışanları etkileyen kararlar kişisel inisiyatifle yakından ilgilidir. Kişisel inisiyatif, otoritenin aşırı kullanımı

olarak görülmemeli, bir yorumlama veya otoritenin tam kullanımı olarak algılanmalıdır. Ancak, inisiyatif almak yönetici için kolay bir iş değildir. Çünkü üst yönetimin tutumu bu noktada çok belirleyici bir rol oynamaktadır (Akın, 2012). Çağımızın eğitim kurumlarında iş yoğunluğunun artmasıyla birlikte, eğitim kurumlarının başındaki yöneticilerin görev ve sorumlulukları önemli ölçüde artmıştır. Okul yöneticilerinin bu görev ve sorumluluğun üstesinden gelmek için iş ekseninde inisiyatif olarak işle bütünleşmeleri önem arz etmektedir.

İşle bütünleşme kavramını ilk olarak Kahn (1990) yaptığı çalışmada ortaya atmıştır. Kahn (1990) işle bütünleşme kavramını, çalışanların kendilerini iş rollerine tam olarak vermeleri olarak adlandırmıştır. İşle bütünleşmiş bir çalışanın, işyerinde işini yaparken beden, duygu, zihin ve anlayışla işine tutunduğunu ve işinde kendini daha rahat bir şekilde gösterdiğini belirtmiştir. Ashforth & Humphrey (1995) işle bütünleşen çalışanın işini etkin bir şekilde gerçekleştirirken zihnini, kalbini ve ellerini işine verdiğini belirtmektedir. İşleriyle bütünleşen çalışanlar, fiziksel enerjilerini ve bedenlerini işlerine aktararak her zaman harekete hazır, kararlı ve etkili bir şekilde kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak yeni fikirler ve düşünceler geliştirerek, sorunlara çözüm bularak zihinlerini kullanırlar. Bu, yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde sorumluluk almaktan korkmadıklarını, aksine cesur olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda yaptıkları işe duygusal olarak bağlanarak onu anlamlandırır ve zevk alırlar. İşlerini yaparken karşılaştıkları güçlükleri ve zorlukları unutarak kendilerini iş akışına dahil ederler (Imperatori, 2017). Thomas Watson *“kalbinizi işinizin ve işinizi de kalbinizin içine yerleştirmelisiniz”* der. Örgütlerde kişisel inisiyatif alan çalışanlar kişisel inisiyatifin yanı sıra işle bütünleşerek zihinsel olarak yeni fikirler ve düşünceler geliştirerek sorunlara çözümler bulurlar. İşle bütünleşmiş bireyler aktif ve hareketli bir şekilde işlerine sıkı sıkı sarılan ve işlerini eksiksiz tamamlayan bireylerdir. Olumlu örgütsel davranışlardan sayılan işle bütünleşme, çalışanın kendini işine vermesi, işine karşı istekli ve şevkli olması durumudur. İşle bütünleşme sürecinde çalışanların uyması gereken yükümlülüklerinin yanında örgütlerinde yerine getirmesi gerekli görevler bulunmaktadır (Keser & Yılmaz, 2012). İşle bütünleşmenin hem çalışanlar hem de kuruluşlar için bazı olumlu sonuçları vardır. Örgütsel bağlılık, iş tatmini, performans, ekstra rol davranışı gösterme, kişisel inisiyatif alma, proaktif davranış gösterme bunlar arasında sayılabilir. Buna karşılık, devamsızlık ve işgücü devir hızı oranlarında düşüşler olduğu bilinmektedir (Açıkgöz, 2009). Bireysel olarak değerlendirildiğinde, işle bütünleşme, çalışanlar üzerinde çalışmaya istekli ve hevesli olmak ve çalışmalarına sıkı sıkıya bağlı kalmak gibi olumlu duygular yaratabilir. Bu ruh hali, çalışanın çalışmasının kalitesini, çalışmalarına olan ilgisini, becerilerini ve yaratıcılığını etkiler ve organizasyonla ilgili çıktıları olumlu anlamda etkiler (Keser & Yılmaz, 2012).

Örgütsel olarak değerlendirildiğinde ise, işiyle bütünleşmiş çalışanlar örgüt içinde olumlu bir çalışma ikliminin gelişmesine ve dolayısıyla genel iş performansında iyileşmeler olmasına yardımcı olurlar (Kavgacı, 2014). Bundan dolayıdır ki çalışanların bireysel ve örgütsel olarak kariyer planlarını yapmalarına kendiliğinden destek sağlamış olur. Bir çalışanın işe girerek kariyerine başlaması ve yükselmesi, organizasyon tarafından uygulanan sosyalleşme programına ve çalışanın bu süreçteki başarısına bağlıdır (Can, 1999).

Kariyer kelimesi anlam olarak yol veya anayol anlamına gelen Latince “carraria” kelimesinden türemiştir (Bozkurt, Ergun & Sezen, 2014). Bireyin hayat boyu takip edeceği yükselme ve gelişme imkânı içeren bir meslek veya iş anlamında kullanılır. Kariyer kavramı, geleceğe yönelik planlarını erken yaşta yapmaya başlayan insanların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Farklı motivasyonlara sahip bireyler, belirli bir mesleğe odaklanmayı ve bu konuda eğitim ve deneyim yoluyla uzmanlaşmayı amaçlamaktadırlar. Makro düzeydeki ülkelerin demografik özellikleri, gelişim düzeyi, personel rejimleri, eğitim stratejileri, küresel eğilimler, ulusal ve uluslararası rekabet koşulları; mikro düzeyde, bireysel yetenekler, özlemler, fırsatlar, örgütsel fırsatlar ve bölgesel faktörler kariyer yolunun çizilmesine ve belirlenmesine yol açmaktadır (Dündar, 2013). Örgütlerde artık çalışanların yalnızca işini yapması yeterli görülmemekte ayrıca çalışanların örgüt değerlerini benimsemesi, yetki ve sorumluluklarını öğrenmesi, kendisini geliştirmesi ve örgütle ahenk içerisinde hareket etmesi istenmektedir. Öte yandan gelişmelere ayak uyduran örgütler, çalışanlarına devamlı ve güvenli bir iş imkânının yanında, başarılı bir gelecek ve kariyer de sağlamaya çalışmaktadırlar. Çalışanlar ise kariyerlerinde ilerleme, daha fazla para kazanma, iş tatmini ve saygınlık isterler (Uzun, 2004). Kariyer kavramı farklı anlamlarda düşünülür ve kullanılır. Bir kişinin bir uzmanlığa veya bir dizi ilgili mesleğe olan bağlılığını ve bir işte kademeli olarak ilerlemesini ve yaşamdaki başarısını ifade edebilir (Eryılmaz, 2008). Aytaç (1997) “kariyer” kavramının “yönetim, hukuk, tıp” gibi bir alanda uzmanlık gerektiren meslekler için kullanılabileceğini; diğer bir ifadeyle, uzmanlık gerektirmeyen mesleklerin “iş” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. İlgili alan yazında genel olarak kariyer kavramı, memurları meslek haline getirme durumu olarak ifade edilmektedir. Bu şekilde, kariyer, çalışana gençken çalışma fırsatı, iş güvenliği, yükselme fırsatı ve emekliliğine kadar çalışabilme güvencesi veren bir anlam kazanır (Eryılmaz, 2008). Tortop (2005) kariyeri “herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli ilerleme, bir kişinin çalışabileceği yıllar boyunca deneyim ve yetenek kazanma” olarak tanımlar. Can (1999) ve Soysal (2004) örgütsel kariyeri “bireyin yaşamı boyunca edindiği işle ilgili deneyim ve faaliyetlerle ilgili olarak algıladığı tutum ve davranışlar dizisi” olarak görmektedir. Kariyer kavramı aslında bir işle

ilgili olsa da bireyin hayatı ve iş dışındaki rolleri de bu kavramla anlaşılmalıdır. Tek bir çalışanın ve okula devam edecek kadar çocuğu olan bir babanın, başka bir ilde daha yüksek bir pozisyona atanması, yani kurulan düzenin değiştirilmesi anlamına gelen tepkileri, birbirinden farklı olacaktır (Can, 1999). Kariyer, çalışanın işteki ilerlemesinin, iş rolüne yönelik beklenti ve arzularını gerçekleştirmek için gerekli bilgi, beceri, yetenek ve motivasyonla donatılmasıdır (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2002). Bazıları kariyeri, genel olarak çalışma hayatının sonuna kadar başlayan ve devam eden bir çalışanın işi olarak görürken (Uzun, 2004), bazıları bir işten diğerine geçmeyi mümkün kılan yasal araçları kullanarak bir işten diğerine geçebilmeyi kariyerinin bir parçası olarak görmektedir (Tortop, 2005). Bugün kariyer, çalışan için olumlu bir anlamı olan ve çalışanın psikolojik olarak memnuniyetini sağlayan bir süreci ifade eder. Bu süreçte bilgi sahibi olmak, beceri kazanmak ve kendini geliştirmek ilerlemekten daha önemlidir (Erdoğan, 2003). Eğitim yöneticilerinin mevcut durum ve normatif düzenlemelerle kariyer planlamalarına baktığımızda belirsizliklerle dolu bir düzenin içerisinde yer aldıkları ve kariyer planlamaları yapmalarının da mevcut durumda zor olduğu görülmektedir. Çünkü DPT (1995) VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Ön İnceleme Kurulu raporunda Türk Kamu Yönetiminde “adama göre iş bulma zihniyeti gelişmiş, atama ve nakil usulleri bozulmuş, performansı ölçmeyen bir personel rejimi oluşmuş, terfi sistemi yok olmuş, kariyer yönetimi anlayışı yerleştirilememiş ve kariyer planlaması yapılamamış” tespitlerine yer verilmiştir (Çalık & Ereş, 2006).

Montaigne, “*amacı olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez*” Oliver Cromwell, “*bir insan hiçbir zaman nereye gittiğini bilmediği zamanki kadar uzun yol gidemez*” Heisenberg ise “*hiçbir şey kesin değil*” der. Belirsizlik, gelecekte olabilecek şeylerin veya muhtemel sonuçlarının net olarak tahmin edilememesi durumudur. Ancak eğitim örgütlerinin yapısının normlar hiyerarşisine göre yazılı olarak kurulduğu ve stratejik planlarında gelecekte yapılması gerekenlerin adım adım belirlendiği kesinlik söz konusudur. İnsanların yer aldığı eğitim örgütlerinde de belirsizliklerin yoğun olarak hâkim olduğu ve bu sebeple eğitim örgütleri için belirsizlikle başa çıkmanın yönetsel süreçlerin önemli esaslarından biri olduğu da bilinmelidir. Yine belirsizlik yönetiminin örgütün amaçları doğrultusunda yönetilerek yönetsel süreçler açısından baş edilebilmesi için kişisel inisiyatif alabilecek, işle bütünleşmiş, kariyer planlaması yapabilecek nitelikli, yetkin ve yeterli eğitim yöneticilerinin varlığına da ihtiyaç duyulmaktadır. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin daha etkili ve verimli çalışacağı, öğrencilerin ve okulun başarısı için elinden geleni yapacağı da ifade edilebilir. Okullarda işleriyle bütünleşmiş, okulun eksikliklerini fark eden ve söyleyen, yeni proje fikirlerini ve düşüncelerini aktaran, yıkıcı olmaktan ziyade yapıcı olan, öğretmenleriyle güçlü

bir sinerji oluşturan ve eğitimin amaçlarına etkili ve verimli bir biçimde ulaşmak için birlikte hareket eden eğitim yöneticilerine ihtiyaç günümüzde daha çok arzu edilmektedir. Anılan bu nedenlerden dolayı tarihsel süreç perspektifinde, kalkınma planları, şurular ve normatif düzenlemelerle nitelikli, yetkin ve yeterli hale getirilemeyen eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisinin ne olduğunun tahlil edilmesi bu araştırmanın temel problemi olarak seçilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu çalışmanın amacı, belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisini tahlil etmektir. Araştırmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin takip eden açıklamalar alt deseni kullanılmış ve süreç öncelikle nicel verilerin toplanması, ardından da nicel sonuçların geniş kapsamlı nitel veriyle desteklenmesini içermiştir. Çalışmanın ilk nicel aşamasında nicel ölçme araçlarıyla toplanan veriler üzerinden seçilecek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde bir etkisinin olup olmadığını değerlendirmek ve test etmek amacıyla Konya ili merkez ilçelerinden görev yapan eğitim yöneticilerinden bilgiler toplanmıştır. İkinci olarak, nitel aşama nicel sonuçları anlatmaya yardımcı olacak nicel verilerin devamında yürütülmüştür. Nitel yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nicel sonuçlara ve nicel örneklem içerisinde yer alan deneklere göre seçilmiş olan eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlama durumları iç içe geçmiş tek durum deseni ile ortaya konulmuştur. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan problem ve alt problemler aşağıda yer almaktadır.

Problem

Belirsizlik yönetiminin, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerinde etkisi var mıdır?

Nicel Kısım Alt Problemler

- 1) Belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması dağılım düzeyleri nedir?
- 2) Belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması arasında ilişki var mıdır?
- 3) Belirsizlik yönetiminin, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerinde etkisi var mıdır?

4) Cinsiyet değişkenine göre, belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması farklılık göstermekte midir?

5) Unvan değişkenine göre, belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması farklılık göstermekte midir?

6) Görev yapılan ilçe değişkenine göre, belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması farklılık göstermekte midir?

Nitel Kısım Alt Problemler

1. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde belirsizlik yönetimini nasıl tanımlarsınız? Niçin?

2. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde işle bütünleşmeyi nasıl tanımlarsınız? Niçin?

3. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde inisiyatif almayı nasıl tanımlarsınız? Niçin?

4. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde kariyer planlamasını nasıl tanımlarsınız? Niçin?

5. Eğitim yöneticiliği açısından işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?

6. Eğitim yöneticiliği açısından inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?

7. Eğitim yöneticiliği açısından kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?

1.3. Araştırmanın nemi

Alan yazında belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma, kariyer planlama konularının hepsini içerisinde barındıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye ekseninde tekil olarak yapılan çalışmaların sayısı da oldukça azdır. Dünya’da yapılan çalışmalar da post-pozitivizmi esas alan işlevsel paradigmanın ötesine geçememiştir. Bu alışma ile bu konular ilk defa karma yöntem araştırması ile ele alınıp raporlandırılmıştır. Her ne kadar bu çalışma nicel olarak başlanmış, araştırma problemi ve amacı genellikle nicel etkenlere daha çok önem vermişse de post-pozitivizm felsefi anlayışından sıyrılarak ikinci aşamada çoklu bakış açısı ve

derinlemesine tariflerin önem kazandığı yapılandırmacılık felsefesine nitel aşamaya doğru yönelmiştir. Belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma, kariyer planlama konularında eğitim yöneticiliğinde çok az şey bilindiğinden sadece nicel sonuçlar elde etmek değil bu sonuçların özelliklerini ayrıntılı fikirler ve katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde anlatmanın araştırmanın temel problemini aydınlatmak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu zamana kadar bu kavramlara ilişkin böyle derinlemesine bir çalışmanın planlamasının yapılmaması eksikliği ve boşluğu, eğitim araştırmacılarına ve okuyucularına, karar vericilere, yöneticilere, öğretmenlere, hizmet sağlayıcılara ve son olarak paydaşlara hitap ederek doldurulmuş olacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, açıklayıcı sıralı desenin uygulamasındaki temel prosedürler akış şemasına tamamen uyulmuştur. Araştırmanın nicel kısmı için kullanılan belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması ölçme araçlarının ölçme amacına hizmet ettikleri, güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu ve ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olarak uygulandığı ve hesaplamaların yapıldığı varsayılmaktadır. Araştırmanın bulgularının ise yansız bir şekilde rapor edildiği kabul edilmektedir. Hem nicel hem de nitel bölümlerinde kullanılan ölçme araçlarını cevaplayan katılımcıların ve deneklerin samimi ve gönüllü olarak sorulara cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın Konya ili genelinde yapılması düşünülmüş ancak zaman, ekonomiklik ve pandemi koşulları nedeniyle Karatay, Meram ve Selçuklu merkez ilçeleri ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bu araştırma nicel kısmında kullanılan belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması ölçme araçları ve nitel kısımda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Belirsizlik: Sistemli bilgi eksikliğinden meydana gelen bir anlaşmazlık olarak ifade edilmektedir (Friedman, Dunwoody & Rogers, 1999). Budner'e (1962) göre belirsizlik, bir

olay hakkında yeterince ipucu olmamasından veya olayın yapılandırılmamasından dolayı ortaya çıkan bilişsel bir durumdur. Brashers'e (2001) göre belirsizlik, durumların önceden kestirilemediği, bilginin tutarsız olduğu veya kullanılmadığı hallerde ortaya çıkan bulanık bir durumdur. Nikolaidis, Mourelatos & Pandey'e (2011) göre ise belirsizlik, karar vericinin olayın sonucunu doğru bir şekilde tahmin edemediği bir durumdur. Otley'e (2014) göre belirsizlik, gelecekteki durumların nasıl olacağının nasıl ilerleyeceğinin bilinmemesi durumudur.

İşle Bütünleşme: Çalışanın yaptığı işte kendisini en iyi şekilde ifade etmesini sağlayan rolüyle; işine kattığı fiziksel, duygusal, zihinsel ve bilişsel enerjisidir (Kahn, 1990). Schaufeli'e (2012) göre çalışanların işlerine bağlı, işine odaklanmış ve işine karşı dikkatli olmaları halidir. Saks'a (2006) göre çalışanların iş rolleri ve organizasyon üyesi olarak gerçekleştirmesi gereken rollerdir.

İnisiyatif Alma: Anlam olarak "üstünlük, öncelik ve karar verme yetkisinde olan kişinin gerekli kararları alabilme yetisi" olarak üç anlamı vardır (TDK, 2020). Kişisel inisiyatif kavramı, proaktif olarak bir amaca ulaşabilmek için engellerin üstesinden gelebilme davranışı (Frese & Fay, 2001) ısrarcılık ve kendiliğinden harekete geçme eylemi ise proaktif insanların sergileyebilecekleri davranışlardır (Frese vd., 1996).

Kariyer Planlaması: Bireyin, kendisi, sahip olduğu olanaklar ve sınırlılıklar, yaptığı seçimler ve bunların neticelerinin farkında olarak kariyer hedefleri belirlemek ve bu hedeflere ulaştıracak eğitim ve gelişim programlarını planlamaktan oluşan bir süreçtir (Erdoğan, 2003). Kişinin kendisini değerlendirerek; güçlü yanlarını ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyerek; bilgi, beceri ve ilgi alanlarına uygun olarak kariyer beklentileri ve hedefleri oluşturmak ve bunları nasıl başarabileceğine dair eylem planları geliştirmesidir (Dündar, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlamasına ilişkin ilgili alan yazın taraması sonucu ulaşılan bilgiler yer almaktadır.

2.1. Belirsizlik Yönetimi

Belirsizlik yönetimi çerçevesinde; belirsizlik kavramı, doğası ve kuramsal temelleri, belirsizlik teorileri, belirsizlik kaynakları, türleri ve nedenleri, belirsizliğin yönetimi ve modelleri, belirsizlik yönetmek için genel ilkeler ve mücadele etme yolları, belirsizlik altında yönetici davranışlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.1.1. Belirsizlik Kavramı, Doğası ve Kuramsal Temelleri

Geleneksel örgüt teorileri incelendiğinde rasyonellik kavramı ile belirsizlik kavramı arasında bir ilişkinin olduğu görülecektir. Taylor, bilimsel yönetimi ortaya koyarak örgütsel belirsizliği ortadan kaldırmayı ve kesinliği hâkim kılmayı amaçlamıştır. Weber, organizasyonu bürokratik modeli ile net olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun için kesin olmayan belirsiz süreçler geleneksel örgüt teorilerine ters düşmektedir (McPhee & Zaug, 2001). Belirsizlik, durumsallık teorisine uyan bir modeldir, bu çerçevede belirsizlik kavramını, organizasyonlar ve çevreleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir yapı olarak düşünmek gereklidir (Boccia Jr, 2009). Günümüzün teknolojik alt yapısı güçlense de tüm teknolojik alt yapı bizlere planlı bir yaşam sunamamakla birlikte beraberinde birçok belirsizliği de ortaya çıkarmaktadır. Günümüz organizasyonlarında işin gerektirdiği bilgi, beceri ve çalışma koşullarının çerçevesinin sıkı sıkıya çizilmesinin kolay olmadığı görülmektedir. Birey, iletişim eksikliğine, bilgi bulanıklığına, eksik veri, değişim, dönüşüm gibi durumlarla sıkça maruz kaldığından bunlarla mücadele etmeyi de öğrenmeye çalışmaktadır, çalışma ve özel hayatında öngöremediği birçok olayla karşılaşmaktadır (Van den Bos & Lind, 2002). Belirsizlik olarak adlandırılan bu olaylarla karşılaşan birey bunları yaratıcılıkla, girişkenlikle ve mevcut durumları daha etkili ve verimli kullanarak yönetmeye ya da azaltmaya çalışmaktadır (Küçükkömürler, 2017). Bradberry'e (2018) göre bu durum bireyin başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Başarılı insanların belirsizliklere yükledikleri anlamlar ve belirsizlikle karşılaştıklarındaki tepki verme biçimleri farklıdır. Mann'a (2011) göre

belirsizlik kendi içerisinde belirsizlik taşımaktadır. Walker vd., (2003) belirsizlik, karar almanın düzeyini ve niteliğini etkilemektedir.

Belirsizlik konusuna ilişkin ilgili alan yazın tarandığında birçok çalışmanın yapıldığı ancak eğitim örgütlerinden ziyade fizik, matematik, işletme, iktisat, ekonomi, yazılım ve bilişim, psikoloji, sağlık, iletişim alanlarında çalışmaların ağırlık gösterdiği görülmektedir (Aksoy & Şahin, 2015; Allais & Hagen 1979; Atkins, 1984; Bakioğlu & Demiral, 2013; Boccia Jr, 2009; Bradac, 2001; Budner, 1962; Carriero, Clark & Marcellino, 2018; Choi, 2017; Clampitt & Williams, 2000; Clampitt & Williams, 2004; DeLeo, 1993; Dixit & Pindyck, 1994; Elenkov, 1997; Esfahani, 2014; Eurich, 2007; Gudykunst, 1998; He, Huang, Lu & Zeng, 2008; Hofstede, 1991; Hoffmann, Schiele & Krabbendam, 2013); Jairaman, Sakiman & Li, 2017; Knight, 1921; Knobloch, 2010; Lin, Chen & Nguyen, 2011; Lomic, 2001; Mazlum, 2019; Ng & Abrahamson, 1990; Norton, 1975; Roulston, Bolton, Kleit & Sears-Collins, 2006; Shannon & Weaver, 1949; Szigety, 2008; Victor & Blackburn, 1987; Westgard, 2010; Whitaker, 2013; White & Farrance, 2004; Zadeh, 1983; Zuk, 2008). Bu çalışmalar irdelendiğinde ise belirsizliğin göz ardı edilecek korkulacak bir durumdan ziyade bir fırsat olarak görülmesi ve yönetilmesi gerekliliği ileri sürmüşlerdir.

Hemen hemen tüm organizasyon teorileri, kuruluşların belirsizlik karşısında uyum sağlama ihtiyacını vurgulamaktadır. Genellikle girdilerin belirsizliği veya belirsizliğinden kaynaklanan şüphe veya yetersiz anlayış duygusu olarak yaşanan belirsizlik eylemleri karıştırabilir veya geciktirebilir (Barton vd., 2015). Belirsizlik, kesinliğin imkansızlığını, risk ise belirsizliğin olası olumsuz sonuçlarını ifade eder. Bu iki kavramının arasında ayırım yapmak son derece zordur (Van Asselt & Vos, 2006). Bundan ötürü belirsizlik, sonuçların ve koşulların bilinmeyen veya öngörülemeyen olduğu bir durumdur (Hawk, 2018). Bununla birlikte rekabet dünyasında artan belirsizlikler, insanların da tatmin düzeylerini önemli derecede azaltmaktadır (Angkiriwang, Pujawan & Santosa, 2014). Clampitt & Williams'a (2004) göre örgütsel yaşamın belirsizliklerini uygulanabilir bir iletişime dönüştürmek yöneticiler için zorlu bir strateji ve meydan okumadır. Bu nedenle yöneticiler belirsizliğe meydan okuyan teorileri, stratejileri ve uygulamaları geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu becerebilen ve belirsizlikle mücadele edebilen yöneticilerin çalışanları da çok daha verimli olurlar. Belirsizlik yönetimine ilişkin yaptıkları araştırmalardaki tespitlerini yedi başlık altında toplamışlardır:

- Belirsizlik, doğanın içsel halidir.
- Belirsizliğe tolerans, kavramsallaştırılmış ve çeşitli şekillerde ölçülen sağlam bir

yapıdır.

- İnsanlar farklı tolerans seviyelerine sahiptirler.
- İnsanlar genellikle, her zaman olmasa da belirsizliği azaltmak için motive olurlar.
- İnsanlar, genellikle yararlı olan ancak bazen zararlı olan sezgisel veya ampirik kurallar ile belirsizliği azaltırlar.
- Belirsizliği kabul etmek, yöneticilerin çeşitli konuşma ve ikna edici hedeflere ulaşmalarını sağlar.
- Organizasyonlar genellikle çevresel belirsizlik miktarını azaltmaya çalışırlar.

Belirsizlik kavramı, ilgili alan yazında kriz, risk ve karmaşa kavramları ile birlikte kullanılmaktadır. Hatta Reymen vd., (2008) karmaşıklık belirsizliğin nedeni olarak görmektedir. Onlara göre karmaşa ve kaos belirsizliğin kendisi değil nedenidir, kısaca belirsizlik kaos, karmaşa ve riski içerisine alan geniş kapsamlı bir kavramdır. Belirsizlik kavramı ilgili alan yazında risk kavramlarıyla birlikte kullanılmaktadır. Ekonomistler tarafından belirsizlik ve risk kavramları arasındaki fark belirginleştirilene kadar söz konusu bu iki kavram hem toplumda hem de popüler basında sıklıkla birbirinin yerine kullanılmıştır (İğdeli & Sever, 2018). Oysaki risk, olayların sonuçlarının iyi bilindiği ve mantık çerçevesinde ele alındığı bir durumdur. Belirsizlik ise, olayların gerçekleşme olasılıklarının öngörüyle tahmin edilememesidir (Kasperson, 2008). Böylece risk, belirsizliğin kaynağı oluşturmaktadır (Cleden, 2009). Belirsizlik, yönetim işiyle ilgili bir nesne olduğunda ise riske dönüşmektedir. İnsanlar doğası gereği ellerindeki kısıtlı bilgilerle dahi ortaya çıkan durumları yönetme isteğindedirler, bu sebeple belirsizlik organize edildiğinde yönetilebilecek risk halini alır, yine de bu durum risklerin yönetilebileceği anlamını taşımamaktadır (Power, 2007). Organizasyon açısından düşünüldüğünde çalışma yaşamının kesinlik içerdiği görülmektedir, kesinlik yine insan doğası gereği bir ideoloji olarak bireylerin içerisine yerleşmiştir. Bunun için insanlar kesin olmayana iyi olarak algılamamaktadırlar (Clampitt & DeKoch, 2001). Belirsizlik ister iyi ister kötü algılsa da hayatın içerisinde kaçınılmaz bir unsurdur ve bütün kararlar bir miktarda olsa belirsizlik içermektedir (Kasperson, 2008). Günümüzde ve gelecekte evreni tümüyle bilemeyeceğimizi kabul ederek bir parça belirsizlikle yaşamayı öğrenmeliyiz. Belirsizliğin, karmaşıklık olduğundan hareketle bilginin her zaman gizli ve saklı olacağını kabullenmeliyiz. Kesin bilgi ise sadece evreni dışarıdan gözlemleyen dünyevi olmayan varlıklar için geçerli olabilir (Bammer & Smithson, 2008).

Belirsizlik tek bir disiplin tarafından ele alınıp irdelenecek bir konu olmadığından

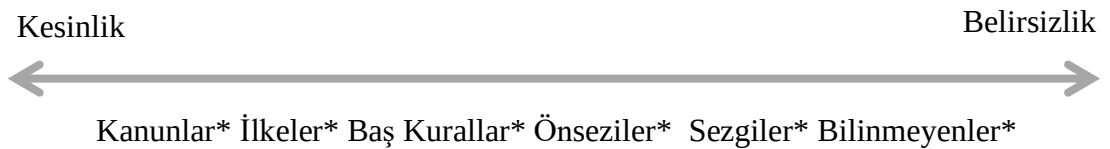
birçok disiplinin tüm değişkenlerini içerisine alan yapısal bir özelliğe sahiptir (Van Asselt & Vos, 2006). Gerçekte belirsizlik, organizasyonların, kültürlerin ve insan ilişkilerinin gerekli bir bileşenidir. Bazı organizasyonlar belirsizliği olumsuz olarak algılasa da bazı organizasyonlar belirsizlik yaratmak ve bunu devam ettirmek istemektedirler. Nitekim belirsizlik, entelektüel kültürün tüm dünyaya yayılmış halidir. Bu sayede belirsizlik, yönetim ve denetimde özgün çözümleri de sağlayabilir (Smithson, 2008). Nihayetinde insanları yeni fikirler keşfetmeye, yeni araç gereçler icat etmeye ve birtakım şeyleri derinlemesine araştırmaya iten insanların içerisinde bulundurdıkları belirsizliklerdir (Holdgraf, 2014). Belirsizlikler organizasyonlarda korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır (Chen, Reilly & Lynn, 2005).

Friedman, Dunwoody & Rogers'e (1999) göre belirsizlik, sistemli bilgi eksikliğinden meydana gelen bir anlaşmazlık olarak ifade edilmektedir. Budner'e (1962) göre belirsizlik, bir olay hakkında yeterince ipucu olmamasından veya olayın yapılandırılmamasından dolayı ortaya çıkan bilişsel bir durumdur. Brashers'e (2001) göre belirsizlik, durumların önceden kestirilemediği, bilginin tutarsız olduğu veya kullanılmadığı hallerde ortaya çıkan bulanık bir durumdur. Nikolaidis, Mourelatos & Pandey'e (2011) göre ise belirsizlik, karar vericinin olayın sonucunu doğru bir şekilde tahmin edemediği bir durumdur. Otley'e (2014) göre belirsizlik, gelecekteki durumların nasıl olacağının nasıl ilerleyeceğinin bilinmemesi durumudur. Gelecekteki olabilecek şeylerin muhtemel sonuçlarının tahmin edilememesidir. Belirsizlik, dış dünyaya ait bir olgu gibi gözükse de bütün bireyleri ilgilendirmektedir. Bundan dolayı belirsizlik, nesnel bir olgudan ziyade dünyayı izah etmeye çalışan, düzenin nasıl olduğunu, işlediğini anlama girişiminde bulunan insanın öznelidir. Gudykunst'a (2012) göre kişi ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşamazsa veya eksik ulaşırse belirsizlik ortaya çıkmaktadır. Kagan (1972) ise belirsizliğe başka bir açıdan bakmaktadır, ona göre belirsizlik, bireyin herhangi bir durumdan emin olamamasının inancıdır. Özellikle birey gelecekte kendisini nelerin beklediğini öngöremiyorsa bu durum daha da şiddetlenerek devam eder. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere olay, olgu veya durumların karmaşık hale gelmesi, bulanık görünmesi veya öngörülemeyen bir hal alması ayrıca bireylerin bilgilerin tutarsız olması, sahip oldukları bilgiler konusunda kendilerini güvensiz hissetmeleri ve olası sonuçlarını bilmedikleri durumlar, bilgi eksikliği belirsizlik duygusu yaşanmasına neden olmaktadır.

İnsanlar tarafından belirsizliğin nasıl algılandığının görülmesi açısından Lakoff & Johnson (1980) çalışması önemlidir. Bu çalışmada ortaya çıkarılan metaforlar aşağıda verilmiştir.

- Bilgi bir adadır, bilinmezlik ise okyanustur, ada ne kadar büyük olursa bilinen ve bilinmeyenler arasındaki sınır o kadar büyük olur.
- Belirsizlik önüne engel konulmuş bir hayal gücü, körlük, bulanıklık durumudur, bilgi aydınlatıcı iken belirsizlik karanlıktır.
- Belirsizlik, öğrenme süreçlerinde yoldan saptıran, amaçsızca dolaştıran ve yanlış yola yönlendirendir.
- Belirsizlik büyük bir boşluktur, ayrıca belirsizlik değişkenlik demektir.
- Belirsizlik bir iç savaştır ve esaret altında sıkışmaktadır.

İnsanlar açısından bilgi genel olarak, kesin olmayan, parçalı, güvenilmez, belirsiz, çelişkili veya eksik olabilir (Klir, 2006). Bilgi eksikliği, geçmiş tecrübenin yetersiz olmasından da kaynaklanabilir (Morone & Tartiu, 2015). İnsanların bildikleri çoğu zaman var olan durumları açıklamaya ve geleceğe dönük adımlar atmaya da yeterli olmayabilir. Bundan ötürü insanlar belirsiz olan şeyleri kabul edici bir tutum içerisine girmelidirler. İşler karmaşık hal aldığı da duruma hazırlıklı olmak gereklidir, çünkü bilgi noktasında bugün doğru ve kesin kabul edilen ve öyle olduğuna inanılan çoğu şeyin gelecekte öyle olmadığı ve kesin olmadığı da ortaya çıkabilmektedir (Jairaman, Sakiman & Li, 2017). Clappitt & DeKoch'e (2001) göre çoğu insanın karşılaştığı durumda kesinlik ile belirsizlik arasında bir çizgi de yer almaktadır. Bu durum Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2. 1. Belirsizlik Dereceleri

Kaynak: Clappitt & DeKoch, 2001

Şekil 2.1 belirsizlik dereceleri incelendiğinde kanunların, ilkelerin, baş kuralların kesinlik içerisinde yer aldığı bu sıralamanın önseziler, sezgiler ve bilinmeyen olarak devam ettiği görülmektedir. Kanunlar haliyle doğru ve kesin olarak kabul edilmektedir. Kanunlardan soyut olan ilkeler ise kanunlara göre daha az kesinlik içerirler. İlkeler inanç ve davranış sistemlerini de içerisine alırlar. Baş kurallar ise daha öznel ve uygulamalı deneyimler sonucu oluşurlar. Önseziler ve sezgiler ise içerisinde daha az kesinlik barındırırlar, bireyin içerisinde yaşadığı, hissettiği iç duygusunu yansıtır. Sezgiler, bireylerin içlerinde hissettikleri en bulanık duygudur. Derecelendirmenin en sonunda ise bilinmeyenler vardır, bu aşamada

bireyin konu hakkında herhangi bir bilgisi mevcut değildir ve işine yarayıp yaramayacağını bilmemektedir (Clampitt & DeKoch, 2001).

2.1.2. Belirsizlik Teorileri

Belirsizlik kelimesinin ilgili alan yazında birçok tanımı bulunmaktadır. 1960'lı yıllara değin belirsizlik kavramının yalnızca olasılık kuramı açısından ele alındığı görülmektedir. Ancak ilerleyen zamanlarda belirsizlik kavramına ilişkin belirli kuramlar öne sürülmüştür (Klir & Ramer, 1990). Bu teorilerin daha çok matematik ve mühendislik alanlarından geldiği görülecektir. Belirsizlik kavramının en iyi bilinen teorileri arasında yer alan bulanık kümeler teorisi (Deschrijver & Kerre, 2003; Zadeh, 1983), olasılık teorisi (Stroock, 2010), Dempster-Shafer teorisi (Shafer, 1992), sorunlu bütünleşme teorisi (Babrow, 2001), belirsizlik azaltma teorisi, belirsizlik yönetimi teorileridir. Ancak sosyal bilimler açısından belirsizlik azaltma teorisi ve belirsizlik yönetimi teorisi alan yazında öne çıkan teorilerin başında yer almaktadır (Herzig & Jimmieson, 2006).

Belirsizlik kavramına ilişkin sentezlenmiş bilgi ve değerlerin sorunlu olduğu durumlar sorunlu bütünleşme teorisi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu teorinin özü bireysel ve psikolojik bir süreçtir, bireylerin kararsızlık durumları ve birbirleriyle çelişen beklentilerini ve isteklerini kapsamaktadır. Özünde insan olduğu için aynı zamanda iletişim süreçlerinde de ortaya çıkmaktadır, çünkü insanlar konuşurken olasılık ifadelerine de yer vermektedirler (Babrow, 2001). Teorinin isminin sorunlu olmasının nedeni ise olasılık değerlendirme ilişkisinden kaynaklanmasıdır. Kişinin olasılık temelli değerlendirmeleri arasında sorunlu bağlantılar kurulur, böylece belirsizlik durumuna benzeyen bireyin rahatsız olduğu gerginlik ve çatışma durumu ortaya çıkmış olur. Bireyin yaşadığı bu gerginlik ise teoride sorunlu kavramıyla açıklanmaktadır (Bradac, 2001). Babrow (2001) teoride temel varsayımın bilginin sentezlenmesinde ve bütünleştirilmesinde yaşandığını iddia etmektedir, ona göre bu süreç genellikle sorunlu bir süreçtir. Böyle bir durumla karşılaşan bireylerde değerlerin ve olasılıkların farklılaştığı durumlar, endişe ve korku gibi durumlar, bulanık ihtimaller ve kararsızlıklar ortaya çıkabilir.

Bradac (2001) belirsizlik yönetimi teorisini, diğer teorilere kıyasla çevreye dönük açık sistem olarak değerlendirmektedir. Brashers (2001) belirsizliklerin bütünün olumsuz olmadığını, daima rahatsız edici bir durum gibi algılanmaması gerektiğini, muhtemel sonuçlarının olumlu olarak kabul edilebileceğini belirsizlik yönetimi teorisi ile ileri sürmektedir. Kosenko (2014) insanların belirsizlikleri kendi menfaatleri doğrultusunda

kullandıklarını belirtmektedir. Van den Boss & Lind (2002) bu teoriyi, belirsizlik ortaya çıktığında bireylerin daha çok adalet beklediklerinden düşüncesiyle adalet kavramı ile ilişkilendirerek kullanmıştır. Thau, Bennett, Mitchell & Marrs (2009) ise belirsizlik durumunda yöneticilerin adaletsiz tutumları karşısında bireylerin daha çok tepki vereceklerini belirtmektedir. Bradac'a (2001) göre bu teoride esas olan bireyler tarafından belirsizliği bir kaynak veya araç olarak kullanılabilmesidir. Belirsizliği ortadan kaldırmak yerine ondan istifade etmek yararlanmak daha faydalı görülmektedir. Belirsizlik, bireylerin iyimser olmalarını desteklemek için ortaya çıkmışsa birey belirsizlik durumlarını artırma veya koruma eğiliminde olabilir (Kosenko, 2014). Belirsizlik yönetimi teorisine göre bireyler böyle durumlarla karşılaştıklarında belirsizliği azaltmak ya da başa çıkmak seçenekleri ile karşı karşıya kalırlar (Brashers, 2001). Bu karşılaşmada bireyin yaklaşımı, içinde bulunduğu durumu sürdürme ya da değiştirme davranışlarını güdülemesidir (Rains & Tukachinsky, 2015).

Kramer (1999) belirsizlik azaltma teorisini, örgüt, grup ya da birey temelinde belirsizlik yaşandığı durumlarda var olan durumun azaltılabilmesi için bilgi arayışına girmesi ve hareket etmesi olarak belirtmektedir. Bu teoriye göre belirsizlik, psikolojik tabanlı ve stresli bir durumdur, bundan kurtulmak isteyen birey ise belirsizliği azaltma yoluna gitmektedir. Greco & Roger (2001) belirsizliğin yaşandığı durumlarda olumsuz bir şeyle karşılaşılacağı ve istenmeyen bir durumun ortaya çıkacağı savı vardır. Bu durumlarla karşılaşan birey stresli durumla başa çıkmak ve belirsizliği azaltmak için mücadele edecektir. Belirsizlik azaltma teorisi iletişim alanında da en çok kullanılan teorilerden birisidir. Teorideki asıl amaç insanların iletişimlerini bilgi edinmek ve anlayış oluşturmak için nasıl kullandıklarına odaklanmaktır (Griffin, 2012). Berger (1986) iletişim noktasında birbirlerini seven insanların karşılıklı yaşanan belirsizlikleri azalttıklarını, birbirlerini sevmeyen insanların ise etkileşimden kaçınarak belirsizlikleri azalttıklarını öne sürer. Ancak birbirlerini tanımayan insanlar bir araya geldiklerinde esas endişeleri hem kendilerinin hem de başkalarının davranışları hakkında öngörülerini artırmaları üzerine kuruludur. Bu endişe durumu da belirsizliklerin azaltılması ihtiyacından doğmaktadır (Griffin, 2012). Belirsizlik azaltma teorisindeki en önemli varsayım, bu teorinin belirsizliği azaltma hususunda insan etkileşimiyle bağlantılı bir konu olmasıdır, çünkü teorinin merkezinde yer alan birey hem kendi hem de başkalarıyla temel etkileşim içerisinde. Birey, kişi ve kişiler hakkında şimdi, geçmiş ve gelecekteki davranışlarına ilişkin öznel görüşlere sahiptir. Bu sebepten dolayı insanlar, belirsizliği azaltmak için geçmiş ve geleceğe dönük anlamlar yüklerler. Etkileşim kurduğu kişilerin tutumlarını anlamaya çalışırlar bu sayede de belirsizlikleri azaltırlar

(Bradac, 2001).

2.1.3. Belirsizlik Kaynakları, Türleri ve Nedenleri

Belirsizlik ilkesi, doğanın çalışma prensiplerindendir, insanlar kabul etsinler ya da etmesinler belirsizlik, insanların içerisinde yer aldıkları sistemleri etkilemektedir (Clampitt & DeKoch, 2001). Belirsizlik, modern toplumun özünde yer almaktadır, basit anlamda yalnızca bilgi ve veri eksikliğinden kaynaklanmamaktadır. Aynı zamanda örgütlerin özellikleri ve ortamları nedeniyle de belirsizlikler yaşanabilmektedir. Dolayısıyla meydana gelen belirsizlerin özünü anlamak için onunla ilgilenmek ve vakit ayırmak gereklidir (Koppenjan & Klijn, 2004). Belirsizlik, kişinin geleceği öngörmeye yetersiz kalması durumudur (Van den Bos & Lind, 2002). Örgüt yöneticileri, örgüt başarısını arttırabilmek için çalışanlara belirsizlikle başa çıkmada yardımcı olmaları gerekmektedir (Mann, 2011). Belirsizlik insanların girişimciliklerini engeller ve hareket alanlarını kısıtlar (McMullen & Shepherd, 2006). Belirsizlik, kişisel ve sosyal kaygılar dâhil olmak üzere çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir (Brashers, 2001). Günümüzde çalışanlar sürekli olarak iş hayatında karmaşa ve belirsizlik içerisinde. Bununla birlikte karmaşıklığın ve özellikle de sosyal karmaşıklığın belirsizliğin ana kaynaklarından biri olduğu değişik çalışmalarda ortaya konulmuştur (Eriksson, Henttonen & Merilainen, 2011). Zira çalışanların belirsizlik karşısında etkin bir şekilde çalışabilmeleri çok daha önemli bir konu haline gelmiştir (Eurich, 2007). Örgütsel başarıların veya çöküşlerin ana nedenleri olabilir (Song, 2008). Örgütlerdeki beklenmedik kazalar, olaylar ve ürün güvenliği gibi konular da çalışanların motivasyonunu düşürebilir (Marcus & Goodman, 1991). Belirsizlik, öngörülemeyen ve kontrol edilemeyen bir risk olarak tanımlanmaktadır, belirsizlik tahmin edilemez bir nedensellik yaratmakla birlikte sonuçlarının da kontrol edilmesi oldukça zordur, bu yüzden belirsizliği yönetebilmek için belirsizlik kaynakları belirlenmelidir (Brashers, 2001). Esfahani (2014) aynı şekilde belirsizlik türlerinin farklı özelliklere sahip olduğu ve ayrı ayrı sınıflandırılmasının yararlı olacağını bu yüzden belirsizlikleri modellemek için farklı yaklaşımların kullanılmasının gerektiğini belirtmektedir.

Belirsizliğin en önemli nedenlerinden birisi, problemin niceliğini ve niteliğini belirlemede zorluklar yaşanmasıdır. Önemli ve kritik sayılan bir bilginin anında elde edilememesi veya yokluğu söz konusu olabilir. Elbette ki bu tek başına belirsizliğin nedeni değildir. Çoğu zaman problem veri eksikliği veya bilgi eksikliği değil bilginin işleniş şekliyle alakalıdır, bilgilerin yorumlanması ve anlamlandırılması önemli problemler ortaya çıkarabilmektedir (Koppenjan & Klijn, 2004). Van den Bos & Lind'e (2009) göre pek çok

belirsizlik türleri vardır ve bunların birbirine karıştırılmaması önemlidir. Ancak alan yazında belirsizliğin nedenleriyle ilgili net bir ayrımın yapılamadığı görülmektedir. Belirsizliğe ilişkin kaynakların bireysel belirsizlik kaynakları ve çevresel kaynaklı dışsal belirsizlik olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu durumda çalışanlar, var olan bilgileri ile ihtiyaç duyduğu bilgiler arasında fark olduğunda belirsizlik ortaya çıkmaktadır (Clampitt & Williams, 2004). Alan yazın incelendiğinde dışsal kaynaklı belirsizliklerin içsel kaynaklı belirsizliklerden daha fazla araştırıldığı ve bu alana daha fazla değinildiği görülecektir. İçsel kaynaklı belirsizlikler genelde organizasyondaki görev ve işlerin değişkenliklerinin tahmin edilememesinden kaynaklanır. Bu sebepten içsel kaynaklı belirsizlikler genellikle görev belirsizliği altında kısaca belirtilir (Van de Ven, Delbecq & Koenig, 1976). Kimi çalışmalarda ise görev belirsizliği ve iş akışı belirsizliği birbirinden ayrılmaktadır. İş belirsizliği, istenilen sonuca nasıl ulaşılabilceğiyle ilgili yaşanan bilgi eksikliği iken iş akışı belirsizliği ise çalışma ortamındaki girdi ve çıktılar hakkında yaşanan belirsizliklerdir (Slocum & Sims, 1980). Belirsizlik kaynaklarını örgütsel ve örgütü ilgilendiren dışsal, grup ve bireysel kaynaklar; dışsal, örgütsel, bireysel olmak üzere üçe ayıran yazarlar da mevcuttur (Bordia vd., 2004a). Bordia vd., (2004b) ise belirsizlik türlerini stratejik, yapısal, işle ilgili belirsizlikler olarak ayırmaktadır. Lipshitz & Strauss (1997) ise belirsizlik türlerini bir başka açıdan sınıflamışlardır, onlara göre kişinin belirsizlik durumunda ne yaşadığı hususunu ilgilendiren konular ve belirsizliğe neden olan kaynaklar vardır. Konular; koşullara, sonuca, seçeneklere göre kendi içerisinde ayrılır. Kaynaklar ise; yetersiz algılama, tamamlanmamış bilgi ve ayırt edilmemiş seçenekler olmak üzere kendi içerisinde ayrılır. Milliken (1987) ise belirsizlik türlerini etki belirsizliği, tepki belirsizliği ve durum belirsizliği olmak üzere üçe ayırmaktadır.

Kişisel belirsizlikte bireysel değerlendirmeler, dünya görüşüne dayalı savunmalar ve çevreyi anlamlandırma önemlidir. Bireyin bu durumlarda eksiklik yaşaması bireysel olarak kendisini belirsizlik içerisinde görmesine neden olur (Van den Bos, 2009). Van den Bos & Lind'e (2002) göre bireyin önemli gördüğü kişilerden gelen olumsuz dönütler sonucu bireyin hissettiği düşünce ve duygular kişisel belirsizliğe örnek olarak gösterilebilir. Bireylerin yaşam deneyimlerini ve dünya görüşlerini destekleyen yaşantılar insanların belirsizliğe karşı verdikleri tepkilerini de şekillendirmektedir. Bireylerin farklı olduğu bilincinden hareketle farklı bireyler belirsizliği daha iyi bir şekilde tolere edebilirken bazıları daha çok problem olarak görebilir. Bu sebeple bireylerin yaşadıkları hayattaki bakış açıları ve tecrübeleri bireysel belirsizliklerle başa çıkmada önemlidir (Van Den Bos, Euwema, Poortvliet & Maas, 2007). Tepki belirsizliğinde ise ivedi karar verilmesinde duyulacak ihtiyaç halinde belirsizlik yaşanmaktadır. Organizasyonların üst düzey yöneticilerinin karar stratejileri arasından seçim

yapmalarında çevrelerinden acil bir tepki ile karşılaşmaları bu belirsizliğin yaşanmasına neden olmaktadır (Milliken, 1987). Belirsizliğin nedenlerine ilişkin model Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2. 2. Belirsizlik Nedenleri

Kaynak: Grote, 2009

Şekil 2.2’deki belirsizlik nedenleri incelendiğinde Grote (2009) belirsizliğin içsel ve dışsal nedenlere bağlandığını ifade etmektedir. Dış kaynaklı nedenler olarak piyasa şartları, rakipler, hükümet politikaları örnek gösterilirken, iç kaynaklı nedenlere ise teknoloji ve kullanımı, iş veya görev iş birliği gibi konular örnek olarak gösterilebilir. Temeldeki belirsizlik kaynağı yetersiz bilgi ile başlamaktadır. Yetersiz bilginin olduğu yerde ise kontrol eksikliği ve şeffaflıktan kaynaklı belirsizlikler yaşanacaktır. Bu belirsizliklerden dolayı bürokratik kaynaklı içerik belirsizliği ortaya çıkacaktır. Bu sebepten stratejik karar ve eylem muhtemel belirsizliklerle dolu olacaktır. Bilgi kaynaklı belirsizlik, ideal olandan daha az bilgiye sahip olmak anlamına gelmektedir. Sosyal bir varlık olan birey, kararlarını ve düşüncelerini güvence altına alabilmek ve kendisini güvende hissetmesi için bilgi edinmek ister. Birey için bilgi kaynağındaki yetersizlik veya eksiklik bireyi tehdit ya da tehlike altında bırakabilir. Bu sebepten sosyal bir varlık olan bireyin yargılarının nasıl geliştiği hakkında fikir edinilebilmesi için bilgi çok önemli bir husustur (Van den Bos, 2009). Organizasyonlar da yaşayan sosyal bir varlık olduklarından bu durum onlar için de önemlidir. Zhang (2006) bilgi belirsizliğinin olduğu organizasyonlarla yeterli düzeyde erişim sağlanamazsa organizasyonun temellerinde dengesizlik ve istikrarsızlık ortaya çıkacaktır. Kahneman, Slovic & Tversky (1982) yaptıkları çalışmada kararların eksik bilgi koşulları altında oluştuğunu ve bu sebepten bireylerin kararlarının ve yargılarının olumsuzluklara yol açacağını belirtmektedir. Lipshitz & Strauss’a (1997) göre yetersiz bilgi, bilgilerinin eksik olmasından ve birbirinden ayıramayan

özüm yollarını ortaya çıkarmasından dolayı belirsizlik nedenidir. Kontrol eksikliği ve içerik belirsizliği ise çok sayıda bilginin sonucu olabilir. Çok fazla seçeneğin olması doğru ve faydalı olanın seçilememesi belirsizliğin nedeni olarak görülebilir. Karar verecek birey çözüm yollarından değerlerine, amaçlarına, tutumlarına, iše yararlılığına ve gereksinimlerine göre verecektir. Belirsizlik nedenleriyle başa çıkmak için karar vericilerin bilgiyi kullanma ve bilgi kaynaklı eksiklikleri tamamlama yetkinlikleri, yaşanan belirsizliklerin derecesini de güçlü bir şekilde etkileyecektir (Grote, 2009).

Morone & Tartiu (2015) Grote'nin (2009) oluşturduğu belirsizlik taksonomisinden farklı bir taksonomi oluşturmuştur. Onlara göre belirsizlik türleri aynı zamanda belirsizliğin kaynağını da oluşturabilmektedir. Dolayısıyla belirsizlik türlerini ve belirsizliğe neden olan durumları ayrı olarak değerlendirmenin güç olduğu görülmektedir. Morone & Tartiu'nun (2015) belirsizlik türleri ve nedenleri sayılabilecek belirsizlik taksonomisi aşağıda verilmiştir.

- Teknolojinin kendisiyle ilgili teknolojinin doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmamasına bağlı teknolojik belirsizlik.
- Sosyal ve teknik dönüşümler içerisinde gelişen tüketici, tedarikçi ve rekabetçi belirsizliği içerisinde alan piyasa belirsizliği.
- Organizasyonların çelişkili sinyaller vermesiyle hem girişimcilerin hem de yatırımcıların yanlış yönlendirilmelerine neden olan ve inovasyon kullanımını engelleyici bir güce sahip olan kurumsal düzenlemeye ilişkin belirsizlik.
- Ulusal veya yerel iyi hazırlanmamış politikaların tutarsız olduğu ve bu durumun teknolojik gelişmelerde itici bir güç olmadığı durumlarda ortaya çıkan politik belirsizlik.
- Bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler kapsamında olmaması durumunda getirilen yeniliklerin örgüt ve çalışanlarını tehdit ettiği meşruiyet belirsizliği.
- Riskli davranış ile başarısızlığa yol açacak davranışları destekleyen, yenilik ve değişmelere yönelik risklerle başa çıkmak için gerekli yönetsel araçların eksikliğinin olduğu yönetsel belirsizlik.
- Organizasyonlar açısından yatırım kararı için en uygun zamanın belirlenemediği, getirilen yenilik ve değişikliklerin son evrede belirsiz olduğu ve yeniliklere öncülük eden veya yürüten çalışanların karşılaştığı geçici karmaşık hali olan zamanlama belirsizliği.
- Hammadde, insan ve finansal kaynaklar açısından doğru tahminlerin yapılması

konusunda karşılaşılan kaynak belirsizliği.

Morone & Tartiu'nun (2015) belirsizlik türleri ve nedenleri sayılabilecek belirsizlik taksonomisi ayrıntılı olarak incelendiğinde; teknolojik belirsizlik, piyasa belirsizliği, kurumsal düzenleme belirsizliği, politik belirsizlik, meşruiyet belirsizliği, yönetsel belirsizlik, zamanlama belirsizliği ve kaynak belirsizliklerinin hem belirsizlik türleri içerisinde yer aldığı aynı zamanda da belirsizliğin nedenleri olarak sayılabileceği görülmektedir.

2.1.4. Belirsizlik Yönetimi ve Modelleri

Belirsizlik, klasik yaklaşımlarla ele alınmamalıdır, haliyle belirsizlik yönetimi söz konusu olduğunda esnek ve uyarlanabilir stratejiler ile işe başlanılmalıdır. Belirsizlik yönetimiyle ilgili yöneticilerin yaptıkları hataların başında ya dünyayı kesin olarak görmeleri ya da belirsizlik varsa belirsizliğin kestirilemez olduğu düşüncesidir. Belirsizlik yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu da dünyanın belirsiz bir yer olduğu savı ve yorumuyla başlamasıdır (Jameson, 1995; Lind & Van den Bos, 2002). Ancak belirsizliği küçümsemek, ortaya çıkabilecek tehditlere karşı savunma geliştiremediği gibi ileri düzeydeki belirsizliğin sağlayabileceği fırsatlardan da yararlanılamamasına neden olabilmektedir. Ayrıca, dünyanın bütünüyle kestirilemez olduğunu varsaymak ise yöneticilerin geleneksel planlama süreçlerinin analitik kesinliğini tümüyle bir kenara bırakmasına ve stratejik kararlarını esas olarak içgüdülerine dayandırmasına yol açabilir (Courtney, Kirkland & Viguerie, 1997).

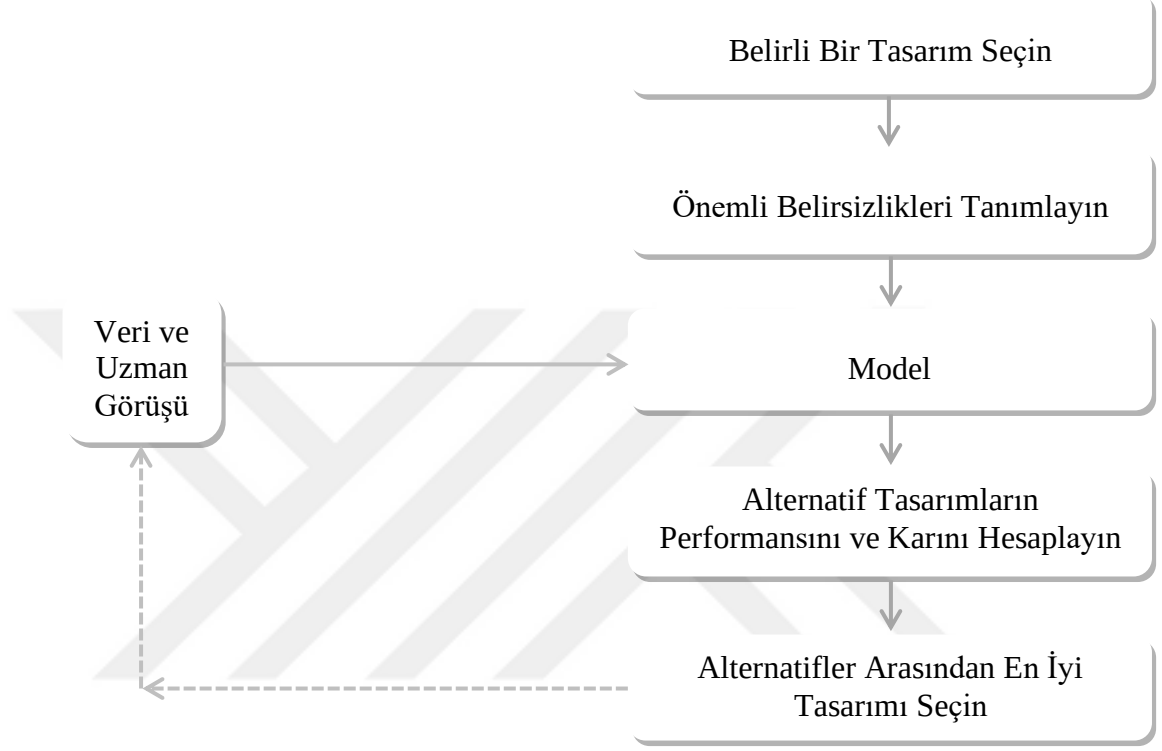
Belirsizlik olgusu insanların çalışma hayatları başta olmak üzere yaşamın birçok evresinde çeşitli şekillerde görülmektedir. Organizasyonlarda insanlar görev tanımlarının belirsiz olduğu işlerde çalıştırılmaktadırlar. Çalışma hayatında ayrıca başarı beklentisi de yükselmiştir. Çalışanlar ise bu beklentiyi gelecek karşısında uyum ve esneklik ile dengelemeye çalışmaktadırlar. Ulusal ve uluslararası ölçekte hızla değişmelerin yaşanması çatışmaların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Bu yüzden çalışanlar sürekli iş değişiklikleri yapmaya ve gittikçe farklı beklentileri karşılamaya zorlanmaktadırlar (Van Den Bos, Euwema, Poortvliet & Maas, 2007). Bununla birlikte organizasyonların dıştan gelen durumlara karşı daha hızlı tepki göstermeleri gerekirken tepkileri sığ ve yetersiz kalabilir. Ya da çağın gerektirdiği değişimlere ayak uyduramayan organizasyonların tepkileri yanlış şekillenebilir. Tüm bu gelişmelerle birlikte ortam da giderek daha belirsiz hal alabilir. Organizasyonların belirsizlikle başa çıkmak için aldığı önlemler ise durumu kontrol altına almaktan ziyade gelecekte yaşanabilecek belirsizlik sayısını arttırıcı da olabilir (Otley & Soin, 2014).

Belirsizliği etkili bir şekilde yönetmek günümüzün en önemli konularından birisi haline gelmiştir. Çünkü organizasyonlar belirsizliğin temelinde var olan karmaşıklık, öngörü ve güvensizlik durumlarından dolayı belirsizlikten rahatsız olurlar. Genel anlamda belirsizlik, algıları ve bilgileri çarpıtmaya yol açabilecek bir savunmasızlık ve endişe duygusu yaratır, bu durum erken karar almalara, ikilemlere klasik yöntemlere dönülmesine ve sert sınıflamaların yapılmasına sebebiyet verebilir, diğer bir deyişle var olan ve gelecekteki koşullara uyum sağlayabilecek doğru stratejilerin geliştirilmesini zorlaştırabilir (Clampitt & Williams, 2004). Bu nedenledir ki belirsizlik, günlük yaşam içindeki sıradan ve karşılaşılmaması oldukça muhtemel olan durumlardan biridir, bundan dolayı karmaşık örgütler için belirsizlikle başa çıkmak, yönetsel süreçlerin önemli esaslarından (Clampitt & DeKoch, 2001).

Günümüz organizasyonlarında artık, belirsizlik yönetimi hem bir tehdit hem de bir fırsat olarak algılanmaktadır, ayrıca risk yönetimi ve fırsat yönetimi kavramları da belirsizlik yönetiminin yerine tercih edilmektedir. Ward & Chapman'a (2003) göre belirsizlik yönetimi yalnızca algılanan tehditleri ve fırsatları yönetmek değil aynı zamanda tehdit ve fırsatları ortaya çıkarıp şekillendiren tüm belirsizlik kaynaklarını tanımlayarak yönetmektir. Belirsizlik yönetiminde amaç, belirsizliği ortadan kaldırmak ya da yok etmeye çalışmak değil belirsizliği benimsemek ve kabul etmektir. Bireyler belirsizlikle karşılaştıklarında ilk düşünceleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır, ancak bireyler belirsizlikle başa çıkmayı öğrenmek zorundadırlar. Öte yandan organizasyon yöneticilerinden de belirsizlik yönetimi hususunda cesur ve istekli olmaları beklenmektedir. Yöneticiler her zaman organizasyon ile ilgili net ve doğru kararlar veremeyeceklerini, eksik bilgilere sahip olabileceklerini unutmamalıdırlar. Kısaca yöneticilere ilişkin algılarda onların da bir insan olarak bilememe ve haberdar olamama durumları göz ardı edilmemeli hatta bu durum meşrulaştırılmalıdır (Clampitt & Dekoch, 2001). Grote'e (2009) göre belirsizlik bilgi eksikliğinden ziyade kontrol eksikliğinden kaynaklanmaktadır, buradan hareketle belirsizlikler kimi zaman organizasyonlarda güç yitimine neden olan bir sorun ya da çalışanlar için bir tehdit unsuru olarak görülebilir. Bununla beraber organizasyon yöneticilerinin bilememe ya da haberdar olamama durumlarından ziyade kontrol etme eylemlerini ellerinde bulundurmaları gereklidir. Courtney, Kirkland & Viguerie'nin (1997) belirttiği üzere belirsizliği yönetmede esnek bir yaklaşıma ihtiyaç vardır, her duruma, her olaya uygun bir yönetim yaklaşımı belirsizliğin doğasına aykırıdır (Smithson, Bammer & Group, 2008).

Nikolaidis, Mourelatos & Pandey (2011) belirsizliği yönetme sürecini dört aşamada vermiştir. Uygun tasarımın seçilebilmesi için veriye ve uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Veri ve uzman görüşü tamamlandıktan sonra belirli bir tasarımın seçilmesi yoluna gidilecektir.

Aşamanın başında önemli belirsizlerin tanımlanması gelmektedir. Önemli belirsizlikler tanımlandıktan sonra ise belirsizlikler şekillendirilerek modelleme yapılacaktır. Üçüncü aşamada ise alternatif tasarımların performansı ve kârları hesaplanacaktır. Son olarak ise en iyi yolun belirlenebilmesi için alternatifler arasından uygun tasarım seçilecektir. Belirsizlik yönetiminde karar vermede dört aşama diyagramı Şekil 2.3'te verilmiştir.



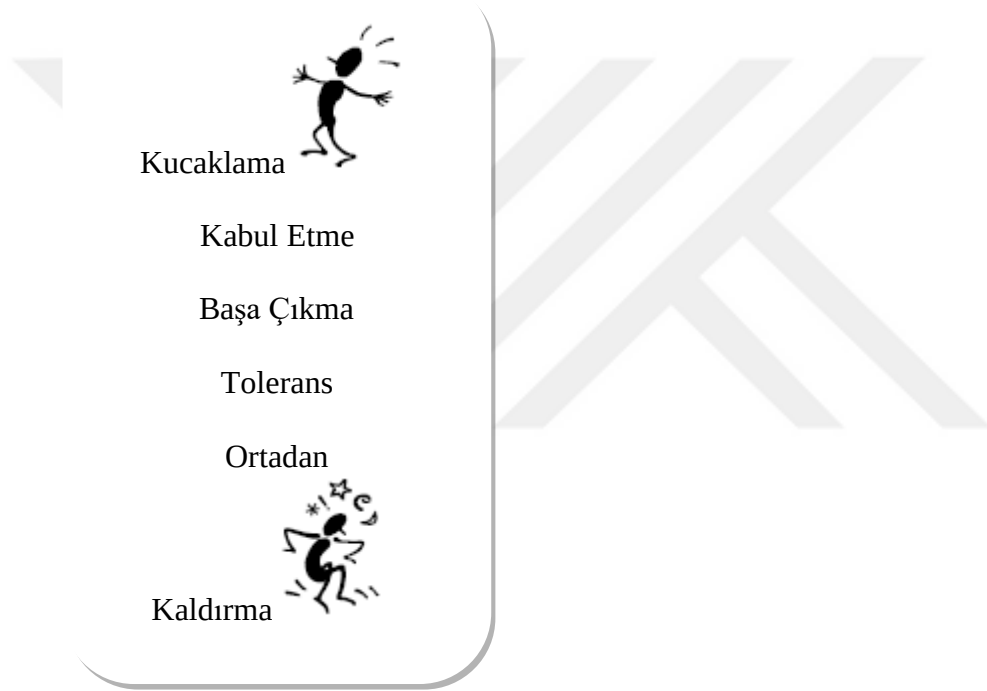
Şekil 2. 3. Belirsizlik Yönetiminde Karar Vermede Dört Aşama

Kaynak: Nikolaidis, Mourelatos & Pandey, 2011

Belirsizlik yönetiminde karar vermede dört aşama Şekil 2.3 ayrıntılı olarak incelendiğinde Nikolaidis, Mourelatos & Pandey (2011) belirsizlik yönetiminde karar verme aşamasında organizasyon açısından olmazsa olmalarının başında veri ve uzman görüşünü ifade etmektedir. Haliyle rasyonel karar verecek olan yöneticinin karar verme aşamalarını uygulayabilmesi için önünde verileri olacaktır. Enformasyon noktasında da bu verilerden bilinmeyenlerin ayıklanmasının ardından uzman görüşüne sunulması gereklidir. Veri ve uzman görüşü temel esası sağlandıktan sonra hedefe ulaşmak için plan ve tasarım yapılması gereklidir. Veri, uzman görüşü ve tasarım seçilmesi ile bu kapsamda belirsizlik, algılanan değeri ve güvenlik boyutları gibi basit modeller ile ölçülmeye çalışılacaktır. Birinci aşamada organizasyonu ilgilendiren ve önemli sayılabilecek belirsizlikler belirlenmeye çalışılır. Belirsizliklerin tanımlanabilmesi için çeşitli araç ve gereçler kullanılarak analizler yapılır. İkinci aşamada ise belirsizliğe kaynaklık eden nedenler araştırılarak uygun bir modelin

oluşturulması sağlanır. Üçüncü aşamada ise hiyerarşik üst ya da karar verici alternatif tasarımların performansını ve kârını hesaplar. Bu aşamada uygun analizlerle birlikte olasılık analizleri de yapılabilir. Son aşamada ise hiyerarşik üst ya da karar verici belirlenen alternatifleri karşılaştırarak en uygununu seçmeye çalışır. Son aşama tekrarlı bir aşamadır. Çünkü yönetici modeli tasarlayanlardan daha fazla seçenekler oluşturmalarını ya da ilave bilgiler eklemelerini isteyebilir.

Belirsizliğin yönetimi sırasında belirsizliğe karşı organizasyonlarda verilebilecek tepkilerin türlerini Clampitt & DeKoch (2001) kucaklama, kabul etme, başa çıkma, tolerans ve ortadan kaldırma olarak belirtmiştir. Belirsizliği yönetme biçimleri Şekil 2.4’de verilmiştir.



Şekil 2. 4. Belirsizliği Yönetme Biçimleri

Kaynak: Clampitt & DeKoch, 2001

Belirsizliği yönetme biçimleri Şekil 2.4’te ayrıntılı olarak incelendiğinde Clampitt & DeKoch (2001) belirsizlik yönetilirken beş ayrı biçimde tepki ile karşılaşılacağını ve en önemli tepki aşamanın da kucaklama aşaması olduğunu ifade etmektedir. Çünkü belirsizliği kucaklayan çalışanların işlerinden tatmin olma düzeyleri yüksektir, kurumlarına daha çok bağlılık duyarlar, daha az tükenmişlik sergilerler ve kurumsal aidiyet düzeyleri yüksektir. Clampitt & Williams’a (2004) göre belirsizlik yönetiminde belirsizliğin bir fırsat olarak değerlendirilmesi istenilse de bireylerin yaklaşım biçimleri ve belirsizliğe karşı gösterdikleri tepkiler farklıdır. Bazı bireyler belirsizliği kolay bir şekilde kucaklarken bazıları ise bilişsel ve

duygusal olarak zorlayıcı bulur ve belirsizlikten rahatsızlık duyarlar. Böyle bir durumda Clampitt & DeKoch (2001) belirsizliğin yönetiminde hem organizasyonlar hem de çalışanlar başa çıkma, tolerans ya da ortadan kaldırma yollarını seçebilirler.

İlgili alan yazın tarandığında belirsizlik yönetim modelleri olarak Handmer (2008) cevap verme yaklaşımı modeli, Smithson, Bammer & Group (2008) belirsizliğe cevap verme yaklaşımı modeli ve Clampitt & DeKoch (2001) belirsizlik yönetim modellerini görmekteyiz. Handmer (2008) cevap verme yaklaşımı modelinde risk tüm yönleriyle tanımlanabilir hatta ölçülebilir. Belirsiz durumlarda mekanik yaklaşımlar sıradan durumlar için işe yarayabilir ancak yüksek belirsizliklerde etkili olmayabilir. Belirsizlik, uzmanları ve kaynakları koordine ederken kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Bu yaklaşımı kabullenebilmek için bireylerin algılarında köklü psikolojik değişimlere gereksinim vardır. Yine bu yaklaşıma göre belirsizlik her zaman tehdit ya da korku olarak algılanmaz, kimi belirsizlikler fırsattır ve bilgi eksikliği bireylere cazip gelebilir. Organizasyonlardaki yöneticiler de belirsizliği bilinçli olarak artırabilir ve bilgiyi çarpıtabilirler. Alakasız ve geçerli bilgiler arasında tabular sınır oluşturabilir, özel ve özel olmayan söylemleri dışlayan ritüeller kullanılabilirler. Smithson, Bammer & Group (2008) belirsizliğe cevap verme yaklaşımı modelinde bireyler tarafından belirsizlikler kötü ya da iyi olarak algılanabilir. Bazı insanlar belirsizliği risk ya da tehdit olarak görürlerken bazıları ise özgürlük ya da fırsat olarak görebilirler, hatta kimi bireyler belirsizliği kolayca kabul edebilir ve belirsizlikten yararlanma yollarını arayabilirler. Belirsizliğe cevap verme yaklaşımı modelinde dört alt boyut vardır. Bunlar aforoz, inkâr etme, azaltma ve tolere etmedir. Olayları ve olaylarla ilgili değişkenleri kontrol etme eğilimi olan boyut “aforoz” boyutudur. Organizasyondaki bireyin belirsizliğin olmadığını belirttiği boyut ise “inkâr etme” boyutudur. Organizasyon ve birey açısından daha çok bilgi sahibi olunarak belirsizliğin azaltılacağı iddia edilen boyut ise “azaltma” boyutudur. Yine organizasyon ve birey açısından belirsizliğin hoşgörüsü ile karşılandığı ve fırsat olarak değerlendirildiği boyut ise “tolere etme” boyutudur. Clampitt & DeKoch (2001) belirsizlik yönetim modelinde, belirsizliği kucaklamanın ortadan kaldırmaktan daha uygun olduğunu belirtir. Bireyler belirsizlikle karşılaştıklarında olağan bir durumu yönetiyormuş gibi davranış sergilerler ve zamanla insanlar belirsizliği yönetmeyi, onunla başa çıkmayı öğrenirler. Bu yaklaşıma göre yöneticiler, bilmedikleri çok şeyin olduğunu, kesin tahminlerde bulunamayacaklarını ve bitirilemeyen düşüncelere sahip olacaklarını unutmamalıdır, hatta bu yaklaşıma göre bilmiyorum kelimesi zamanla meşrulaştırılacaktır.

2.1.5. Belirsizliği Yönetmek İçin Genel İlkeler ve Mücadele Etme Yolları

Belirsizliği yönetebilmek için süreçte izlenmesi gereken bazı ilkeler ve yollar vardır. Smithson'a (2008) göre ilk önce belirsizliğin anlaşılması ile işe başlanmalıdır. Belirsizlik tanımlanmalı, tahmin edilmeli ve niceliği ölçülmelidir. Ardından azaltılmalı ya da yok edilmelidir, daha sonra ise kabul edilmeli ya da belirsizliğe karşı katlanılmalıdır. En sonunda ise kontrol altına alınmalı ya da faydalanılmalıdır. Bu sayede bireyler tarafından belirsizliğin nasıl algılandığı ortaya çıkarılmış olacaktır. Gösterilen tepkilerin çeşitlenmesiyle birlikte ise karar vericiler tarafından belirsizlik yönetilmeye çalışılacaktır. Lipshitz & Strauss'a (1997) göre özellikle karar verme süreçlerinde belirsizliğin kavramlaştırılmasında etkili olan üç özellik vardır. Birincisi belirsizlik öznelliktir, farklı kişiler aynı durumları farklı tarzda yaşarlar. İkincisi belirsizlik kapsayıcıdır, hiçbir belirsizlik durumu tam anlamıyla net olarak belirtilemez. Üçüncüsü ise belirsizliktir, yani bireyde meydana gelen tereddüt, erteleme, kararsızlık gibi belirsizliğin yarattığı etkiler belirsizlik durumuna göre kavramlaştırılabilir.

Başarılı insanlar belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkmaz da farkına varabilmektedirler. Önceden fark edebilen bireyler bu sayede belirsizliği kontrolden çıkmadan kontrol altına alabilmektedirler. Bilgilere daha doğru ve rasyonel bir yaklaşım sergileyerek odaklanabilirler. Böylece beynin ilkel kısmının yarattığı etkilerin farkına varmakla birlikte mantıksal kısmında sorumlu olması gerektiğini hatırlamaktadırlar (Bradberry, 2018). Belirsizlik hakkında nasıl düşünülmesi gerektiğini bilmek ve belirsizlikle başa çıkabilmek için karar vermek insanı her zaman güçlü kılar (Holdgraf, 2014). İnsan beyni belirsizlikle karşılaştığında korkarak tepki verme eğilimindedir. Kişiler konu hakkında ne kadar az bilgiye sahip ise o derecede düzensiz ve irrasyonel kararlar verebilirler. Ancak belirsizlikle karşılaşan birey az bilgiyle o bilginin geçerliliğini değerlendirirken o kadar dikkatli ve rasyonel de olabilir. Longford'a (2008) göre insan beyni dünya üzerindeki en karmaşık yapıya sahiptir, bu durum aynı zamanda bireylerin özellikle önyargı ve düşüncelerinin oluşturulması süreçlerinde ortaya çıkan belirsizliklerin ana nedeni olarak da gösterilebilir. Bu yüzden bilgi edinme ve anlayış geliştirme pratiklerinde belirsizliklerin artış göstermesi buna bağlanır. Buna ilişkin zihinsel olarak geliştirilen pek çok önyargı türü vardır:

- Aslında istenilen ve ihtiyaç duyulan şeylerin değil beklentilerin ne olduğunun algılanması eğilimine sahip olma,
- Düşünce yapılarının hızlı bir şekilde biçimlendirilebilmesi fakat değişime karşı direnç gösterilmesi,

- Öğrenilen yeni bilgilerin var olan bilgiler içine yerleştirilmesi, eski bilgilere benzetilmeye çalışılması,
- Zamanla daha fazla ve doğru bilgi edinilse de bulanık ve belirsiz uyaranlara öncelikle maruz kalmanın doğru algılamayı engellemesi.

Longford (2008) gibi Heur (1999) da insan zihninin ve düşünce yapısının belirsizliği ne şekilde algıladığı veya nasıl yarattığıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Gerçek ihtiyaçlara göre değil de başkalarının beklenti ve isteklerine göre hareket etmek, değişime karşı direnç göstermek bireylerin algı süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Yeni öğrenilen bilgilerin eski bilgiler içerisine yerleştirilmesi, özdeşleştirilmesi bireylerin algılama süreçlerini sınırlandırır. Böylece bireylerin bütün algılama biçimlerinde yaşanan sıkıntı ve sorunlar daha fazla belirsizlikle ve karmaşayla karşı karşıya kalınmasına sebebiyet verir. Bammer & Smithson'a (2008) göre karmaşık sistemleri anlamaya çalışmak geleceği daha iyi yönetmeyi sağlar. Ancak ağır düzeydeki belirsizliklerle başa çıkmak büyük zorlukların da ortaya çıkmasına neden olur.

İlgili alan yazın incelendiğinde belirsizlikle mücadele etme yollarına ilişkin farklı disiplinlere ait stratejilerin ve yöntemlerin geliştirildiği görülmektedir, ancak bu araştırma eğitim bilimleri alanında yürütüldüğünden bu alana dönük mücadele etme yollarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlgili alan yazında belirsizlikle mücadele etmeye ilişkin “esnek olma, senaryolar planlama, örüntünün farkına varma, kılavuz liderliği yapma, dirençli olma, çevik olma, stratejik hazırbulunuşluk, şeffaflık, yönetişim, iş birliği, taklitçi eş biçimlilik” kavramları ele alınarak değerlendirilmiştir.

Esnek bir yaklaşıma sahip olma anlayışını geliştiren ve bilinçli olarak artıran organizasyonlar başarılıdırlar. Organizasyonların karşılaştıkları yeniliklere, değişmelere ve belirsizliklere karşı esnek planlama yapmaları organizasyonların büyümelerine ve gelişmelerine katkılar sağlar (Syrett & Devine, 2014). Yapılan çalışmalarda da organizasyonların esnekliklerini korumalarının belirsizlikle karşılaştıklarında fonksiyonel performanslarını olumsuz etkilemediklerini göstermektedir (Silva & Ferreria, 2017). Bundan dolayı esnek olma anlayışını benimseyen örgütler çalışma amacına ulaşma süreçlerini optimize etmeyi öğrenirler ve beklenilmedik olaylar karşısında da uyum sağlarlar (Teece, Peteraf & Leih, 2016). Esnek yaklaşımın haricinde organizasyonlarda çalışanlara ve yöneticilere kılavuz niteliğinde olan ve farkındalıkları güçlendiren örüntülerin kurulması da önemlidir. Syrett & Devine'e (2014) göre örüntü kurulması çalışanların farkındalıklarını güçlendirir. Örüntü kuramayan yönetici ve çalışanların çok sayıda bilgi akışı içerisinde hata

yapma ihtimalleri yüksektir. Sosyal ekonomik, politik eğilimler, piyasalardaki gelişmeler, rakipler, paydaşların durumu vs. hemen her durumda anlam çıkarmaya çalışırız. Gifford, Bobbitt & Slocum'a (1979) göre örüntünün kurulması bilinmezlikleri ve karmaşayı azalmaktadır. Örüntülerin kurulması aynı zamanda mevcut bilginin ne anlam ifade ettiği konusunda da çalışanlara ve yöneticilere kılavuzluk görevi yapar. Hatta karar verici durumdaki yöneticiler kurulan örüntüler sayesinde iş birliği içerisinde rasyonel kararlar verebilirler.

Syrett & Devine'e (2014) göre iş birliği sayesinde organizasyon sınırlarının ötesine ulaşabilir ve belirsizlik kaynaklarını anlayabilirler. İş birliği yapmak ise yeni bir bakış açısı oluşturmaya yardımcı olabilir. Belirsizlik durumlarında tüm paydaşlar ve başka organizasyonlar ile yakın ilişkiler önemli fırsatlar sağlayabilir. İş birliği, belirsizlikle yaşamayı öğrenmek için faydalı bir yöntemdir. Organizasyonların içerisiyle ve dış dünyayla bağlantı kurmasını sağlar. Bunun için de karar vericilerin bireyleri dinlemeyi, onları duymayı, ortak çalışmalar yapmayı ve stratejik hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaları gereklidir. Zira zaman hızla akıp geçmekte ve organizasyonlar ani değişimlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Armenakis, Harris & Mossholder'e (1993) göre değişime öncülük edebilecek yöneticilerin iş birliği içerisinde üyelerinin stratejik olarak hazır olmalarını sağlamaları gereklidir. Organizasyon yöneticilerinin, üyelerin hazır oluşlarını sağlamaları için gereken ilham, enerji ve desteğe ihtiyaçları vardır bu da ancak iş birliği içerisinde gerçekleştirilebilmektedir. Stratejik hazırbulunuşluğu sağlamak isteyen yöneticiler üyelerinin inançlarını, hedeflerini, tutumlarını değişim sonunda beklenen davranışları gerçekleştirmeye dönük girişimlerde bulunmalıdırlar.

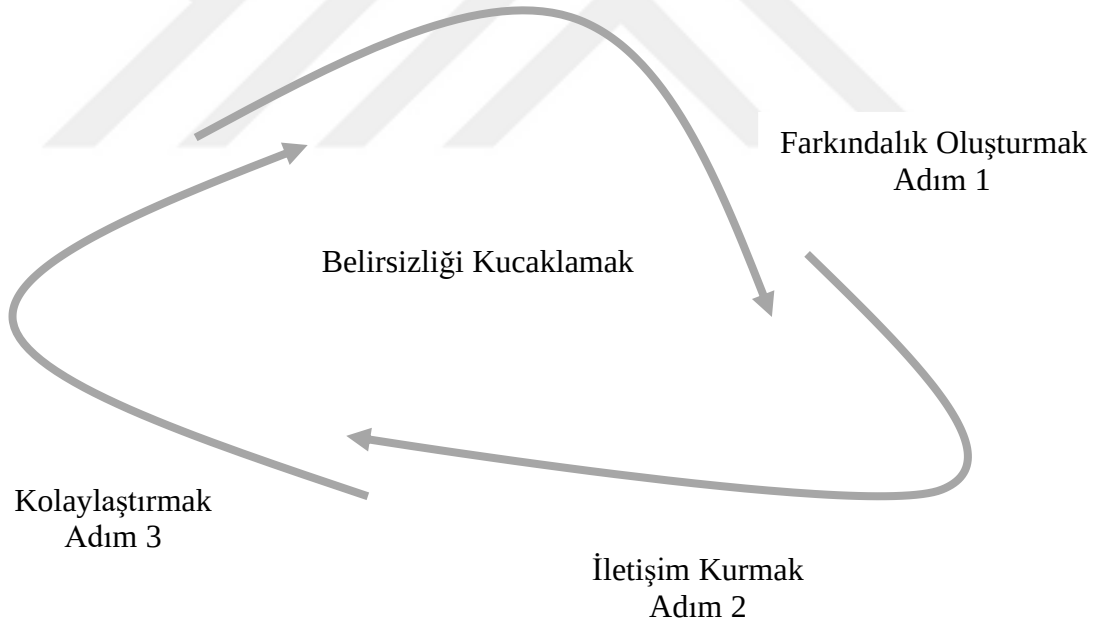
Rasmus'a (2008) göre beklenmedik acil olaylar karşısında bir bağlam yakalamak ve istenilen durumlara karşı bir çatı oluşturabilmek için organizasyonların kendilerine yardımcı olacak senaryolar planlaması gereklidir. Bunu gerçekleştirebilmek için bilinen şeyler için bağlam, bilinmeyen şeyler için ise olasılık seçeneklerini keşfedecekleri bir araç yaratmaları gereklidir. Buradaki temel amaç oyunun kurallarını beklenmedik durumlara karşı değiştirmek ve meydan okumaktadır. Eğitim organizasyonlarında kullanılırsa gelecekteki zorluklara karşı yenilikçi tepkiler verilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir. Syrett & Devine (2014) senaryo planlama ile organizasyonun elde edeceği sonuç ve çıktıların kapsamlı bir şekilde incelenebileceğini devamında ise verilebilecek olası tepkilerin belirlenebileceğini belirtir. Organizasyonlar için senaryo planları yapmak iyi bir yoldur. Gelecekte karşılaşılabilecek belirsizliklere karşı çok sayıda öngörü ile hareket edilmiş olur. Teece, Peteraf & Leih'e (2016) göre senaryo planlamasının ardında yatan temel amaç akla gelmeyen pek çok olası sonuçların

ortaya çıkarılmasıdır. Senaryoların geleceği düzeltme gibi bir amaçları yoktur ancak göz ardı edilmesi ihtimal olan alanların dikkatten kaçmaması için yöneticilere olanaklar sağlayabilir.

Van de Vrande, Vanhaverbeke & Duysters'e (2009) göre yüksek belirsizlik durumlarında esnek yaklaşım sürdürmek ve daha az hiyerarşik bir organizasyon yapısının kurulması önemlidir. Organizasyonlar içerisinde yaşanan belirsizliklerin başlıca nedenleri içerisinde üyeler arasındaki iş birliği ve koordinasyon sorunudur. Bunun aşılması için de yönetim kavramının gereği tüm üyelerle iş birliği yapılması, şeffaf ve hesap verebilir olunması önemlidir. Şeffaflık ve iş birliğinin sonucunda da üyelerin organizasyonu sahiplenme ve güven duyguları artacaktır. Syrett & Devine'e (2014) göre şeffaf ve hesap verebilirlik yalnızca yönetim konusunda değil aynı zamanda belirsizlik yönetimi konusunda da hayati öneme sahiptir. Organizasyonun işleyişi, para, teknoloji ve insan kaynaklarını amaç dışı ve kötüye kullanmak üyelerinin yanlış anlamalarına ve belirsizlik yaşamalarına neden olacaktır. Cicero, Pierro & Knippenberg (2010) belirsizlik ortamlarında yöneticilerin çalışanlarına güven vermelerinin ve bir grup üyesi olarak görmelerinin önemli olduğunu söyler. Rayner (2018) de organizasyon üyelerinin güvenli bir ortamda ve bir grup üyesi olarak görülmesi gerektiğini ve eğitim yöneticilerinin de bu hususları gözden kaçırmamaları gerektiğini belirtir. Eğitim yöneticiliği prestij artırma mesleği değil belirsizlik ve düzensizlikler ortasında sakinlik ve şeffaflık içerisinde organizasyonunun belirlenen hedeflerine ulaştırılması çabasıdır. Syrett & Devine (2014) organizasyonların kılavuz yöneticilere ihtiyacı olduğunu söyler. Kılavuz yöneticilerin, organizasyonun nerede olduğu hususunda kolektif bir duygu uyandırma, belirsiz bir geleceğe karşı güven ve iyimserlik aşılama gibi kabiliyetleri vardır. Kılavuz yöneticiler, organizasyona güven verirler, şeffaf ve hesap verebilir, iyi yönetim sağlarlar, rasyonel kararlar vermeyi teşvik ederler ve her düzeyde çalışanı sürece dahil ederler.

Günümüzde dünyadaki rekabetçi anlayışlar ve teknolojik yenilikler organizasyonların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için çevik, dinamik olmalarını istemektedir. Organizasyonun içerisini ve dışarısını değişen piyasa koşullarına uygun olarak dizayn etmek, zamanın önüne geçmek ve gerisinde kalmamak gerekmektedir (Wu, Tseng, Chiu & Lim, 2016). Dinamik bir örgüt belirsizlik koşulları altında dahi atik olarak hareket etmektedir. Çeviklik, belirsizliği yönetmek için önemli bir özelliktir, hatta yüksek belirsizlikler karşısında yetkin yöneticiler için değerli bir araçtır (Teece, Peteraf & Leih, 2016). Çevikliğin haricinde organizasyon açısından dirençlilikte önemlidir. Dirençlilik, herhangi bir aksiliği ya da zorluğu kendine göre inşa etme, benimseme ve yaşanan değişimlerle başa çıkma işidir. Dirençli olmayı sağlamakla değişim ve belirsizliklerle yaşamayı öğrenmek, seçenekleri artırmak, sorun

özme konusunda bilgi sahibi olmak, kendi kendini örgütlemek özellikleri gelişir (Berkes, 2007). Organizasyonlar belirsizlikle karşılaştıklarında bilgi arayışına girme maliyetlerini en aza indirmeye ve diğer organizasyonları taklit etmeye çalışırlar (Haveman, 1993). Taklitçi eşbiçimlilik belirsizlik karşısında organizasyonların verdikleri etkili bir tepkidir, ancak taklitçi anlayış en son çare olarak düşünülmelidir. Geçmiş davranışların taklidi yeni davranışların da meşru zemine oturtulmasına sebep olabilir (Henisz, & Delios, 2001). Söz konusu eylem, davranış ve uygulamalar kurumsallaşabilir, organizasyondaki diğer üyeler ve yöneticiler de yerleşmiş kurumsallaşmış hareket tarzını düşünmeden uygulayabilir ve benimseyebilirler (Haveman, 1993). Dequech'e (2003) göre değişim ve dönüşüm dönemlerinde organizasyonunun bilgiye ulaşamaması durumunda taklitçi eş biçimlilik en son başvurulması gereken seçenek olarak düşünülmelidir, çünkü başka bir organizasyondaki yöntem ve teknikler bir diğerinin ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Zaten taklit edilen bilgiler rasyonel değilse cehaleti paylaşmaktan öteye gidemeyecektir ve bu nedenle organizasyon da gelişemeyecektir. Bu sebepten dolayı organizasyonlardaki yöneticilerin belirsizlik yönetim yeterliliklerine ihtiyaçları vardır. Belirsizlik yönetim yeterlilikleri Şekil 2.5'de verilmiştir.



Şekil 2. 5. Belirsizlik Yönetim Yeterlilikleri

Kaynak: Clampitt , Williams & DeKoch, 2001

Belirsizlik yönetim yeterlilikleri Şekil 2.5'te ayrıntılı olarak incelendiğinde Clampitt, Williams & DeKoch'e (2001) göre bu model geleneksel karar verme yaklaşımından uzaklaşmaktır. Modelin ilk adımında belirsizlik bilincinin oluşturulması, ikinci adımında belirsizlik hakkında iletişim kurmak ve üçüncü adımında ise katalizör etki ile kolaylaştırmak vardır. Bu yetkinlikler ayrı ayrı öğrenilebilir ve anlaşılabilirken, aynı anda uygulandığında

değeri ortaya çıkacaktır. Bundan ötürü yöneticiler sadece örgütsel politikaları, prosedürleri, davranışları değiştirmemeli aynı zamanda bu faaliyetleri anlamlı bir şekilde koordine etmelidirler. Yöneticinin buradaki yeterliliği ayarlama zamanı geldiğinde adımları hızlı bir şekilde uygulayabilmesindedir. Etkili bir yönetici olabilmenin yolu belirsizlikle başa çıkma yeteneği ve bunun sonucunda ortaya çıkan bilişsel-duyuşsal tepkiye bağlıdır. Belirsizlik deneyimini tolere edilebilir bir seviyede tutabilen yöneticiler daha fazla seçeneğe sahip olabilirler ve fırsatları kucaklayabilirler (White & Shullman, 2010). Ancak günümüz modern organizasyonlarında yöneticilerin geleneksel yaklaşımla katı bir biçimde belirsizlik yönetmeleri oldukça zor gözükmemektedir. Geleneksel yaklaşımla belirsizlik yönetimi Şekil 2.6'da verilmiştir.



Şekil 2. 6. Geleneksel Yaklaşımla Belirsizlik Yönetimi

Kaynak: Clampitt & DeKoch, 2004

Geleneksel yaklaşımla belirsizlik yönetimi Şekil 2.6'da ayrıntılı olarak incelendiğinde Clampitt & Williams'a & (2004) göre bu model, geleneksel yaklaşımda birçok yönetici tarafından önce planlanır daha sonra doğrusal bir şekilde düşünülerek uygulanır. Bu yaklaşımı kullanan organizasyonlar genellikle değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlama esnekliğinden yoksundurlar. Günümüzde değişimin hızı oldukça yüksektir. Eski yüzyıllar arasındaki değişim hızı bugün yaklaşık dört bin kat daha da artmıştır. Bu nedenle belirsizlik altında karmaşık konuları çözebilecek liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü, karmaşık şeyler daha az geleneksel yöneticilere ihtiyaç duymaktadır (Obolensky, 2014). Levine & Wiener'e (1989) göre başa çıkma, belirsizliğin bir sonucu olarak üretilen fizyolojik tepkilerin azaltılması veya ortadan kaldırılmasıdır. Kontrol, geri bildirim ve öngörülebilirliği içeren başa çıkma sürecinin temel işlevi belirsizliği azaltmaktır. Bunun için belirsizlik karşısında olasılıkları planlamayı öğrenmeliyiz. Olasılıkları araştırmak belirsizliği benimsemenin önemli bir yoludur (Clampitt, Williams & DeKoch, 2001).

2.1.6. Belirsizlik Altında Yönetici Davranışları

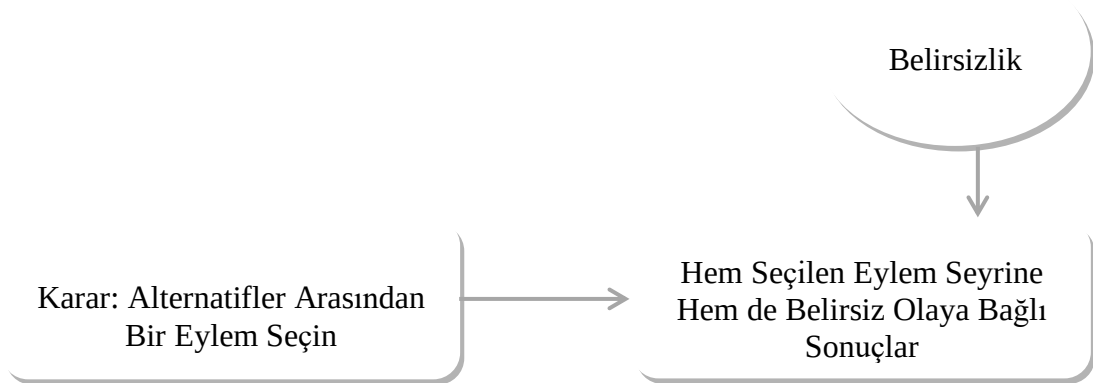
Organizasyondaki üyelerin, yöneticilerin eylemlerine ilişkin olumsuz algılarının ve işe devamsızlıklarının artması belirsizliğin iyi yönetilmediğinin işareti olarak görülmektedir.

Çünkü yöneticilerin yönetsel yetkinlikleri ya da yönetim stilleri belirsizliğin yaşanmasını belirleyen en önemli sebeplerin başında gelmektedir (Thau vd., 2009). Yüksek düzeyde belirsizliklerin yaşandığı organizasyonlar riskli olarak görülmektedir. Bu organizasyonlarda hatalı kararlar örgütün amaçlarından sapılmasına ve ciddi sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir, devamında çalışanların yüksek düzeyde endişe, stres ve güvensizlik durumu yaşamalarına da neden olabilmektedir (Waldman, Ramirez, House & Puranam, 2001). Bu nedenle belirsizlik altında yönetici davranışlarını belirleyen unsurların başında seçim esnasında optimal verimlilik ilkesine göre davranılması gelmektedir. Şayet yöneticilerin belirsizle mücadele etmeyi diğer yönetim konuları gibi önemli algılamadıklarında, üzerinde durmadıklarında veya çaba harcamak için zaman ayırmadıklarında belirsizliklerin yönetici davranışlarını doğrudan etkilemesi muhtemeldir (Herzig & Jimmieson, 2006). Bundan dolayı yöneticiler belirsizlik durumlarında kurumları üzerinde daha fazla etkiye sahip olarak geleceğe dönük stratejik plan ve hedefleri ortaya koymalıdır (Waldman vd., 2001). Yöneticiler, çalışanların kaygılarını azaltmalı ve onlara güven vermelidirler. Bir yöneticinin belirsizlik altında bile davranış olarak soğukkanlı olması, kendini kontrol altında tutması, vizyonu ve verdiği güven duygusu üyelerin psikolojik olarak rahatlamasını sağlayacaktır (Waldman, Ramirez, House & Puranam, 2001). Charan'a (2009) göre belirsizlik altında yönetici davranışlarına ilişkin yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirirken uymaları gereken davranış özellikleri vardır. Bu sorumluluklara ilişkin davranış özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- Gerçekte olup bitenin farkında varmak,
- Örgütün psikolojisini değiştirmek,
- Cesur olmak,
- Zamanı paylaşmak,
- Şeffaf olmak,
- Görünür olmak,
- Stratejiyi ne zaman değiştireceğini bilmek,
- Kısa vadeli dönüm noktaları belirlemek,

Charan'a (2009) göre mevcut sorunları, belirsizlikleri ve gelecekte karşılaşılabilecek zorlukları inkâr etmek ve görmezden gelmek tehlikeli bir davranıştır. Bu nedenle gerçekte olup bitenlerin farkına varılması gereklidir. Yöneticilerin belirsizlik altında karşılaşılabilecek

sorunları çözebilmeleri bu sorunların üstesinden gelineceğinin mesajlarını vermeleri, bunun üstesinden gelmek için güvenilir bir plan sunmaları organizasyonun psikolojisinin değişmesini sağlayacaktır. Mevcut sorunlarla güçlü bir şekilde başa çıkma planları olan, güven aşılayan, kararsız davranışlardan ziyade cesur adımlar atan yöneticiler organizasyonlarda daha fazla tercih edilmektedir. Belirsizlik ve kaos anlarında yöneticilerin kararları tek başına almaları ve bütün her şeyi kendilerinin yapmaya çalışmaları yanlış bir davranıştır. Bunun için yöneticilerin gruplarla, üyelerle sık sık iletişime geçmesi zamanı paylaşması önemlidir. Yöneticilerin organizasyonlardaki temel sorumlulukları bilgi akışı ve güdülenmedir. Bundan ötürü verilen mesajlarda tüm üyeler için tutarlı ve şeffaf olunmalıdır. Bir başka önemli davranış ise yöneticinin makamından çıkarak koridorda yürümesi, birimleri ziyaret etmesi kısacası görünür olmasıdır. Yöneticiler dış çevrenin nabzını iyi ölçerek stratejiyi ne zaman değiştireceklerini iyi bilmelidirler, organizasyon açısından koşulların hızla değişmesi amaçların ulaşılabilir hale gelmesine neden olabilir. Bu nedenle kısa vadeli dönüm noktaları belirlenmeli ve daha fazla verim alınmalıdır. Yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirirken uymaları gereken davranış özellikleri yerine getirildiğinde belirsizlik altında yönetici rasyonel kararlar verebilecektir. Belirsizlik altında karar verme diyagramı Şekil 2.7’de verilmiştir.



Şekil 2. 7. Belirsizlik Altında Karar Verme

Kaynak: Nikolaidis, Mourelatos, & Pandey, 2011

Belirsizlik altında karar vermeye ilişkin model Şekil 2.7’de ayrıntılı olarak incelendiğinde Nikolaidis, Mourelatos, & Pandey’e (2011) göre bir karar vericinin belirsizlik altında karar verirken doğru sorunu tanımlaması ve çözmesi, bir kararın hangi yönlerini göz önünde bulundurması, hangi yönlerini ihmal etmesi gerektiği konusunda dikkatlice düşünmesi gereklidir. Birçok karar verici belirsizlik altında bunları göz ardı eder ya da buna yeterli kaynak ve zaman ayırmaz. Karar vericinin belirsiz olayların sonuçları hakkında kanıt

toplama ve inceleme ve doğru tahmin modelleri geliştirmesi şarttır. Ayrıca, karar vericinin belirsiz olayların olası sonuçları hakkında kendi tercihlerini ve inançlarını anlamak için dikkatli bir iç gözlem yapmasını gerektirir. Son olarak, karar vericinin tercihleri ve inançları göz önüne alındığında hangi seçeneği seçmesi gerektiğine dair sağduyuya dayalı kurallar gereklidir.

İlgili alan yazın tarandığında belirsizlik altında yönetici davranışlarına etki eden pek çok faktörün var olduğu görülecektir. Sırasıyla “kontrol dışı güçler, örgütsel değişim, yönetici çalışan ilişkisi ve iletişimi, belirsizlik toleransı” bu faktörlerin başında gelmektedir. Bu faktörlere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Organizasyonlarda çalışanlar genellikle olumlu sonuçları en üst seviyeye çıkarmayı, olumsuz sonuçları ise en aza indirmeyi tercih ederler. Bunu yaparken de çevrelerinde olup bitenleri anlamaya, yorumlamaya, tahmin ve kontrol etmeye çalışırlar. Bu nedenle kontrol etme önemli bir motivasyondur (Case, Fitness, Cairns, & Stevenson, 2004). Suls & Mullen’e (1981) göre belirsizlik altında kontrol edilemeyen faktörler çalışanları ve yöneticileri etkilemektedir. Wiltbank vd., (2009) insanlar kendilerini ilgilendiren durumların sonuçlarını kontrol etme arzusu içerisindedir. İnsanlar sistematik yollarla olumlu sonuçlara ulaşmak isterler, kontrol etmenin merkezinde ise tahmin etmek önemli bir rol oynar. Gelecek hakkında kontrol sahibi olmak genelde tahmin etme eylemi ile gerçekleşir. Geleceği tahmin etmek insanların kendilerini başarılı saymaları ve kontrol edebilme duygularının gelişmesinde önemli bir yer tutar. Suls & Mullen’e (1981) göre belirsizlik içeren eylemler son derece streslidir. Olumsuz olaylarda kontrol sahibi olamayan ve kontrol sağlayamayacağından emin olamayan bireyler daha tepkisel yaklaşırlar. Wiltbank, Read, Dew & Sarasvathy (2009) örgütsel bağlamda kontrolü, faaliyet alanlarındaki olasılıkları değiştirmek, arzu edilen sonuçların oluşması için eylemde bulunmak olarak tanımlamıştır. Bununla beraber kontrol etme eylemi bir bakıma psikolojik bir süreç olarak görülebilir. Organizasyonlar da kontrol sağlama düşüncesi ile özellikle yönetim bilimlerinde teknolojik uygulamalara yatırım yapmaktadırlar, çünkü kontrolün sağlanamadığı yönetimlerde yönetim birimi çekingen davranmak zorunda kalmaktadır (Wiltbank vd., 2009).

Değişim süreçlerinin yaşandığı durumlarda ortaya çıkan belirsizliklere başa çıkmak sağlıklı ve mutlu olmanın habercisidir. Değişim süreçlerinde yöneticilerin belirsizlikle başa çıkmak için zaman ve kaynak ayırmaları gerekmektedir, çünkü örgütsel değişimin hayatın bir parçası olduğu inkâr edilemez bir gerçektir (Bordia vd., 2004b). Bu nedenle örgütsel değişimin iyi yönetilememesinin sonuçları ağır olacaktır (Allen, Jimmieson, Bordia & Irmer,

2007; DiFonzo & Bordia, 1998; Nelson, Cooper & Jackson, 1995). Örgütsel değişimin planlanmasında iş birliği içerisinde olunması, iyi fikirler üretilmesine ve diğer sektörlerden gelecek desteğin güvence altına alınmasına katkı sağlayacaktır. Çalışma süreciyle ilgili bilgi ve bilgiye erişimin kolaylaştırılması iletişimi artıracak stres ve tükenmişliği azaltacaktır (Difonzo & Bordia, 1998). Çünkü organizasyonlar açısından belirsizlik yönetiminde iletişim ve örgütsel değişim önemli bir rol oynamaktadır (Bradac, 2001; Brashers, 2001; Lewis & Seibold, 1998). Örgütsel değişim günümüzde de artan hızla devam etmektedir. İnsanlar da değişim yapmanın gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Görev, iş yükü tanımı, rol ve iş güvenliği gibi konularda yaşanan belirsizlikler değişim sürecindeki temel belirsizliklerdendir, bu sebeple değişim sürecinin başarılı bir şekilde planlanıp uygulanması önem arz etmektedir, çünkü örgütsel değişim anlamında büyük ölçekli çoğu girişimcinin büyük bir bölümü başarısız olmuştur (Allen, Jimmieson, Bordia & Irmer, 2007). Organizasyonların değişim süreçlerinde çalışanlar, kurumlarının ilke ve kuralları ile işten çıkarılma hususlarında belirsizlik yaşamaktadırlar. Bundan ötürü örgütsel değişim süreçlerinde yaşanan belirsizlikler üzerinde önemle durulması gereken kavramlardandır (Bordia vd., 2004b). Örgütsel değişim sürecinde en sık karşılaşılan belirsizliklerden birisi de stratejik belirsizliktir. Değişimin nedenlerinin bilinmemesi, gelecekteki gidişatın ne olacağının öngörülememesi, planlamanın yapılmaması, çalışma ortamının niteliği gibi hususlar stratejik belirsizlik hususlarını oluşturmaktadır (Bordia vd., 2004a).

Belirsizliği yönetebilmek için bireyler iletişim içerisinde olarak etkileşimde bulunmalıdırlar. İletişim sayesinde insanlar geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin belirsizlikleri azaltabilirler, karşılıklı iletişimde eylem ve niyetler açık olarak belirtilmezse etkileşim akışı bozulabilirler. Etkileşim içerisinde olan bireylerde ise belirsizliklerin yaşanması daha da azdır, bu nedenle bireylerin ilişkileri iletişimin kalitesini ve sıklığını etkileyeceğinden belirsizlikler üzerinde önemli bir faktör olarak düşünülebilir (Berger, 1986). Bununla beraber organizasyon açısından düşünüldüğünde iletişim süreci daha karmaşık bir yapıdadır, insanların bireysel özellikleri, önyargıları ve yetenekleri iletişim süreçlerini karmaşık hale getirmektedir. Organizasyonun başarılı olup olamayacağı hususları iletişimle alakalıdır, bu yüzden organizasyon yöneticilerinin iletişim becerilerinin ayrı bir önemi vardır. Yöneticiler örgütsel etkinliği artırmak için iletişimi kullanırlar, iletişim sayesinde çalışanlara, kendilerinden ne beklendiği ve işlerini nasıl yapmaları gerektiği öğretilir (Hunt, Tourish & Hargie, 2000). Örgütlerdeki çalışanlar yöneticilerden bilgi alamadıkları zaman başka bilgi kaynaklarına yönelirler ve bu yüzden belirsizlikler ortaya çıkabilir. Belirsizlik ortaya çıktığı zaman ise iletişim, konuya ilişkin ek bilgi veya merkez onayı beklenmesinden dolayı

tamamen kesilebilir (Geckle, 2015). Allen, Jimmieson, Bordia & Irmer'e (2007) göre çalışanlar, iş arkadaşlarından, yöneticilerden hatta organizasyon dışından da bağlantı kurarak bilgi arayışı içerisine girerler. Örgütün iklimi ve yöneticinin davranışları karşılıklı etkiden dolayı örgüte geri döner, dolayısıyla yöneticinin organizasyon çalışanlarıyla kurduğu kötü iletişim iş ortamında yüksek düzeyde belirsizlik yaşanmasına neden olacaktır (Thau vd., 2009). Çalışanların belirsizlikle karşılaştıklarında belirsizliği yönetme ve onunla başa çıkma başarısı örgütün iklimi ile alakalıdır (Tangirala & Alge, 2006). Hunt, Tourish & Hargie (2000) göre eğitim örgütlerinde de yönetici çalışan iletişimde durum aynıdır, çünkü çalışma ortamının sıcak bir iklime sahip olması yöneticinin iletişim becerisi ile açıklanabilir. Van den Boss & Lind (2002) çalışma ortamlarının adil, açık bilgi ve tutumlarının belirsizlikle başa çıkmada oldukça yeterli olduğunu belirtir, böyle örgütlerde söylentilere de az rastlanılır. Söylenti, belirsizlikten kaynaklanan durumun ya da olayın ne ifade ettiğinin psikolojik olarak dışa yansması halidir (Difonzo & Bordia, 1998).

Bireylerin belirsizliğe karşı verdikleri tepki ve duygu derecesi tolerans düzeyini de belirlemektedir. Belirsizlik toleransı farklı disiplinler tarafından farklı biçimlerde ölçülmüş güçlü bir kavramdır. Her bireyin belirsizliği benimseme, kabul etme ve reddetme dereceleri birbirinden farklılık göstermektedir (Clampitt & Williams, 2000). Belirsizlik toleransının zıddı belirsizliğe tahammülsüzlüktür, belirsizliğe tahammül edemeyen bireyler, hayatın çoğu yönünün belirsiz olduğunu da kabul edemez bulacaklardır. Böyle bireyler belirsizlik altında aşırı derecede endişe, korku ve kaygı yaşarlar (Buhr & Dugas, 2002). Minkov & Hofstede (2014) ve Huang'a (2008) göre belirsizlik toleransı bireyin kültürel özellikleriyle ilişkili bir kavramdır. Yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınan kültürler yapılandırılmış ortamlar içerisinde rahat değildirlir, çünkü bilinmezlik bireyi tehdit altında bırakır, belirsizlikten toleransı yüksek olan kültürler ise risklerden kaçınmazlar.

Clampitt & Williams (2000) yaptıkları araştırmada belirsizlik toleransı yüksek ve düşük insanların özelliklerini belirlemişlerdir. Belirsizlik karşısında yüksek toleranslı insanların; dogmatik düzeyleri azdır, hâkim bir sınıfı üstün olarak algılamazlar, tutuculuk düzeyleri düşüktür, belirsiz uyaranları tetikleyici ve etkileyici bulurlar, bürokratik eğilimleri azdır, kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksektir, katılıktan ziyade esnekliği tercih ederler ve rasyonalite daha da etkilidir. Ancak belirsizlik toleransı düşük bireylerin özellikleri belirsizlik toleransı yüksek olan insanları zıddı gibi düşünülebilir. Belirsizlik toleransı yüksek ve düşük insanların özelliklerine ilişkin sınıflandırma karşılaştırmalı olarak Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2. 1. Belirsizlik Toleransı Düşük ve Yüksek İnsanların Özellikleri

Belirsizlik Karşısında Yüksek Toleranslı İnsanların Özellikleri	Belirsizlik Karşısında Düşük Toleranslı İnsanların Özellikleri
Dogmatik düzeyleri azdır.	Dogmatik düzeyleri yüksektir.
Hâkim bir sınıfı üstün olarak algılamazlar.	Hâkim bir sınıfı üstün kabul ederler.
Tutuculuk düzeyleri düşüktür.	Tutuculuk düzeyleri yüksektir.
Belirsiz uyarınları tetikleyici ve etkileyici bulur.	Belirsiz uyarınlardan çekinirler.
Bürokratik eğilimleri azdır.	Bürokratik kurallar hakimdir.
Kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksektir.	Kendini gerçekleştirme düzeyleri düşüktür.
Katılıktan ziyade esnekliği tercih ederler.	Daha katıdırlar.
Rasyonalite daha da etkilidir.	Kendi görüşlerinden olanlar önemlidir.

Kaynak: Clampitt & Williams, 2004

Tablo 2.1 incelendiğinde Clampitt & Williams'ın (2004) sınıflandırmasının belirsizliğe karşı az tolerans gösteren insanların daha muhafazakâr ve dogmatik olduklarını, belirsizliğe karşı tolerans düzeyi yüksek olan insanların ise daha az tutucu olduklarını, bürokratik eğilimlerinin az olduğu ve daha az nesnel bilgiyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler. Buna rağmen sınıflarıyla, programlarıyla, planlarıyla, testleri ve notlarıyla mükemmel bir sistem halinde ve bir düzen içerisinde dirler. Öğrenciler bu düzen içerisinde düşük düzeyde değişimlerle yüksek düzeyde kesinlik ve açıklığa hizmet eden bir yapıda eğitim almaktadırlar (Axley & McMahon, 2006). Ancak eğitim ortamının bir parçası olan sınıflar doğrusal olmayan karmaşık ve süreçlerin tahmin edilemediği sistemlerdir. Haliyle öğretim etkinlikleri kestirilemez ve bilinemez olan insanlar içindir. Sınıftaki bir öğretmen hiçbir zaman dersin nasıl gideceğini, öğrenciye göre hangi öğretim yaklaşımının faydalı olacağını ya da öğrencinin ne öğreneceğini bilemez (Floden & Clark, 1988). Bu nedenle okullar, çevresiyle bağlantılı, kendi içerisinde pek çok karmaşık unsur bulunan ve sürekli öngörülemeyen ortamlardır. Diğer organizasyonlarının sabit formülleri vardır ancak bu durum eğitim organizasyonları için söylenemez, bundan ötürü eğitim organizasyonlarının başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşanırken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığı zamanlarda eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). Çünkü organizasyonlar yaşamlarını sürdürebilmek için çevreleri ile uyumlu çalışmak zorundadırlar. Uyum sorunlarından birisi de belirsizlikle baş edebilmektir (Duncan, 1972). Aslında yönetim

süreçlerinin bizzat kendisi belirsizliktir (Achrol, 1988). Yeni girişimlerin başarılı biçimde uygulanmasında yönetim süreçlerini yetkin olarak kullanması gereken kişiler eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticileri yeni eğitim programlarının başarı bir şekilde uygulanmasında değişimi kolaylaştıran iklim yaratarak öğretmenlere kararlılık ve istikrarlı bir şekilde destek olmalıdırlar (Smith, 2016). Helsing'e (2007) göre öğretmenler uygulama süreçlerinde belirsizliklere karşı yöneticilerden daha fazla duygusal tepkiler vermektedirler. Öğretmenler, belirsizlik altında daha fazla hayal kırıklığı, endişe ve korku duygusu yaşamaktadırlar, bundan dolayı belirsizlik altındaki öğretmenleri, öğrencileri, velileri rahatlatacak ve onlara yol gösterecek eğitim yöneticilerine ilgi de günden güne artmaktadır.

Günümüzde eğitim kurumlarının yeniden yapılandırıldığı görülmektedir, haliyle bu durum eğitim yöneticilerinin rollerini de değiştirmektedir. Belirsizlik koşullarında okullarda yönetici davranışlarının kaldıraç görevi gördüğü organizasyon tasarımlarına ve geleceği yakalamak için belirsizlikle yüzleşmeyi başarabilen eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için bilineni bağlam, bilinmeyen ise keşfetmek için olasılık yelpazesi oluşturmak gerekmektedir (Rasmus, 2008). Yöneticiler sorumlu olma konusunda birçok deneyime sahip olsalar da ihtimal, her şeyin kontrolünü sağlayamayacaklardır (Mowles, 2015). Türk Eğitim Sistemi de belirsizlikle doludur. Kalkınma planları, eğitim şuraları ve normatif düzenlemelerle eğitim yöneticilerinin insan kaynakları ilkeleri ile donatılması, nitelikli, yetkin ve yeterli eğitim yöneticileri haline getirilmesi işi halen başılamamıştır. Eğitim yönetimi alanında onlarca yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği çıkmasına rağmen eğitim yöneticisinin nasıl seçileceği, seçilen eğitim yöneticilerin kadrolu mu görevlendirme mi çalışacağı, görev tanımının ne olacağı, güvencesinin var olup olmadığı, öğretmenlik meslek kanununun çıkıp çıkmayacağı vs. gibi stres yaratan belirsizlikler devam edip gitmektedir. Hatta 2016 yılından bu yana Kanun Hükmünde Kararname ile getirilen sözleşmeli öğretmenlik meselesi an itibariyle yüz binleri geçmiş durumdadır. T.C. Anayasasında kamu görevinin süreklilik intiba eden bir meslek olduğu belirtilmesine rağmen sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu mu yoksa geçici mi oldukları da ayrı bir belirsizlik konusudur. Bakioğlu & Demiral'ın (2013) yaptıkları araştırmada belirsizliklerin eğitim çalışanlarını baskı ve stres altında bıraktığını göstermiştir. Mowles (2015) eğitim yöneticilerinin değişime karşı yeni stratejiler ve becerilerle donanımlı olmaları gerektiğini belirtmektedir. Kurumun geleceği ve çalışanların üretken olmaları için de doğru koşulları belirlemeleri gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında yaşanan değişimler ya da reformlar öğretmen, öğrenci, yönetici rol ve kimliklerini de değiştirmektedir. Rol, görev ve sorumlulukların yarattığı değişiklikler

belirsizliğe neden olmaktadır. Büyük çaptaki reform girişimlerinde ise uyum için öğretmen desteği ve bağlılığı önem arz etmektedir. Bu destek ve bağlılığı geliştirilmesi sürecinde ise eğitim yöneticileri büyük zorluklar yaşamaktadırlar (Smith, 2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar da belirsizliğe karşı öğrencilerini donatmalıdırlar. Öğretim programlarında yaşanabilecek belirsizlikleri minimize edecek bilgiler vermelidirler (Floden & Clark, 1988). Okulları etkileyecek değişimlerde bütün paydaşlar sürece dahil edilmelidir. Mevzuat oluşturma sürecinde dahi yukarıdan aşağı gelen reform direktifleri sebebiyle paydaşlar arasında uzak amaç ve yön eksikliğinden dolayı belirsizlikler yaşanmaktadır (Smith, 2016). Belirsiz zamanlarda, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerekir; güven, karşılıklılık ve üretken risk almayı öğrenme şansının yakalanmasını sağlayacaktır. Okulların risk alma önkoşulları varsa çeşitlilik, tartışma ve yeni fikirler ortaya çıkacaktır (Kenway & Bullen, 2000).

Türk Eğitim Sisteminde belirsizliği yönetebilmek için Millî Eğitim Bakanlığının hiyerarşik olarak tüm yetkileri üzerinde toplamış bir güç olmaktan çıkması ve işlevsel olarak özgürlüklere saygılı, çeşitlilikleri geliştiren, değişiklikleri yönetebilen bir güç haline gelmesi gerekmektedir (Açıkalın, 1998). Özer'e (2021) göre ise eğitimde kriz noktalarının aşılması için Bakanlığın eğitim reformlarıyla var olan gerçeklikler arasında oluşan problemler acilen çözüme kavuşturulmalıdır. Bunun için eğitim evrensel olarak tasarlanmalı, eğitimin doğruları ile toplumsal gerçekler çelişmemeli, kadrolamalarda ehliyet ve liyakate önem verilmeli, öğretmen niteliği artırılmalı, müfredat felsefi temel üzerine oturtulmalıdır. Ayrıca tüm sistemlerin vazgeçilmezi olan eğitim denetimi mekanizması aktif olarak çalıştırılmalıdır. Ortak karar ve akıl ile hareket edilmelidir, çünkü ortak karar ve akla uygun olmayan değişim ve dönüşümler belirsizliklerin eğitim kurumlarında derin olarak yaşanmasına neden olmaktadır.

2.2. İşle Bütünleşme

İşle bütünleşme çerçevesinde; işle bütünleşme kavramı ve doğası, işle bütünleşmenin bileşenleri, benzer ve ilişkili kavramları, işle bütünleşmeye ilişkin teoriler ve modeller, işle bütünleşme kavramının yaklaşımları ve işle bütünleşmenin sonuçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.2.1. İşle Bütünleşme Kavramı ve Doğası

İşle bütünleşme kavramının ilk kez ne zaman kullanıldığına ilişkin ilgili alan yazın

tarandığında net bir bilgiye ulaşamamıştır. 1990 yılında Gallup'un yaptığı çalışma ile kapsamlı bir şekilde kullanıldığı öne sürülmektedir (Buckingham & Coffman, 1999). Son zamanlarda ise işle bütünleşme kavramı birçok araştırmaya konu edilmiş ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Genel olarak pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikoloji alanı içerisinde ele alınmış ve onların etkisiyle gelişmiştir (Bakker & Demerouti, 2007). Pozitif örgütsel davranış, organizasyonlardaki çalışanların organizasyonun amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve kazanımların elde edilmesi için gösterdikleri olumlu davranışlar bütünü olarak ifade edilmektedir (Luthans, Avey & Patera, 2008). Pozitif örgütsel davranış ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir bir davranıştır. Buradan hareketle işle bütünleşme kavramı da pozitif, geliştirilebilir ve örgütsel davranış olarak düşünüldüğünden pozitif örgütsel davranış içerisinde ele alınmıştır (Luthans, 2002). Pozitif psikoloji ise bireylerin pozitif özelliklerini kavrayabilmek ve desteklemek amacıyla olan bilimsel bir anlayıştır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin ilerlemesiyle, işle bütünleşme kavramı işletmeler kapsamında kullanılırken akademik alana da girmiş bulunmaktadır. Akademik alanda bu kavram işle bütünleşme ya da çalışan bütünleşmesi olarak kullanılmaktadır (Schaufeli & De Witte, 2017).

Akademide işle bütünleşme kavramını ilk defa kullanan akademisyen William A. Kahn'dır. Kahn'a (1990) göre, çalışanın yaptığı işte kendisini en iyi şekilde ifade etmesini sağlayan rolüyle; işine kattığı fiziksel, duygusal, zihinsel ve bilişsel enerjisi arasında dinamik bir ilişki söz konusudur. İşile bütünleşmiş bir çalışan iş yerindeki görevini yerine getirirken bedenini, hislerini, zihnini ve idrakini bütünleştirerek işine sıkı sıkıya sarılır ve işinde kendisini gösterir. Schaufeli (2012) çalışmasında ise çalışanların işlerinde bütünleşik olmaları kavramını işine bağlı, işine odaklanmış ve işine karşı dikkatli olmaları olarak kavramlaştırmaktadır. İşlerinde bütünleşmiş çalışanlar işlerinde çok daha fazla çaba harcarlar ve işleriyle özdeşleşirler. Aynı zamanda işle bütünleşme kavramı çalışanın işile bütünleşmesi iken örgütsel ilişkiyi de ifade etmektedir, çünkü organizasyonlarda çalışanların bütünleşmesi, bütünleşen çalışanı ifade ederken, işle bütünleşme kavramı ise bütünleşilen şeyi ifade etmek için birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bakker & Schaufeli (2008) organizasyonların, bünyesindeki çalışanlardan kişisel inisiyatif almalarını, olumsuzluklara değil de gelişime açık olmalarını ve kişisel gelişimlerini artırmalarını istediklerini belirtmektedir, işle bütünleşen bireylerin tam olarak organizasyonda bulunma amaçları da bu ihtiyaçları karşılanmak içindir. Organizasyon açısından işile bütünleşmiş çalışanlar işlerinde oldukça ilgilidirler ve onların enerji seviyeleri de yüksektir, böyle çalışanlar işlerine odaklandıkları zaman iş yerinde zamanın nasıl geçtiğini dahi hissedemezler (May vd., 2004).

İşle bütünleşmeye ilişkin ilgili alan yazın tarandığında konuyla ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Akkaş, 2020; Ardıç & Polatçı, 2009; Bakker & Bal, 2010; Barbier vd.,2013; Brummelhuis & Bakker, 2012; De Lange vd., 2008; Freeney & Tiernan, 2006; Gürler, 2018; Hakanen & Schaufeli, 2012; Hoigaard, Giske & Sundsli, 2012; Janse Van Rensburg vd., 2013; Kavgacı, 2014; Kong, 2009; Kovjanic vd., 2013; Koyuncu vd., 2006; Llorens vd., 2007; Mache vd., 2014; Maslach, 2011a; Maslach, 2011b; Parker & Griffin, 2011; Prieto vd., 2008; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2007; Schaufeli & Salanova, 2010; Schaufeli & Salanova, 2011; Schmitt vd., 2013; Segers, DePrins & Brouwers, 2010; Seppala vd., 2009; Simbula, Guglielmi & Schaufeli, 2011; Simons & Buitendach, 2013; Smolak, 2012; Sonnentag, 2011; Torrente vd., 2012; Van den Broeck vd., 2008; Van den Heuvel vd., 2010; Xanthopoulou vd., 2009a; Xanthopoulou vd, 2009b; Zhu vd, 2009). Bu çalışmalar irdelendiğinde ise işleriyle bütünleşmiş bireylerin işleriyle ilgili enerjilerinin yüksek düzeyde olduğu, işlerinde daha çok çaba harcadıkları, işleriyle özdeşleştikleri ve bu çalışanlar sayesinde organizasyonun amaçlarına daha kolay bir şekilde ulaştığı belirtilmektedir.

İşle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar, karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar, yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir, bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler, zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşiyile bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdır, sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar (Ashforth & Humphrey, 1995; Imperatori, 2017).

İlgili alan yazın tarandığında işle bütünleşme kavramının tanımlarında ortak bir fikir birlikteliğinin olmadığı ve farklı kullanımlarının mevcut olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde bütünleşme kavramı “bütünleşmek işi ve entegrasyon” olarak verilmiştir (TDK, 2020). Gül (2015) çalışmasında işle bütünleşme kavramının Türkçe literatürdeki karşılıklarını referansları ile birlikte belirlemiştir, bu karşılıklar Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. *İşle Bütünleşme Kavramının Türkçe Literatürdeki Karşılıkları*

Kullanım	Referans
İşe Cezbolma	Dalay, 2007; Ertemli, 2001
İşe Angaje Olma	Güneşer, 2007
İşe Gönülden Adanma	Bal, 2008
İşe Kapılma	Öner, 2008
İşle Bütünleşme	Arı, 2011; Kavgacı, 2014
Çalışmaya Tutkunluk	Turgut, 2011
İşe Tutkunluk	Çağlar, 2011
İşe Bağlılık	Agin, 2010; Eryılmaz & Doğan, 2012
İşe Adanma	Kurtpınar, 2011

Kaynak: Gül, 2015

İşle bütünleşme kavramının Türkçe literatürdeki karşılıkları Tablo 2.2’de incelendiğinde işle bütünleşme kavramı üzerinde ortak bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Kullanımlarından da anlaşılacağı üzere işe ilişkin cezbolma, angaje olma, gönülden adanma, kapılma, tutkunluk, bağlılık, adanma kullanımlarının yoğun olduğu, işle bütünleşme kavramının tam kullanımının ise Arı (2001) ve Kavgacı’nın (2014) çalışmalarında yer aldığı görülmektedir. Yabancı literatürdeki karşılıklarına ilişkin bilgiler ise Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2. 3. *İşle Bütünleşme Kavramının Yabancı Literatürdeki Karşılıkları*

Kullanım	Referans
Çalışanların fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak işleriyle meşgul olmaları	Kahn, 1990
Tükenmişliğin karşıtı	Leiter & Maslach, 1998
Çalışanların olumlu duygusal ve güdüsel doyurulması	Maslach vd., 2001
Dikkat ve yoğunlaşma	Rothbard, 2001
Zindelik, adanma ve yoğunlaşma	Schaufeli vd., 2002
Katılma ve memnuniyet	Harter vd., 2002
Anlamlılık, güvenlik ve uygunluk	May vd., 2004
Çalışanların iş rolleri ve organizasyon üyesi olarak gerçekleştirmesi gereken roller	Saks, 2006

Kaynak: Imperatori, 2017

İşle bütünleşme kavramının yabancı literatürdeki karşılıkları Tablo 2.3’de incelendiğinde, çalışanların fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak işleriyle meşgul olmaları, tükenmişliğin karşıtı, çalışanların olumlu duygusal ve güdüsel doyurulması, dikkat ve yoğunlaşma, zindelik, adanma ve yoğunlaşma, katılma ve memnuniyet, anlamlılık, güvenlik

ve uygunluk, çalışanların iş rolleri ve organizasyon üyesi olarak gerçekleştirmesi gereken roller kullanımlarının verildiği görülmektedir. Genel olarak işle bütünleşme kavramının kullanımının Imperatori (2017) bağlılık ve iş tatmini gibi diğer tutum yapılarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir.

İşle bütünleşme kavramının Türkçe ve Yabancı literatür karşılıkları Tablo 2.2 ve Tablo 2.3’de görüldüğü üzere işle bütünleşme kavramının kullanımına ilişkin Türkçe ve Yabancı literatürde ortak bir birliktelikten söz etmenin oldukça zor olduğu söylenilebilir. İşle bütünleşmenin bireyleri birbirinden ayıran bir kişilik özelliği mi yoksa bireylerin farklı düzeylerde farklı zamanlarda yaşadıkları değişken ve dinamik bir kavram olup olmadığı da ayrıca tartışma konusudur (Dalal, Brumell, Wee & Thomas, 2008). Kesin olmamakla birlikte örgütsel davranış kavramı gibi hem bireyler hem de bireyler arasında kendi içinde farklılık gösteren bir değişken olduğuna inanılmaktadır (Cristina vd., 2011). Öte yandan ilgili alan yazında işle bütünleşme kavramının tersinin tükenmişlik kavramı olduğu da öne sürülmektedir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). İşle bütünleşme ve tükenme kavramının zıt kutuplar ve bağımsız yapılar ilişkisi Şekil 2.7’de verilmiştir.



Şekil 2. 8. İşle Bütünleşme ve Tükenmişlik Zıt Kutuplar ve Bağımsız Yapılar İlişkisi

Kaynak: Schaufeli & De Witte, 2017

İşle bütünleşme ve tükenme kavramının zıt kutuplar ve bağımsız yapılar ilişkisi Schaufeli & De Witte (2017) Şekil 2.8’de incelendiğinde tükenmişlik kavramı işle bütünleşme kavramının zıttı olarak görülmektedir, aynı şekilde tükenmişlik kavramı yine tükenmemişlik kavramının da tersi olarak gösterilmektedir, bir başka yönden işle bütünleşme kavramı da işle bütünleşmeme kavramı ile zıt olarak gösterilmiştir. Bakker vd, (2008) işle bütünleşme kavramını tükenme kavramının tersi olarak görmektedirler. İşle bütünleşme kavramı, işte iyi olmanın göstergesidir, işiyle bütünleşmiş olarak çalışanlar yüksek düzeyde enerjiye sahiptirler, işleriyle çok heveslidirler ve işleriyle uğraşırken zamanın nasıl akıp geçtiğini fark edemezler. Bu yüzden tükenmişlik kavramının tersi olarak ifade etmektedirler.

Schaufeli vd., (2002) göre ise işle bütünleşme ve tükenmişlik her ne kadar ilişkili kavramlar olsalar da bu iki kavram birbirinden bağımsız kavramlardır. Çünkü bütünleşme kavramı doğası gereği dinçlik, adanmışlık ve özümseme bileşenlerini içerisinde barındıran tatmin edici, pozitif ve işle ilgili psikolojik bir durumdur. Maslach & Leiter (1997) de işle bütünleşmenin bileşenlerini dinçlik, adanmışlık ve özümseme olarak belirtmektedir. Bu bileşenler zaten tükenmişlik kavramının bileşenlerinden farklılık göstermektedir.

Tükenmişlik, birçok meslek çalışanını etkileyen işle ilgili bir stres reaksiyonudur. Tükenmişliğin içerisinde farklı amprik çalışmalarla ortaya konulmuş "tükenme, sinizm ve azaltılmış mesleki etkinlik" olmak üzere üç unsur bulunmaktadır. Tükenme veya enerji tükenmesi duyguları genellikle tükenmişlik sendromunun belirtisi olarak kabul edilmektedir. Sinizm ise, işe ya da birlikte çalıştığı insanlara karşı gösterilen olumsuz tutumlardır. Mesleki etkinliğin azalması ise kişinin iş sorumluluklarını yerine getirmede artık etkili olmadığı inancının ifadesidir. Böylece, tükenmiş bireyler yorgunluk duygularından mustariptirler, işlerine ve müşterilerine karşı kayıtsız davranırlar (Bakker, Van Emmerik & Euwema (2006). Buna karşılık, işle bütünleşme, dinçlik, adanmışlık ve özümseme ile karakterize edilen olumlu, tatmin edici, işle ilgili zihinsel bir durumu ifade etmektedir (Schaufeli vd., 2002). Dinçlik, çalışırken yüksek düzeyde enerji ve zihinsel esneklik, kişinin işine çaba harcama isteği ve zorluklar karşısında sebat etmesi anlamına gelir. Adanmışlık, anlamlılık, coşku, ilham, gurur ve meydan okuma duygusunu ifade eder. Özümseme ise kişinin işine odaklanmasıdır. Dinçlik, adanmışlık ve özümseme, sırasıyla tükenme ve sinizmin doğrudan zıt ya da benzer olarak anılmasa da olumlu karşıtlarıdır (Schaufeli vd., 2001). İşle bütünleşme, özellikle bir kuruluştaki bulunan kaynaklarla ilgilidir. İş kaynakları, işin fiziksel, psikolojik, sosyal veya örgütsel yönlerini ifade eder: (a) iş hedeflerine ulaşmada işlevsel, (b) iş taleplerini ve ilgili fizyolojik ve psikolojik maliyetleri azaltmak, (c) kişisel gelişim ve gelişmeyi teşvik etmek. İş kaynakları motivasyon potansiyeline sahiptir, çünkü çalışanların çalışmalarını anlamlı kılar, iş süreçlerinden ve sonuçlarından sorumlu tutar ve onlara iş faaliyetlerinin gerçek sonuçları hakkında bilgiler verir (Bakker vd., 2003).

İşle bütünleşmenin üç bileşenin aksine Rothbard (2001) işle bütünleşme kavramının bileşenlerini dikkat ve yoğunlaşma olarak iki boyutta güdüsel bir yapıda ele almaktadır. Ona göre bireylerin bir rol hakkında düşünürken sarf ettikleri süre ve bireyin bilişsel varlığı dikkat bileşeni ile alakalıdır, bireylerin rollere odaklanma düzeyleri ise yoğunlaşma bileşeni ile açıklanmaktadır. Bu nedenle dikkat ve yoğunlaşma işle bütünleşmenin ana bileşenlerini oluşturmaktadır. Chaudhary, Rangnekar & Barua (2012) da Schaufeli vd., (2002) gibi işle bütünleşmenin “dinçlik, adanmışlık, özümseme” üç boyutlu bir yapısı olduğunu

belirtmektedir. İşle bütünleşmeye ilişkin ilgili alan yazında Schaufeli vd., (2002) ve Chaudhary, Rangnekar & Barua (2012) “dinçlik, adanmışlık ve özümseme” bileşenlerinin Rothbard’ın (2001) “dikkat ve yoğunlaşma” bileşenlerinden daha sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, bütünleşmenin bileşenleri “dinçlik, adanmışlık ve özümseme” oluşturulurken bu bileşenlerle ilgili Dünya’da altmış binden fazla örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak teyit edilmiştir (Schaufeli & Bakker, 2010).

2.2.2. İşle Bütünleşmenin Bileşenleri, Benzer ve İlişkili Kavramlar

İşle bütünleşme kavramı çok bileşenli bir kavramdır. Schaufeli vd., (2002) işle bütünleşme kavramını “dinçlik, adanma ve özümseme” olarak üç bileşen altında sınıflandırmışlardır. İşle bütünleşmenin birinci bileşeni olan dinçlik, çalışanların çalışırken yoğun bir şekilde zindelik duyarak görevlerini yapmalarını, işe güdülenmelerini ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek görevlerini sürdürmelerini ifade etmektedir (Turgut, 2011). Schaufeli vd., (2002) göre dinçlik, çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri enerjinin ve bilişsel sağlamlığın yüksek olması durumudur. Dinç çalışanlar aynı zamanda güçlüklerle karşılaştıklarında daha fazla dayanıklı ve sabırlıdır. İşle bütünleşmenin ikinci bileşeni olan adanmışlık, çalışmaya dönük olarak kuvvetli bir sadakat, ayrıcalık duygusu, coşku, esin, gurur ve çabalama gibi unsurları içerisinde barındıran bir bileşendir. İşlerine adanmış olan çalışanlar, görevlerinin cazip olduğunu, bir ideale hizmet ettiklerini ve bir amaçlarının olduğunu bilirler, bu özelliğe sahip çalışanlar için yaptıkları işler coşkunluk kaynağıdır, işlerini büyük bir gayret ve istekle yerine getirerek işleriyle gurur duyarlar (Turgut, 2011). Eryılmaz & Doğan’a (2012) göre işlerine adanmış çalışanlar, işlerini yaparken bir amaca ve ideale hizmet ediyor gibi yaparlar, işlerini, coşku ve esin kaynağı olarak düşünerek ayrıcalıklı görürler. İşle bütünleşmenin üçüncü bileşeni olan özümseme, çalışanların işlerine kendilerini odakladıkları ve isteyken zamanın nasıl geçtiğini bilmedikleri bir durumdur. Adanmış çalışanlar, sadece işleriyle ilgilenirler ve bunları gerçekleştirirken çok mutlu bir ruh halleri vardır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

İlgili alan yazın tarandığında işle bütünleşme kavramına benzer kavramların olduğu görülmektedir. Schaufeli (2017) işle bütünleşmeye ilişkin benzer kavramları davranış, inanç, etki ve psikolojik durumlar olarak dört ana başlık altında toplamıştır. İşle bütünleşme kavramına ilişkin benzer kavramlar Tablo 2.4’de verilmiştir.

Tablo 2. 4. *İşle Bütünleşme Kavramına Benzer Kavramlar*

Kavram	Alt Başlıklar
Davranış	Ekstra Rol Davranışı, Kişisel İnisiyatif
İnanç	İşe Adanmışlık, Örgütsel Bağlılık
Etki	Pozitif Duygulanım, İş Tatmini
Psikolojik Durumlar	İş Koliklik, Akış

Kaynak: Schaufeli, 2017

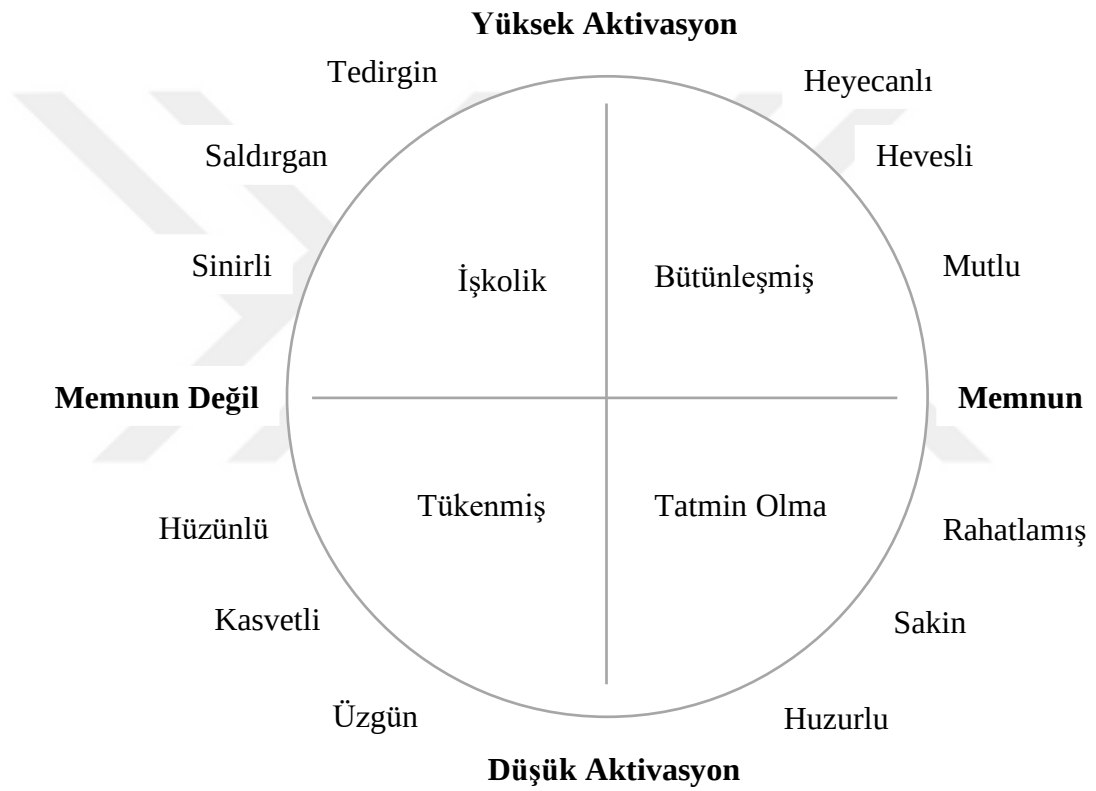
Schaufeli'e (2017) göre ekstra rol davranışı, çalışanın her şeyini vermesi ve ekstra yol alması durumudur, her şeyini verme ve yol alma kavramlarının ikisi de gönüllü olarak çaba harcamayı ifade etmektedir. Öte yandan ekstra rol davranışı, fedakârlık, isteklilik ve olumlu sosyal bir davranıştır (Bolat & Bolat, 2008). Bir bakıma çalışanlar resmi iş tanımlarından sıyrılarak organizasyona katkı sağlamak için gönüllü olarak bazı rolleri yerine getirirler (Karaman & Aylan, 2012). Ancak işle bütünleşmiş çalışanlar sürekli ekstra rol davranışı sergilemeyebilirler. İşle bütünleşmede asıl amaç çalışanın resmi görevlerinde sergilediği performansdır (Kular vd., 2008). Bu sebeple işle bütünleşme kavramıyla ekstra rol davranışı benzer olarak değerlendirilmemelidir. Frese & Fay'a (2001) göre kişisel inisiyatif kavramı, kendi kendine başlatılan öngörülü ve kararlı davranışlar bütünüdür, kişisel inisiyatifte işler rutin ve sıradan işlerin ötesindedir. Bu kavram işle bütünleşmenin dinçlik bileşeniyle ilişkilidir ancak davranışın niteliğinden ziyade çalışanın iş davranışındaki kaliteyle açıklanmaktadır. İşle bütünleşmeyle benzer bir kavram olan işe adanmışlık ise Lodahl & Kejner (1965) çalışanın işiyle özdeşleşmesini ve işini ne kadar temsil ettiğini gösteren bir kavramdır. İşe adanmışlıkta çalışan işini yaşam merkezi haline getirmektedir, sinik olmanın tersi bir durumdur. İşle bütünleşme kavramına benzer bir kavramdır ancak işle bütünleşmenin kendisi değildir, çünkü işe adanmışlık, işin çalışanın ihtiyacının karşılanmasıyla ilişkili bir kavramdır ve bilişsel bir değerlendirmenin sonucudur. İşle bütünleşme kavramı ise çalışanın daha çok işini yaparken ortaya koyduğu performansla ilişkili bir kavramdır. İşle bütünleşmede çalışan, işini yaparken duygularını, davranışlarını ve bilişsel süreçleri etkin bir şekilde kullanmaktadır, ayrıca işle bütünleşme kişinin işe adanmasını sağlamaktadır. İşiyile özdeşleşen, adanan çalışan için işi gurur kaynağıdır ve işini mutlu bir şekilde yerine getirir (Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2013). İşle bütünleşmeyle benzer bir kavram olan örgütsel bağlılık ise Durna & Eren (2005) çalışanların örgütte bulunma isteklerinin devam ettirilmesi ve örgütün amaçlarının içselleştirilmesidir. Örgütsel bağlılıkta çalışanlar örgütüne yönelik bağlılık duygusu içerisindedir, işe adanmışlık gibi bağlılık ve özdeşleşmeyi içeren psikolojik bir durumdur, işe adanmışlığın tersine örgüt ve birey arasındaki bağlılıktır. İşle bütünleşmede

ise çalışan işine dönük pozitif bir davranış içerisinde işin kendisine adanmışlık halidir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

İşle bütünleşmeyle benzer bir kavram olan pozitif duygulanım Watson, Clark & Tellegen (1988) uyanık, enerji dolu, güçlü, kararlı olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. İşle bütünleşmenin dinçlik, adanmışlık ve özümseme bileşenleriyle boyutlar yönüyle benzerlik göstermektedir. İşle bütünleşmeyle benzer bir kavram olan iş tatmini ise Newstrom (2007) çalışanların işlerine yönelik olumlu ve olumsuz duygularıdır. İş tatmini olan çalışanlar işlerine karşı sevinç duyarlar ve bu çalışanların görevlerinin nitelikleriyle beklentileri uyum içerisinde. İşle bütünleşme kavramında ise çalışanların işlerine yönelik sergiledikleri davranış ve tecrübeler söz konusudur. İş tatmininde ise çalışan, görevini yerine getirirken maddi kazanımlar elde eder ve iş arkadaşları ile ortaya bir eser koymaktan memnuniyet duyarlar (Akıncı, 2002; Eren, 2004). İşle bütünleşmeyle benzer bir kavram olan iş koliklik Vallerand vd., (2003) takıntı derecesinde çalışma halidir, oysaki bütünleşmiş çalışanlarda takıntı hali içsel dürtülerden kaynaklanmamaktadır, çünkü bütünleşmiş çalışanlar dürtülerine göre değil işlerini eğlenceli buldukları için çalışmaktadırlar. Schaufeli, Taris & Van Rlienen'e (2008) göre ise işkoliklik, alkolizm gibi bir bağımlılıktır, işkolikler işlerini yapmak için kendilerini zorladıklarından bu durum onlara keyif vermez. İşle bütünleşmiş çalışanlar ise işlerini yapmak için kendilerini zorlamazlar ve çalışırken keyif alırlar. İşle bütünleşmeyle benzer bir kavram olan akış Csikzentmihalyi (1991) çalışanın işine yoğunlaşması ve işi ile ilgili konulara dikkatle odaklanması ve yapmakta olduğu işten başka hiçbir şeyi önemsememesidir. Hallberg & Schaufeli'e (2006) göre ise akış, çalışanın kendisini ve dikkatini işine vermesi durumudur. Akışta odaklanma, dikkat, temiz akıl, vücut birliği, öz bilinç kaybı, zamanda bozulma ve içsel eğlence vardır, bu nedenle işle bütünleşme kavramı ile ayrı kavramlardır. Akışta kısa dönemli ve yüksek seviyede bütünleşme hali mevcuttur, işle bütünleşmede ise daha istikrarlı ve uzun dönemli bir bütünleşme hali söz konusudur (Hallberg & Schaufeli, 2006).

İlgili alan yazın tarandığında işle bütünleşme kavramıyla; işe ilişkin tutumlar, kişilik ve çalışanın iyi oluş hali ilişkili kavramlar olarak değerlendirilmektedir. İşle bütünleşmeyle ilişkili bir kavram olan işe ilişkin tutumlarda, işle bütünleşme kavramı örgütsel bağlılık, işe adanmışlık ve iş tatmininin bileşenleri olarak verilmektedir. İşle bütünleşme ile bu değişkenler arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır (Christian vd.,2011; Newman, Joseph & Hulin, 2010). Kim, Shin & Swanger'in (2009) çalışmalarında bütünleşme ile bilinçlilik arasında Macey & Schneider'in (2008) çalışmalarında bütünleşme kavramı ile kişilik alt boyutlarından bilinçlilik arasında Langelaan, Bakker, Van Doornen & Schaufeli'nin

(2006) çalışmalarında bütünleşme kavramı ile dışavurum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşkolik çalışanların performansları, işle bütünleşmiş çalışanlara göre kötüdür, stresi çok daha fazla yaşarlar, uyku kaliteleri düşük ve psikosomatik rahatsızlıkları yoğundur (Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2008). Bütünleşmiş çalışanlar ise içsel olarak motive olmaktadırlar, işleri onlar için eğlencelidir. Fakat işlerinde işkolik olarak çalışanlar sosyal onay alabilmek için dışsal olarak motive olmaktadırlar. Kısaca işe ilişkin olumsuz tutumlara sahip olan çalışanlar ve işle bütünleşmiş çalışanların motive olma durumları birbirinden çok farklıdır (Van Beek vd., 2012). Bu durum çalışanın iyi oluş taksonomisi Şekil 2.9'da verilmiştir.



Şekil 2. 9. Çalışanın İyi Oluş Taksonomisi

Kaynak: Russell, 1980

Çalışanların iyi oluş taksonomisi Şekil 2.9'da incelendiğinde Russell'e (1980) göre, bütün insanlar tedirgin, saldırgan, sinirli, hüzünlü, kasvetli, üzgün, huzurlu, sakın, rahatlamış, mutlu, hevesli ve heyecanlı biçimlerde davranışlar sergileyebilirler. Çalışanlar işkoliklik ve bütünleşmede yüksek aktivasyonlar gösterirlerken; tükenmişlik ve tatmin olmada düşük aktivasyonlar gösterebilirler. İşkolikler gibi işle bütünleşmiş bireyler işlerine bağımlı olarak düşünülmemelidir. Çünkü işle bütünleşmiş çalışanlar içsel güdülerinden dolayı değil işlerini

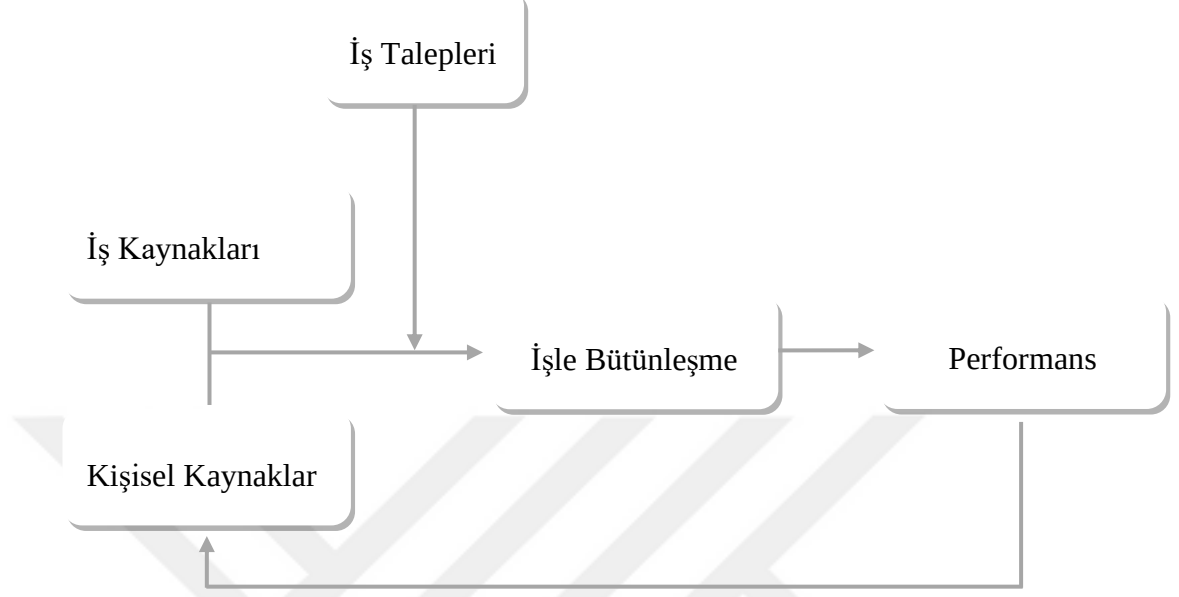
eğlenceli buldukları için çalışmayı yeğlemektedirler. Çalışanların tükenmişlik halinde hüzün, kasvet ve üzgün davranışlar sergilenmektedir. Gorgievski, Bakker & Schaufeli'e (2010) göre işle bütünleşmiş çalışanlar, çalışmayı bir neşe kaynağı olarak görürler. Schaufeli, Bakker & Salanova (2006) ise işle bütünleşmiş çalışanların daha enerjik olacaklarını ve işe dönük olumlu bir bakış açısı geliştireceklerini belirtmektedir, bu görüşler Russell (1980) iyi oluş taksonomisini de destekler niteliktedir. İşle bütünleşmiş çalışanların memnuniyet düzeyleri yüksek ve heyecan, heves, mutluluk davranışları gibi yüksek aktivasyonlar sergilemektedirler. İşle bütünleşmiş bireyler yüksek aktivasyon göstererek heyecan, heves ve mutluluk davranışları sergilerler, bu çalışanların aynı zamanda memnuniyet düzeyleri de çok yüksektir. Bakker, Albrecht & Leiter (2011) çalışmaları da bu taksonomiye desteklemektedir. Onlara göre işle bütünleşmiş çalışanlar işlerine karşı isteklidirler ve coşkuludurlar, bu tür çalışanlar işlerine sıkı sıkıya bağlılık gösterirler. Organizasyon açısından bu durum düşünüldüğünde çalışanın işinin niteliği, işine ilgi göstermesi, becerisi ve yetenekleri örgüt çıktılarına da etki etmektedir, çünkü işle bütünleşmiş çalışanlar, organizasyonda daha yüksek performans sergilerler, mutludurlar ve psikolojik sermayeleri daha fazladır. Genel olarak çalışanların işe ilişkin tutumları, kişilik ve çalışanların iyi oluş halleri, işle bütünleşme ile birlikte ele alındığında bu kavramların birbirleri ile ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir.

2.2.3. İşle Bütünleşmeye İlişkin Teoriler ve Modeller

İşle bütünleşmeye ilişkin teoriler ve modeller incelendiğinde “iş talepleri kaynakları modeli (JD-R), duyuşsal değişim modeli, sosyal değişim modeli” ve “genişlet ve inşa et teorisi, kaynakların korunması teorisi” olarak alan yazında yer aldıkları görülmektedir. Günümüze kadar bütünleşme kavramı esas olarak JD-R (job demands-resources) modeli çerçevesinde incelenmiştir. İşle bütünleşmenin JD-R modeli Şekil 2.10'da verilmiştir.

İşle bütünleşmenin JD-R modeli Şekil 2.10'da incelendiğinde Bakker & Demerouti'ye (2007) göre bu model, iş kaynaklarının bolluğu ile karakterize edilen zorlu işlerin, örgütsel bağlılık, iş performansı gibi çeşitli olumlu sonuçlara yol açtığını ve bu sayede işle bütünleşmeyi teşvik ettiğini varsayar. Başka bir deyişle, bütünleşme, iş kaynakları ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. JD-R teorisi açısından buna, kişisel kaynakların (örneğin, öz yeterlik, iyimserlik, benlik saygısı) ve zorlu iş taleplerinin ek katılım öncülleri olarak rol oynadığı motivasyon süreci denir. Modelde iş kaynakları ve kişisel kaynaklar işle bütünleşme ile performansı etkilemektedir. İşle bütünleşme, iş kaynakları ve kişisel kaynakların performans üzerindeki etkisinde aracılık rolü oynamaktadır. Öte yandan iş talepleri ise iş kaynakları ve kişisel kaynakların işle bütünleşme üzerindeki etkisinde

düzenleyici role sahiptir. İş kaynakları ile kişisel kaynakların harcanması sonucunda işle bütünleşme ile oluşan yüksek düzeydeki performans organizasyona tekrar girdi olarak dönmektedir.



Şekil 2. 10. İşle Bütünleşmenin JD-R Modeli

Kaynak: Bakker & Demerouti, 2007

Bakker & Leiter (2010) ve Bakker'e (2011) göre JD-R modelinde esas, iş kaynaklarının ve kişisel kaynakların bağımsız veya birleşik olarak işle bütünleşmeyi öngörmeye çalışmasıdır. Ayrıca, iş kaynakları ve kişisel kaynaklar, özellikle iş talepleri yüksek olduğunda katılım üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir, diğer bir ifadeyle iş katılımının da iş performansı üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Kısaca, işiyle bütünleşmiş olan ve iyi performans gösteren çalışanlar kendi kaynaklarını yaratabilirler, bu da zaman içinde tekrar bütünleşmeyi teşvik eder ve olumlu bir kazanç spirali oluşturabilir.

İlgili alan yazın tarandığında işle bütünleşme kavramının iş talepleri kaynakları (JD-R) modeline dayandırıldığı görülmektedir. Bu modelde her işin hem kaynakları hem de talepleri mevcuttur. Bu model Schaufeli & Bakker (2004) tarafından yeniden düzenlenmiş tükenmişlik kavramı yerine bütünleşme kavramı kullanılarak pozitif psikolojinin içeriğine uyumlu hale getirilmiştir. Demerouti vd., (2001) göre iş talepleri kaynakları modeli her mesleğin uygulama aşamasında kendi risk faktörlerini taşımaktadır, bu faktörler ise iş kaynakları ve talepleri olarak ikiye ayrılmaktadır. İş taleplerini, fiziksel ve zihinsel çaba gerektiren ve fizyolojik ve psikolojik maliyetleri olan işin yönleri olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle, bu faktörler işin enerji tüketen, kötü kısmıdır. Öte yandan, iş kaynakları kişisel gelişimi destekleyen, hedeflere

ulaşmayı kolaylaştıran ve iş taleplerini ve fizyolojik ve psikolojik maliyetleri azaltan iyi kısımdır. Hakanen vd., (2006) göre ise iş kaynaklarının işe bağlanma üzerinde aracılık etkisi vardır. Bakker vd., (2003) göre iş kaynakları organizasyon açısından ödeme, kariyer ve iş güvenliği; sosyal ilişkilerde takım iklimi, yönetici ve iş arkadaşları desteği, görev düzeyinde yetenek çeşitliliği, görev kimliği geri bildirimi şeklinde olabilir. Dış çevrenin kaynakları azaldığında, bireyler çevresel taleplerin olumsuz etkileriyle baş edemez ve hedeflerine ulaşamazlar, bu yüzden iş talepleri her zaman olumsuz olmasa da çalışanın karşılayamayacağı bir yoğunlukta olması durumunda iş talepleri çalışan için stres faktörlerine dönüşebilir.

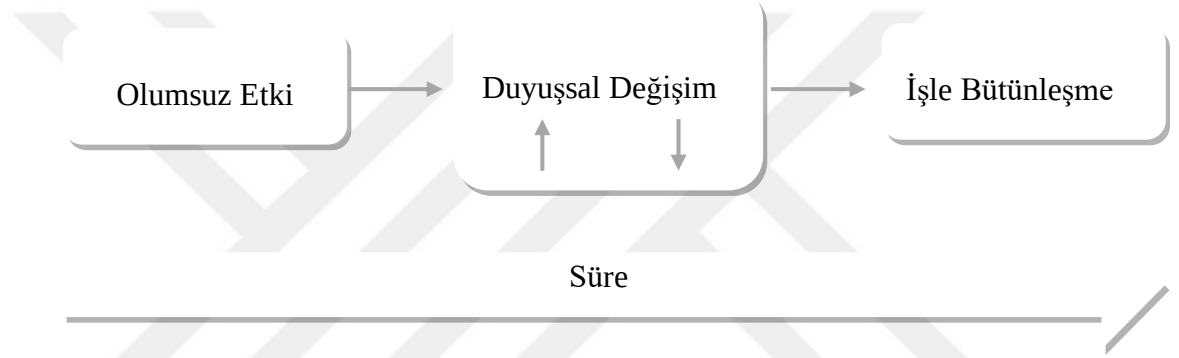
Deci & Ryan (1985) iş kaynaklarının motive edici potansiyele sahip olmasının işle bütünleşme açısından düşük sinizm ve yüksek performans getireceğini ifade etmektedir. İş kaynakları, çalışanların gelişimini ve öğrenmesini güçlendirmektedir, ayrıca çalışanların iç motivasyonlarında rol oynayarak dış motivasyonlarda da önemli katkılar sağlamaktadır. Bu sayede iş kaynakları, işle bütünleşme seviyesini artırarak temel insan ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Aksi takdirde, kaynak olmadığında işe karşı sinik tutumlar ortaya çıkmaktadır, bu yüzden organizasyonlar iş kaynakları modeli temelinde çalışanlarının işle bütünleşmelerini artıracak politika ve uygulamalar geliştirmektedirler (Robinson, Perryman & Hayday, 2004). Organizasyon açısından yetkin, işle bütünleşmiş yönetici ve çalışanların işe alımları örgüte fayda sağlamaktadır (Menguc vd., 2013). Demerouti vd., (2001) göre iş talepleri, sürekli zihinsel ve fiziksel çaba gerektiren işin fiziksel, sosyal ve örgütsel yönleridir. Performans koruma stratejisine göre bireyler, çevresel stresörler arttığında ekstra çaba sarf ederler, bu da onlar için daha maliyetli hal demektir. Bununla birlikte, bu işlemler sırasında, bireyin dikkatinin artacağı gibi, görev tanımları yeniden düzenlenebilir, riskli seçimler yapılabilir veya aşırı tükenmişlik hali hissedilebilir.

Sonuç olarak, JD-R modelinde, iki çalışma koşulu kümesinin her biri farklı bir süreç uyandırabilir. İlk olarak, kötü tasarlanmış işler veya yüksek iş talepleri (örneğin, iş yükü, duygusal talepler) çalışanların zihinsel ve fiziksel kaynaklarını tüketebilir ve bu nedenle enerjinin tükenmesine (yani tükenme durumuna) ve sağlık sorunlarına neden olabilir. İkincisi, yeterli iş kaynaklarına sahip olmak iş gereksinimlerini azaltır, hedefe ulaşmayı teşvik eder ve kişisel gelişim ve gelişmeyi teşvik eder. Buna karşılık, örgütsel bağlılık ve kişinin işine adanmışlık açısından daha güçlü bir işle bütünleşme, organizasyondan ayrılma niyetinin daha düşük olmasını sağlayabilir (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003).

Bununla birlikte, Schaufeli & Taris'in (2005) iddia ettiği gibi, aslında JD-R modeli teorik ve açıklayıcı bir çerçeveden ziyade sezgisel ve açıklayıcı bir çerçevedir, yani, iş

katılımının talepler, kaynaklar ve sonuçlarla bağlantısında yer alan altta yatan psikolojik mekanizmaları açıklamak için ek teorilere ihtiyaç duyulmaktadır. Şu ana kadar Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli (2009b), Baker & Bal (2010), Ouwenel, Le Blanc & Schaufeli (2013) Yapı Teorisi; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens (2008) genişlet ve inşa et teorisi ile kaynakları koruma teorisi JD-R teorisi çerçevesinde işle bütünleşmeyi açıklamak için kullanılmıştır.

Bununla birlikte, benzersiz açıklayıcı çerçeveler yerine, bunlar sadece işle bütünleşmeye uygulanan mevcut teorilerdir. Bu kuralın bir istisnası, yakın zamanda önerilen duyuşsal değişim modelidir. İşle bütünleşmenin duyuşsal değişim modeli Şekil 2.11’de verilmiştir.



Şekil 2. 11. İşle Bütünleşmenin Duyuşsal Değişim Modeli

Kaynak: Bledlow, Schmitt, Frese & Kühnel, 2011

İşle bütünleşmenin duyuşsal değişim modeli Şekil 2.11’de incelendiğinde Bledlow, Schmitt, Frese & Kühnel (2011) bu modelin, işle bütünleşmenin olumlu ve olumsuz etkilerinin dinamik etkileşiminden kaynaklandığını varsaymaktadırlar. İşle bütünleşmenin duyuşsal değişim modeli, geniş bir öz düzenleme çerçevesi olan kişilik sistemleri etkileşimi teorisine dayanmaktadır. Bu çerçeveye göre, iç içe geçmiş iki süreç duygusal bir değişimin temelini oluşturmaktadır: olumlu etkinin yukarı regülasyonu ve olumsuz etkinin aşağı regülasyonu vardır. Pozitif etkinin yukarı regülasyonu, bir aktivitede eylem başlatılmasını ve katılımını sağlar. Bu teoriye göre, işle bütünleşme, olumlu etkinin düzenlenmesi ve olumsuz etkinin aşağı regülasyonunu takip eden bir durumda en belirgin olmalıdır. Önceden olumsuz etki deneyimi olmadan olumlu etki, daha az işle bütünleşme ile ilişkilendirilmelidir, çünkü olumsuz etkinin yalnızca aşağı regülasyonu, işle bütünleşmenin ayırt edici bilgi işleme modunu güçlü bir şekilde aktive edebilir. Schaufeli’e (2012) göre daha spesifik olarak, deneysel yöntemler kullanılarak gün düzeyinde başarılı bir şekilde test edilen duyuşsal değişim modeli, olumsuz etkinin olumlu bir etki izlemesi durumunda olumsuz etkinin işle

bütünleşme ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bundan ötürü gelecekteki kuramsal uygulamalar, işle bütünleşmede yer alan benzersiz psikolojik süreçler hakkındaki anlayışımızı arttırmalıdır.

Duyuşsal değişim modeli, işle bütünleşmenin dinamik yapısını açıklığa kavuşturmaya çalışan bir modeldir, bu modele göre hem olumlu hem de olumsuz etkilerin önemli işlevleri vardır. Yüksek derecede bütünleşme sağlamanın yolu bu olumsuz işlevleri olumlu olarak değiştirmektir. Olumsuz işlevler motive edici bir potansiyele sahiptir, çünkü işlerin iyi gitmediğini ve bir şeyin değiştirilmesi gerektiğini gösterir. İşteki olumsuz etkileri ortadan kaldırma ve onları olumlu bir duruma getirme girişimi de işle bütünleşmeyi sağlamaktadır (Bledlow, Schmitt, Frese & Kühnel, 2011). İnsanlar geçmişte uzun bir süre boyunca deneyimlerini hatırladıklarında (örneğin, birkaç gün), aynı anda deneyimlemeden etkileşimin “dinçlik, adanmışlık ve özümseme” üç yönüne de yüksek puanlar verebilirler. Bu nedenle, eğer bir kişi işle bütünleşmeye tam fenomenolojik deneyimini araştırmayı amaçlıyorsa, o zaman işle bütünleşme, bireyler içinde kısa süreler içinde (yani, dakikadan dakikaya veya saatten saate, belki de günden güne) dalgalanan oldukça anlık ve geçici bir deneyim olarak odaklanmak gerekir, bu yüzden işle bütünleşme gün içerisinde yaşanan olaylara göre de artış ve azalış gösterebilmektedir (Sonnentag, Dormann & Demerouti, 2010).

Çalışan bütünleşmesini açıklamak için daha güçlü bir teorik gerekçe olan sosyal değişim teorisi, yükümlülüklerin karşılıklı bağımlılık durumunda olan taraflar arasındaki bir dizi etkileşim yoluyla üretildiğini savunmaktadır. Teorinin temel ilkesi, tarafların belirli “değişim kurallarına” uydukları sürece ilişkilerin zaman içinde güvene, sadakate ve karşılıklı taahhütlere dönüşmesidir (Cropanzano & Mitchell, 2005). Sosyal değişim teorisi, tüm tarafların değişim ve geri ödeme ilişkisine bağlı kaldığı sürece, işteki ilişkilerin zaman içinde güven, sadakat ve karşılıklı bağlılığa dönüşeceğini varsayar. Geri ödemenin bir yolu da işle bütünleşmedir, buna göre, bütünleşmiş çalışanlar örgütlerinden aldıkları kaynakların derecesine göre bütünleşeceklerdir (Saks, 2006). Değişim kuralları genellikle karşılıklılık veya geri ödeme kurallarını içerir, böylece bir tarafın eylemleri diğer tarafın tepkisine veya eylemlerine yol açar. Örneğin, bireyler kuruluşlarından ekonomik ve sosyo-duygusal kaynaklar aldıklarında, aynı şekilde cevap vermek ve organizasyonu geri ödemek zorunda hissederler (Cropanzano & Mitchell, 2005). Bu işveren ve çalışan arasında iki yönlü bir ilişki olarak iş bağlantısının yazılı ya da sözlü olarak anlaşmasının tanımıdır (Robinson vd., (2004). Bireylerin organizasyonlarını geri ödemelerinin bir yolu, işle bütünleşme düzeyleridir. Yani, çalışanlar kendilerini çeşitli derecelerde ve kuruluşlarından aldıkları kaynaklara yanıt olarak meşgul etmeyi seçeceklerdir. Kendini iş rollerine daha eksiksiz hale getirmek ve daha fazla

miktarda bilişsel, duygusal ve fiziksel kaynak ayırmak, bireylerin bir kuruluşun eylemlerine cevap vermeleri için çok derin bir yoldur. Performansın sıklıkla değerlendirildiği ve tazminat ve diğer idari kararlar için temel olarak kullanıldığı göz önüne alındığında, çalışanların iş performans düzeylerini değiştirmeleri daha zordur. Bu nedenle, çalışanların organizasyonları tarafından sağlanan kaynaklar ve faydalar için katılımlarını değiştirme olasılıkları daha yüksektir. Özet olarak sosyal değişim teorisi, çalışanların neden işlerine ve organizasyonlarına az ya da çok bütünleşmeyi seçtiklerini açıklamak için teorik bir temel sağlar. Hem Kahn'ın (1990) hem de Maslach vd., (2001) modeli, içindeki ekonomik ve sosyo-duygusal değişim kaynakları olarak düşünülebilir. Çalışanlar bu kaynakları kuruluşlarından aldıklarında, kuruluşa daha yüksek düzeyde katılımı geri ödeme yapmak zorunda hissederler. Kahn'ın (1990) işle bütünleşme tanımı açısından, çalışanlar kendilerini kuruluşlarından aldıkları kaynaklar için geri ödeme olarak rol performanslarını daha derinden dahil etmek zorunda hissetmektedirler. Kuruluş bu kaynakları sağlayamadığında, bireylerin rollerinden çekilme ve ayrılma olasılıkları daha yüksektir. Bundan ötürü, bir bireyin iş rollerinin yerine getirilmesinde ayırmaya hazır olduğu bilişsel, duygusal ve fiziksel kaynakların miktarı, kuruluştan alınan ekonomik ve sosyo-duygusal kaynaklara bağlıdır. Bu sebeple bütünleşmiş çalışanlar örgütleri tarafından desteklendiklerinde ve yöneticileriyle iyi ilişkileri kurduklarında daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterecekler ve işten ayrılma niyetlerinde azalış olacaktır.

İşle bütünleşmeye ilişkin teoriler incelendiğinde “genişlet ve inşa et teorisi ile kaynakları koruma teorisi” karşımıza çıkmaktadır. Genişlet ve inşa et teorisine göre, pozitif duygular kişinin gösterdiği ani tepkileri çeşitlendirmekte ve kişinin entelektüel, fiziksel, sosyal ve psikolojik kaynaklarını sürekli genişletmesini sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle pozitif duygular veya memnun edici duygular kişilerin iyi oluş hallerini desteklemektedir. Bu duygular kısa sürede ortaya çıkan çok bileşenli tepkilerdir. Özellikle bu duygular bireylerin hoş oldukları durumlarda daha yoğun yaşanmaktadır (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Kurtz, 2011). Bu teoriye göre olumlu duygular, bireylerin farkındalıkları genişleterek daha yüksek bağlantılar elde ederek kişinin sosyal kaynaklarını genişletmelerine yardımcı olur. Buna ek olarak, farkındalıkları genişlemiş ve yüksek bağlantılar elde etmiş kişilerin, hayatta kalmayı teşvik eden bireysel kaynakları ortaya çıkarmaları ve inşa etmeleri de güçlenmiş olur (Fredrickson 1998). Cohn vd., (2009) göre kişilerde artan farkındalık sayesinde sosyal ve kişisel kaynaklar artmaktadır. Böylece kişilerin iyi oluşları pozitif yönde inşa edilmiş olur. Kişisel ve sosyal kaynaklarında artış yaşayan kişiler yaşadıkları problemlerle kolayca baş edebilirler ve iş tatmin düzeyleri daha yüksek olur. Bu sayede stres ve gerilim düzeyleri de

daha az seviyede yaşanmış olur. Genişlet ve inşa et teorisinde fırsatlar daha iyi değerlendirilerek, zorluklarla kolay mücadele etme fırsatı sunulur, böylece çalışanların yaşam tatminleri de artmış olur.

Kaynakları koruma teorisi ise ilk dönemler stres ve adaptasyon konularına alternatif olarak öne sürülmüştür. Stres tipik olarak, taleplerle başa çıkma kaynaklarını aştığında ortaya çıkan bir durum olarak tarif edilmiştir. Ancak Hobfoll & Shirom (2001) bunun yanlış ve yanıltıcı olduğunu savunmuştur. Stresli olayların veya koşulların çoğu, kaynakları geride bıraktıkları duruma asla yaklaşmazlar. Kendi hayatınızdaki son stresli koşulları düşünelim. Sadece en şiddetli stresörler söz konusu olduğunda ve genellikle sadece geçici olarak, insanlar bu aşırı stres seviyesini yaşadıkları durumdadırlar. Daha tipik olarak başa çıkma kaynakları iş başında; talepleri tamamen veya kısmen karşılayabilirler, ancak üstesinden gelemezler. Aslında, çoğu psikolog, başa çıkma kaynaklarının aşıldığı durumun bir arıza olduğunu iddia etmektedir. Hayret verici insanlarla başa çıkma zamanlarında kişiler daha fazla stres yaşarlar. Bu nedenle bireylerin kaynak kaybını sınırlamak, kaynakları korumak veya kaynak kazanmak için kaynaklara yatırım yapmaları gerekmektedir. Benzer şekilde, bireyler kişilerarası ilişkilerinde stres yaşadıklarında, bu ilişkilere zaman, enerji ve güven yatırımlarını arttırmaları gerekebilir. Schaufeli'e (2012) göre kaynakları koruma teorisinin iki önemli varsayımı bulunmaktadır. İlk varsayımda, stresli durumlarla başa çıkmak için, bireyler kaynaklarına yatırım yapmalı ve olumsuz sonuçlar doğuracak durumlardan kaçınmalıdırlar. İkinci varsayımda, bireyler yeni kaynaklara yatırım yapmalı, kaynaklarını yenilemeli ve gelecekteki kayıplara karşı yeni kaynaklar kazanmalıdırlar. Çalışanlar yeni yetenekler kazandıklarında istihdam edilebilirlikleri de artmaktadır. Yeni yetenekler kazanmak, istihdam edilebilirliği arttırmanın yanı sıra, büyüme ve gelişme için yeni fırsatların olduğu yeni bir iş edinme olasılığını da arttırmış olur, bu da işteki entegrasyonu yani bütünleşmeyi arttırmaktadır. İnsanların davranışlarını tetiklemek ve kaynakların mevcudiyeti nedeniyle sürdürülebilirliklerini sağlamak için kaynakları koruma teorisi önemli bir itici güçtür. Bakker & Demerouti (2007) ve Schaufeli & Bakker'e (2004) göre iş kaynakları iş yerinde bütünleşme ve olumlu örgütsel sonuçlara yol açan motivasyonel bir süreç başlatmaktadır. Bunun için dört kaynak türünün; yiyecek, araçlar gibi “nesne” kaynaklarının, adil davranış, pozisyon gibi “şartlar” kaynaklarının, profesyonel yetenekler, yeterlilik inancı gibi “kişisel özellikler” kaynaklarının, zaman, para, bilgi gibi “enerji” kaynaklarının elde edilerek korunması gerekmektedir.

2.2.4. İşle Bütünleşme Kavramının Yaklaşımları

Çalışan bağlılığında çıkan dört perspektif Shuck'ın (2011) *“Four Emerging Perspectives of Employee Engagement: An Integrative Literature Review”* isimli çalışmasında bütünleştirici bir literatür taraması ile ele alınmıştır. Kahn'ın (1990) İhtiyaçlar-Tatmin Yaklaşımı, Harter vd., (2002) Maslach vd., (2001) Tükenmişlik Antitezi Yaklaşımı, Tatmin Olma-Bütünleşme Yaklaşımı ve Saks'ın (2006) Çok Boyutlu Yaklaşımı aşağıda verilmiştir.

İhtiyaç-tatmin yaklaşımı, iş yerinde bütünleşme teorisinin ilk uygulaması olarak kabul edilmektedir (Harter vd., 2002; Rich vd., 2010). İhtiyaçlar-tatmin yaklaşımına ilişkin Kahn (1990) teorisinin gelişim aşamasında mevcut birçok teoriden yararlanıldığını belirtmektedir. Bütünleşmenin ne olduğunu açıklarken, işin gerekliliklerini yerine getirirken çalışanın tercih ettiği benliğin fiziksel, duygusal ve bilişsel yapılarını kapsadığını öne sürmüştür. İşle bütünleşme, çalışanların çalışmalarına fiziksel, bilişsel, duygusal ve zihinsel bağlılığı olarak tanımlanmıştır (Schaufeli vd., 2002). Çalışanlar, üç ihtiyaçları karşılandığında işle bütünleşebilirler. Birincisi, bir bireyin rol performansı sırasında yatırımlarının geri dönüşünü alabilmesi anlamında “önem” kavramıdır. İkincisi, bir bireyin korkmadan ve olumsuz sonuçlarını düşünmeden kendini gösterebileceği anlamında “psikolojik güven” kavramıdır. Üçüncüsü, zihinsel ve fiziksel kaynaklara erişilebilirlik anlamında “erişilebilirlik” kavramıdır. Önem, görevin ve rolün özellikleri de dahil olmak üzere işin doğasından etkilenir ve görevin yerine getirilmesinde benliğin olumlu dönüşlerini ve yatırımlarını ifade eder. Öte yandan May vd., (2004) çalışmasında önem ile bütünleşme kavramını olumlu bir şekilde ilişkilendirmiştir. Kahn (1990) psikolojik güven kavramını, bir kişinin herhangi bir endişe veya korku yaşamadan sergileyeceği davranışlardan sonra karşılaşacağı sonuçlar hakkında tereddüt etmeden veya endişe duymadan kendini gösterebilme, kullanma, ortaya çıkarma hissine sahip olma durumu olarak ifade etmektedir. Bireyler, sonuçlarından zarar görmeyeceklerine inandıkları ve kendilerini güvende hissettikleri durumlarda işle bütünleşebileceklerdir. Erişilebilirlik ise bireylerin kişisel olarak meşgul olmaları için fiziksel, duygusal veya psikolojik kaynaklara sahip oldukları bir süre boyunca yaşadıkları psikolojik durumdur (Kahn, 1990).

İş anlamlı ve zorlayıcı olduğunda, işteki kişisel kaynaklar ulaşılabilir olduğunda, önem, güvenlik ve erişilebilirlik ihtiyacı karşılandığında bireyin bütünleşme seviyesi de artmaktadır. Bartelme (2012), Chughtai & Buckley (2008, 2009, 2011) ve Weigl vd., (2010) çalışmalarında da güven ile işle bütünleşme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuşlardır. Kahn'ın (1990) kavramsallaştırdığı döngüsel modelde, çalışan işi takdir eder

ve önemserse buna bağılı olarak organizasyonu da önemsemektedir. Psikolojik güven kavramı, kişilerarası ilişkiler, grup dinamikleri, yönetim tarzı ve sosyal normlar gibi kavramlar sosyal çevreden etkilenmektedir. Bireyin kişisel imajına, kariyerine veya statüsüne karşı ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçları dikkate almadan kendini gösterme yeteneğidir ve güven kavramıyla açıklanmaktadır. Son olarak bir kişinin yapması gereken işi tamamlamak için gereken kaynaklara duygusal, fiziksel ve psikolojik olarak erişebilmesidir. Bundan ötürü organizasyonlar açısından önem, psikolojik güven ve erişilebilirlik üçlüsünün bir araya getirilmesi çalışanların işle bütünleşmelerini de sağlayacaktır.

Tükenmişlik antitezi yaklaşımı, temellerini iş sağlığı psikolojisinden almıştır. Bütünleşme kavramı da tükenmişliğin pozitif ucu olarak görülmektedir. Schaufeli & Taris'e (2005) göre bütünleşmenin bileşenlerinden olan dinçlik ve adanmışlık, tükenme ve sinik olmanın tersi durumdur. Maslach & Leiter (1997) bütünleşme kavramını bir boyutlu tek doğrunun pozitif ve negatif uçları olarak değerlendirmişlerdir. Bütünleşme düzeyleri yüksek olan çalışanların tükenmişlik düzeyleri düşüktür, çünkü bütünleşme kavramı, enerji, özdeşleşme ve yeterlik kavramlarıyla anılırken tükenme kavramı ise sinik hale gelme başarı eksikliği olarak ele alınmaktadır. Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker & Lloret'e (2006) göre ise dinçlik ve tükenmenin anahtar kavramı enerji iken sinik olma durumunun anahtar kavramı ait olmadır. Maslach vd. (2001) tükenmişliğin anti tezi olduğunu savunarak, akademide çalışan bütünleşmesi kavramının kullanılmasına öncülük etmişlerdir. İşle bütünleşmeyi tükenmişliğin pozitif anti tezi olarak da kavramsallaştırmışlardır. Schaufeli, Salanova, Gonzalez Roma & Bakker (2002) ve Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) tükenmişlik modellerini işle bütünleşme kavramını kullanarak yapmışlardır, çalışmalarının sonucunda tükenmişlik ile işle bütünleşme arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit etmişlerdir.

Schaufeli vd., (2002) göre ise işle bütünleşme ve tükenmişlik her ne kadar ilişkili kavramlar olsalar da bu iki kavram birbirinden bağımsız kavramlardır. Çünkü bütünleşme kavramı doğası gereği “dinçlik, adanmışlık ve özümseme” olarak nitelendirilen tatmin edici, pozitif ve işle ilgili psikolojik bir durumdur. Chaudhary, Rangnekar & Barua (2012) ve Schaufeli & Bakker'e (2004) de “dinçlik, adanmışlık ve özümseme” bütünleşmenin temel boyutları olduğu noktasında hemfikirdirler. Langelaan vd., (2006) ise özümseme boyutunun işle bütünleşmenin artırılmış sonucuyla alakalı olduğunu belirtmektedirler. Dinçlik, çalışırken hissedilen yüksek düzeyde enerji ve zihinsel direnç, işte çaba gösterme arzusu ve zorluklara dayanma gücüdür. Dinçlik düzeyi yüksek olan çalışanların, zorluklara rağmen görevlerini yerine getirirken motivasyon düzeyleri yüksektir (Salanova vd., 2005). Adanmışlık, yüksek düzeyde coşku, önem, ilham, gurur ve amaçlara yönelik mücadeledir. Adanmışlık, kişinin

yaptığı işle özdeşleşmesidir (Schaufeli vd., 2002). Alarcon & Edwards'ın (2010) yaptıkları araştırmada adanmışlık bileşeninin, iş tatminini dinçlik ve özümseme bileşenlerinden daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özümseme, çalışanın tamamen kendi çalışmasına odaklanması ve mutlu bir şekilde işine kendini sıkı sıkıya vermesidir. Özümseme derecesi yoğun olan çalışanların, işteki zamanları hızlı bir şekilde akıp geçer ve işlerinden kopamazlar (Schaufeli vd., 2002). Schaufeli & Bakker (2004) ve Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker (2002) de aynı şekilde dinçlik bileşenini çalışanların çalışırken yüksek düzeyde enerjileri ile çalışanın işini yaparken istekli oluşu ve zorluklar karşısında dayanıklı bir yapıda bulunması olarak tanımlamışlardır. Adanmışlık, çalışanların işleriyle özdeşleşerek, önem vererek, heyecan duyarak, yapmaları, özümseme ise çalışanın işine tam olarak odaklanmasıdır.

İşle bütünleşme kavramı genel olarak pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikoloji alanı içerisinde ele alınmış ve onların etkisiyle gelişmiştir (Bakker & Demerouti, 2007). Gallup'un organizasyonlar üzerinde pozitif psikoloji ekseninde yaptığı çalışmasını Harter, Schmidt & Hayes (2002) büyük bir örneklem üzerinde yapmışlardır. Bu çalışmalarında bütünleşme kavramına ilişkin değişkenleri kullanarak büyük bir bakış açısıyla iş ve örgütsel hayat için geliştirebilecek bir araç sunmaya çalışmışlardır. Bu çalışması akademik camiada yankı uyandırmış ve tatmin olma bütünleşme yaklaşımına ilişkin en çok atıf alan çalışmaların başında yer almıştır. Onlara göre günümüze kadar yapılan araştırmalar tatmin olma düzeyini, servis müşteri algıları gibi toplu iş, şirket, okul ve banka seviyelerinde yapmışlar ve çalışan tatminini diğer örgütsel sonuçlarla birlikte incelemişlerdir, yapılan bu çalışmalar çoğunlukla doğruluk ve istatistiksel güç bakımından sınırlıdır. Bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbiriyle çelişebilmektedir. Buckingham & Coffman (1999) Gallup'un, yöneticilerin belirli eylem planları geliştirebilecekleri önemli insan kaynakları konularına odaklandıklarına ilişkin bir eleştiri getirmektedirler. Akademik bakış açısından ziyade iş ortamlarında çalışanların daha fazla nasıl tatmin olabileceklerini ölçmek için iş geliştirme eksenli düşündüklerini belirtmektedirler. İşle bütünleşmeye ilişkin yapılan çalışmalar algılanan iş kaynaklarını kullanarak ölçmektedir. Harter, Schmidt & Hayes (2002) tatmin bütünleşme yaklaşımında bütünleşme ile işten ayrılma niyeti, müşteri tatmini, karlılık, üretim gibi ilişkili sonuçlara ilave bir başka bakış açısı getirmişlerdir. Onlara göre çalışanlar, çalışma arkadaşlarına yardım ederek veya organizasyonu dışarıda temsil ederek de büyük bir çaba göstermektedirler.

Çok boyutlu yaklaşımı ortaya atılmadan önce işle bütünleşme yaklaşımı Kahn (1990) ve Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) "bilişsel" Harter vd., (2002) ve Kahn (1990)

“duyuşsal” Harter vd., (2002) ve Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) “davranışsal” olarak ayrı ayrı ele alınmışlardır. Macey & Schneider (2008) bütünleşme kavramını tüm bileşenlerin sentezi olarak kişi ne istiyorsa o olan bir şemsiye terim olarak ifade etmektedir. Schaufeli & Bakker (2010) ise daha kısıtlı bir yaklaşımla bütünleşmeyi, çalışanların iş kaynakları ve kişisel kaynaklarının örgütsel sonuçlara ilişkisinde aracılık eden psikolojik bir durum olarak görmüşlerdir. Schaufeli vd., (2002) bütünleşmenin duyuşsal ve bilişsel tecrübe edilerek davranışsal olarak sergilenebileceğini belirtmişlerdir. Saks (2006) ise işle bütünleşme kavramını sosyal değişim kuramıyla açıklamaya çalışarak çok boyutlu yaklaşımı öne sürmüştür. Bu yönüyle işle bütünleşme ile çalışan bütünleşmesi kavramlarının ayrılmasını talep etmiştir. İşle bütünleşme kavramını da kişinin performansı ile “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” bütünlüğü içeren bir yapı olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle Zigarmi vd., (2009) önceki çalışmalardan farklı olarak Saks’ı (2006) destekler nitelikte çok boyutlu yaklaşım kullanarak yeni kavramsal bir çalışma öne sürmüştür. İşle bütünleşme kavramına ilişkin tanımlarda ortak bir birlikteliğin olmamasından hareketle çalışanın işe tutkusu ismiyle yeni bir bütünleşme kavramını ortaya atılmıştır. Ona göre bütünleşme, çalışanın işiyle ve organizasyonu ile ilgili kararlı ve yapıcı biçimde “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” eylemler bütünüdür.

2.2.5. İşle Bütünleşmenin Sonuçları

Günümüz iş dünyasında kuruluşlar, rekabet güçlerini artırmak için en yetenekli çalışanları istihdam etmekle yetinmemektedirler. Çağdaş organizasyonlar ayrıca psikolojik olarak çalışmalarına bağlı, çalışmaya istekli, çalışmalarına odaklı, enerjik, özverili ve çalışmalarıyla bütünleşmiş çalışanlara ihtiyaç duymaktadırlar (Bakker & Schaufeli, 2008; Bakker & Leiter, 2010). İnsanlar, tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri ve isteklerine ulaşamayacakları işlere erişebilmek için örgütlerle birlikte yaşamak zorundadırlar (Bolman & Deal, 2003). Kuruluşların hedeflerine ulaşmaları ve başarılı olmaları için kuruluştaki bireylerin çalışmalarını birlikte ve uyum içerisinde gerçekleştirmeleri gereklidir, bu süreçte, çalışanların örgütsel faaliyetleri etkin bir şekilde yürütmeleri de önem arz etmektedir (Bandura, 1977). İnsan davranışı, tüm örgütsel sonuçları yönlendiren önemli bir değişkendir. Çalışanların duygu, düşünce ve eylemleri bulundukları kuruluşları etkilediği gibi kuruluşlar da çalışanların duygu, düşünce ve eylemlerinden etkilenmektedir (Brief & Weiss, 2002). Kuruluşların en değerli varlığı olan çalışanların işlerini rahatça yapmaları ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gereklidir (Drucker vd., 2008). Çalışanlar, karmaşık ve çabuk değişen iş çevresinde bilgi işleme ve problem çözme

konularında sıkıntılar yaşamaktadırlar (Hsiung, 2012). Bu doğrultuda, günümüz organizasyonlarında hiyerarşik olarak işlerin tepeden halledilmesi de artık pek mümkün gözükmemektedir (Senge, 2010). Ast ve üst ilişkisinin olumlu etkileşim seviyesinde olduğu organizasyonlarda çalışanların işle bütünleşme davranışları organizasyon çıktılarına olumlu olarak yansımaktadır (De Prins vd., 2008). Çalışanların örgütün işleyişi, verilerin ve bilgilerin doğruluğu konusunda en iyi kaynak olmaları sebebiyle işiyle bütünleşmiş çalışanlara önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır (Morrison, 2011). İşle bütünleşmiş çalışanlar işlerini yerine getirirken fikir, duygu ve bedenlerine işlerine vererek kendi kaynaklarını ortaya çıkarırlar. Bu sayede daha çok performans sergilerler ve psikolojik sermayelerini de artırır (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011). Çalışanlar örgütsel etkinliklerin her seviyesinde yer aldıklarından işle bütünleşme gerçekleşmediğinde örgütsel çıktıları da olumsuz anlamda etkilenecektir (Clapham & Cooper, 2005).

Schaufeli'e (2012) göre işle bütünleşmenin sonuçlarını değerlendirebilmek için üç yaklaşım vardır. Birinci yaklaşım, bireysel düzeyde çıktılarıdır. Bunlar, kişilerin performansları, devamsızlıkları, işten ayrılma niyetleri gibi karşımıza çıkabilir. İkincisi, organizasyon düzeyindeki çıktılarıdır. Bunlar, karlılık, üretkenlik, verim gibi karşımıza çıkabilir. Üçüncüsü ise, işle bütünleşme ve organizasyon çıktıları arasındaki ilişkilere. Bütünleşmenin sonuçlarına ilişkin yapılan araştırmalarda çalışanların kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri organizasyonlarda daha yüksek enerji ve istekle çalıştıklarını göstermektedir (Bakker, 2011; Demerouti & Bakker, 2011; Bakker, 2008). Özellikle iş talepleri yüksek olduğunda, iş kaynakları ile işle bütünleşme arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (Saks, 2006; Bakker vd., 2007; Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2007; Xanthopoulou vd., 2009a ve 2009b; Halbesleben, 2010). Kişisel kaynakları ile öz yeterlilik, öz saygı gibi kavramlar arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Mauno vd., 2007). Bir başka çalışmada ise bütünleşmenin pozitif kişisel değerlendirmeler çerçevesinde, kişisel kaynakların bireylere çevrelerini kontrol etme ve etkileme imkânı verdiğini göstermektedir (Hobfoll vd., 2003). Judge, Van Vianen & De Pater'e (2004) göre kişisel kaynaklar hedeflere ulaşmada, fizyolojik ve psikolojik maliyetlere bağlı tehditlerden korumada, kişisel büyüme ve gelişmede yardımcı olmaktadır. Salanova, Agut & Peiro'a (2005) göre iş kaynaklarından sosyal destek, performans dönütü ve özerklik işle bütünleşme ile örgütsel bağlılığı artırmaktadır (Demerouti vd., 2001; Salanova vd., 2005). Bütünleşme düzeyi yüksek olan çalışanların öz yeterlilik düzeyleri ve enerji seviyeleri yüksek çıkmıştır (Schaufeli vd., 2001). Ancak yine de Schaufeli (2017) bütünleşmiş olarak çalışanların organizasyonlarda bir süper kahraman olarak görülmemeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu

kişiler uzun süreli çalışmaları yüzünden aşırı derecede yorulmaktadırlar, bu yüzden işiyle bütünleşik olarak çalışanların pozitif duygu durumları sayesinde iş ve çevrelerinden takdir, tanınma ve başarılarına ilişkin olumlu dönüt almaları da normaldir.

Bakker vd., (2007) ise işiyle bütünleşik çalışanların yorgun olduklarında dahi mutlu olduklarını belirtmektedir, çünkü bu tür çalışanlar neticede pozitif sonuçlara ulaştıklarına inanmaktadırlar. Bununla birlikte bütünleşik çalışanlar sosyal hayatlarını da ihmal etmezler hatta sosyal hayatlarında işlerinden daha mutludurlar, ayrıca hobiler ve sosyalleşme üzerine de zaman harcarlar. Salanova vd., (2010) çalışmalarında sınıf ortamlarında dönem başında ortaya çıkarılan yüksek bütünleşmenin öğrencilerin dönem sonunda yüksek not almalarını sağladığını belirtmektedir. Prins vd., (2009) ise bütünleşme düzeyleri yüksek doktorların, bütünleşme düzeyleri düşük doktora nazaran daha az hata yaptıklarını ifade etmektedir. Rothmann, Jorgensen & Hill (2011) işleriyle daha fazla bütünleşik olan çalışanların, karşılaştıkları probleme daha kolay çözüm buldukları, daha fazla dinçlik, adanmışlık ve özümseme sergilediklerini ortaya koymuştur. Öte yandan çalışanların kültürlerine göre işle bütünleşme davranışlarının farklılaşabileceği de belirtilmektedir (Shimazu, Miyanka & Schaufeli, 2010). Koyuncu, Burke & Fiksenbaum (2006), Bakker (2011) ve Taipale (2011) çalışanların iş yerlerinde özerk olmalarının işe olan yaklaşımlarını şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Halbesleben & Wheeler (2008) bütünleşme düzeyi yüksek olan yöneticilerin performans düzeylerini de yüksek bulmuşlardır. Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Taner (2008) yüksek işle bütünleşme davranışı gösteren çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını, daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını ve yenilikçi davranışlar ortaya koyduklarını ifade etmektedirler. Bakker & Bal (2010) işle bütünleşmiş çalışanların daha yüksek performans gösterdiklerini ve işe devamsızlıklarının azaldığını tespit etmişlerdir. Hansez & Chmiel (2010) bütünleşme düzeyi yüksek çalışanların, bütünleşme düzeyi düşük çalışanlara göre güvenlik kurallarına daha çok dikkat ettiklerini bulmuştur. Diğer bir ifadeyle işe ilişkin baskılar, rol karmaşası gibi durumlar ise çalışanlarda bütünleşmeyi azaltmakta ve çalışanların uyku problemleri yaşamalarına, tükenmelerine, işe gelmemelerine neden olmaktadır (Halbesleben & Buckley (2004). Önceki çalışmaların çoğunluğu, işle bütünleşmeyi zaman içinde nispeten istikrarlı bir değişken olarak ele almıştır (Bakker, 2008; Macey & Schneider, 2008). Bu nedenle, bu çalışmalar yalnızca iş katılımındaki kişiler arası farklılıklara odaklanmıştır. Bununla birlikte, Schaufeli & Bakker'in (2004) tanımına uygun olarak, iş katılımı aynı kişi içinde değişimlerin bir durumu olarak da görülebilir. Gerçekten de günlük çalışmalar (iş ve kişisel) kaynaklardaki günlük değişimlerin, çalışanların ortalama kaynak ve katılım seviyelerinin üzerinde ve günlük iş katılımının en önemli belirleyicileri olduğunu

göstermiştir (Timms, Bakker & Xanthopoulou, 2011).

Kahn (1990) işle bütünleşmeyi, çalışanın çalışma etkinliği ya da çalışmanın kendisi olarak nitelendirmiş ve bunu bir iş rolü olarak değerlendirmiştir, ona göre çalışma ortamında iş rolü ve çalışma etkinliği bütünleşmeden ziyade organizasyonun kendisini ifade etmektedir. Sonnetag'a (2003) göre örgüt sağlığı açısından işle bütünleşme kavramı, çalışanların performansları, iş tatminleri, işten ayrılmaya niyetleri ve örgüt başarısını önemli derecede etkilemektedir. Demerouti vd., (2001) bütünleşmenin olduğu organizasyonlarda birey, grup ve örgüt düzeyinde çalışanların etkileşim düzeylerinin yüksek olduğunu, işle bütünleşen çalışanların işleri ve örgütleri hakkında daha olumlu tutum içerisinde olduklarını, daha performanslı çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu tür çalışanlar iş arkadaşlarına da saygılı davranarak onların da çalışma etkinliğini artırmaktadırlar (Bakker & Demerouti, 2008).

Chughtai, A. & Buckley'e (2009) göre işle bütünleşme, zihinsel veya fiziksel tükenme, sinizm ve azaltılmış mesleki etkinlik ile karakterize edilmiş işyeri tükenmişliğinin pozitif karşılığı olarak bilinmektedir. Olumlu çalışma, işle bütünleşmenin arkasındaki itici güçtür. İşle bütünleşmiş çalışanların, kişisel girişimleri, proaktif davranış ve öğrenme motivasyonları, iş tatminleri, düşük devamsızlıklar ve devir oranları, gelişmiş sağlık ve refahları, ekstra rol davranışları ve daha yüksek performans sergiledikleri görülmektedir. Bundan ötürü çalışanlar arasında işle bütünleşmeyi teşvik eden koşullara yatırım yapmak kuruluşların büyümesi ve karlılığı için hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin de psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, mesleki sağlık ve refah düzeylerini incelemeye önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. İşle bütünleşmenin iş talepleri ve kaynakları modeli (JD-r) (Bakker & Demerouti, 2008), bütünleşmeyi tahmin etmek için iş kaynaklarının önemini vurgulamaktadır. Bu öneriye göre, kaynaklara karşı iş talepleri iki farklı durumdur ancak ilgili süreci yönlendirmektedir. Bu ise yüksek iş taleplerinin tükenmişliğe yol açabileceği enerjik bir süreç; iş kaynaklarının katılımı ve örgütsel bağlılığı teşvik ettiği motivasyonel bir süreçtir (Schaufeli & Bakker, 2004). JD-R modeline göre, motivasyon sürecinin nedeni, içsel veya dışsal iş kaynaklarının oynadığı motivasyonel roldür. Bunun ışığında, iş kaynakları ve katılım arasındaki bağlantının insan ihtiyaçları tarafından aracılık edilebileceğini varsaymak mantıklıdır. Eğer öyleyse, psikolojik ihtiyaçların işle bütünleşme üzerinde doğrudan bir etkisi olacaktır, oysa iş kaynakları psikolojik ihtiyaçlar yoluyla dolaylı bir etkiye sahiptir, bu da ihtiyaçların muhtemelen iş katılımının iş kaynaklarından daha iyi belirleyicileri olacağı anlamına gelmektedir. Bu sebeple, karşılanmamış veya tatminsiz psikolojik ihtiyaçların, bir kişinin sağlığını ve işteki etkinliğini etkileyebilecek olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Tersine, bu ihtiyaçların karşılanması daha etkili performans ve refah ile

ilişkilidir (Deci & Ryan, 1985). Buna göre, öğretmen refahını ve bütünleşmesini artırmak için, profesyonel sağlık programları aracılığıyla öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için destek ve fırsatlar sağlanmalıdır (Betoret, 2013).

Eğitim organizasyonlarında da işleriyle bütünleşmiş çalışanların görevlerini yerine getirirken görevlerine yüksek düzeyde odaklanmaları ve görevleriyle bütünleşmeleri beklenmektedir (Christian, Garza & Slaughter 2011). Eğitim kurumu yöneticileri de bu beklentiye cevap niteliğinde çalışanlarının motivasyonlarını korumalı ve sürdürmelidirler (Timms, Brough & Graham, 2012). Fleck & Inceoğlu (2010) işle bütünleşmiş çalışanlar işlerinden memnun olduklarından iş yerlerinde uzun süreli ve uzun soluklu çalışmaktadırlar. Bu görüşten hareketle, işle bütünleşmiş öğretmenlerin daha etkin ve verimli çalışacakları, öğrencilerin ve okulun başarısı için ellerinden gelenin en iyisini yapacakları söylenebilir, çünkü bütünleşmenin hem çalışanlar hem de eğitim kurumları açısından çok fazla sayıda olumlu sonuçları vardır. Bütünleşme sergileyen öğretmenlerde örgütsel bağlılık, iş tatmini, performans, ekstra rol davranışı gösterme, kişisel inisiyatif alma, olumsuzluktan ziyade gelişime odaklanma davranışları sergilemeleri gözlemlenebilecektir. Bununla birlikte işe devamsızlıklar ve verimsizlikte azalmış olacaktır, eğitim kurumlarında işiyle bütünleşmiş çalışanların varlığı sayesinde olumlu bir çalışma iklimi yakalanacak ve iş devir hızı da artacaktır.

2.3. İnisiyatif Alma

İnisiyatif alma çerçevesinde; inisiyatif alma kavramı ve doğası, inisiyatif alma kavramının bileşenleri, inisiyatif alma kavramının öncülleri ve sonuçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Kişisel İnisiyatif Alma Kavramı ve Doğası

Batılı toplumlar son yıllarda inisiyatif alma kavramını kendileri için bir yaşam felsefesine dönüştürmüşlerdir, onlar için inisiyatif alma kavramı zekadan da önce gelmektedir, bu sayede çok büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir (Hoehne, 1990). Kişisel inisiyatif alma kavramının ortaya çıkışı ise Almanya'nın birleşme sürecine dayanmaktadır. Almanya'nın birleşmesi süreciyle, teknolojinin gelişmesi, yönetim biçimlerinin değişmesi gibi ortaya çıkan faktörler çalışma yaşamlarını da tümüyle değiştirmiştir. Doğu ve Batı Almanya çalışanlarının inisiyatif almada gösterdikleri başarısızlıkların nedenleri araştırılmıştır. Doğu Almanya çalışanlarının yaşamlarında okullarını bitirir bitirmez bir işe

girdikleri ve o işte yaşamlarını sürdürdükleri tespit edilmiştir, ancak birleşme gerçekleşmeden önce bu kişilerden iş bulmaları, işlerini sürdürmeleri ve işe katkı sağlamaları hiçbir şekilde beklenmemiştir (Frese vd., 1996). Batı Almanya'daki çalışanların ise işlerine ilişkin kontrol sahibi oldukları ve karmaşık işlerde dahi daha fazla inisiyatif aldıkları görülmüştür. Daha sonraları araştırmalar derinleştikçe kişisel inisiyatif almanın sadece Almanya'nın değil çalışanlarından aktif olarak bir tutum sergilemesini isteyen bütün organizasyonlar için gerekli bir kavram olduğu değerlendirilmiştir. Bu görüş doğrultusunda günümüzde de organizasyonlar, bünyelerinde pasif değil aktif olarak kişisel inisiyatif alma davranışı sergileyen çalışanlar görmek istemektedirler (Frese & Fay, 2001).

Carson'a (2015) göre bilimsel yönetim teorisinde, örgütlenme yalnızca işverenler için değil aynı zamanda çalışanların da etkili olabilmeleri ve para kazanabilmeleri açısından önemlidir, bu yönüyle kişisel inisiyatif kavramının çıkış noktası bilimsel yönetim teorisine dayandırılabilir. Hawthorn araştırmaları da insan ilişkilerinin çalışanların motivasyonlarını ve memnuniyet düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. McGregor'ın yönetim tarzlarına ilişkin X ve Y teorisinde, işin insanlar için yalnızca pazarlanabilir ürünler ortaya çıkartmak olmadığı aynı zamanda çalışanların da ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu ortaya konulmuştur (Butterfield vd., 2005). Herzberg'in çift faktörlü teorisinde ise çeşitli değer sistemleri içerisinde çalışanların, nelerden motive oldukları, çalışma ortamlarından ne bekledikleri ve çalışma koşullarından tatmin olup olmama durumları ile işe karşı isteksizlik meydana getiren durumların belirlenmesi amaçlanmıştır (Eren, 2004). Herzberg'in çift faktörlü teorisi çalışanların iş yerinde çalışma güç ve arzusunun artırılması için güdüleyici etmenlere yer verilmesi, işini sevmesi ve işini yapmaktan zevk alması açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışanların inisiyatif alabilmeleri için organizasyonların çalışanlara uygun bir atmosfer oluşturmaları da gerekmektedir (Morrison & Phelps, 1999). İnisiyatif almaya uygun organizasyon atmosferi ise proaktif, kendinden başlayan ve ısrarcı bir davranış sergileyen çalışanın, çalışma ortamının resmi veya gayri resmi olarak düzenlenmesidir (Baer & Frese, 2003). Öte yandan güç mesafesinin yoğun olduğu ülkelerde ya da yönetimlerde yetki tek merkezde toplanmakta ve kararlarda tek merkezden alınmaktadır, böyle organizasyonlarda hiyerarşik piramitler daha uzun ve siyasi erk, gücü tek başlarına ellerinde bulunduran yöneticilerdedir. Bu organizasyonlarda yenileşmenin hayata geçirilebilmesi için onay merkezi olarak hiyerarşik üste ihtiyaç duyulmaktadır, bu yöneticilerin çalışanlarına ne yapmaları gerektiğini de formal olarak ayrıntılı olarak anlatmaları beklenmektedir (Hofstede, 2001). Bundan ötürü güç mesafesinin yakın veya yoğun olduğu devletlerde ve yönetimlerde çalışanların kişisel inisiyatif alma davranışlarını göstermeleri oldukça zordur, çünkü

Çalışanların yapacakları bütün eylemlere ilişkin hiyerarşik üste danışmaları ya da onay almaları gerekmektedir. Kısaca, yasama organlarının dışında vatandaşların kendi yasalarını oluşturmaları imkansızdır.

İnisiyatif kavramı etimolojik olarak Fransızca kökenli bir kelimedir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre anlam olarak “stnlk, ncecilik ve karar verme yetkisinde olan kişinin gerekli kararları alabilme yetisi” olarak üç anlamı vardır (TDK, 2020). Stevenson (2010) inisiyatif kavramının “bağımsız olarak bir şeyleri değerlendirerek eyleme geçme”, “diğer insanlardan önce girişimde bulunma”, “zorlu durum ya da davranışa karşı strateji geliştirme”, “yasama organlarının dışında vatandaşların kendi yasalarını oluşturması” şeklinde dört farklı anlamını vermektedir. Semantik olarak inisiyatif kavramının bütün anlamlarında “proaktiflik, ısrarcılık ve kendiliğinden harekete geçme” eylemlerin var olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kişisel inisiyatif kavramı, proaktif olarak bir amaca ulaşabilmek için engellerin üstesinden gelebilmek davranışı (Frese & Fay, 2001) ısrarcılık ve kendiliğinden harekete geçme eylemi ise proaktif insanların sergileyebilecekleri davranışlardır (Frese vd., 1996). Frese vd., (1997) kişisel inisiyatif kavramını, kişilerin karşılaştıkları engellerle ve baskılarla ısrarlı bir şekilde mücadele etmeleri, istikrarlı bir şekilde amaçları gerçekleştirebilmek için kendi kendilerine sorumluluk almaları olarak tanımlamışlardır.

Kişisel inisiyatif alma konusuna ilişkin ilgili alan yazın tarandığında birçok çalışmanın yapıldığı ancak eğitim organizasyonlarından ziyade işletmecilik alanlarında çalışmaların ağırlık gösterdiği görülmektedir (Akın, 2012; Baer & Frese, 2003; Bolino & Turnley, 2005; Crant, 2000; Daniels, Vimalasiri & Cheyne 2011; Fay & Frese, 2001; Frese vd., 1996; Frese vd, 1997; Frese & Fay, 2001; Frese, 2001; Jaramillo vd., 2007; Kılıç, 2019; Morrison & Phelps, 1999; Redfern vd., 2010; Speier & Frese, 1997; Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Parker, Bindl & Strauss, 2010; Daniels, Vimalasiri & Cheyne, 2011; De Dreu & Nauta, 2009; Dobrodeeva, Kochina & Osen, 2008; Daniels, Vimalasiri & Cheyne, 2011; Ghiselli, 1955; Ghiselli, 1956; Stroppa & Speiss, 2011; Speier & Frese, 1997). Bu alışmalar irdelendiğinde ise kişisel inisiyatif kavramının, sorunların üstesinden gelirken, zorluklarla baş ederken ve bir işi yapmanın alternatif yolları hakkında düşünürken uzun dönemli bir yaklaşımı benimsemek olduğu ve organizasyonlarda yenileşmenin hayata geçirilmesi için çalışanların mutlaka kişisel inisiyatif almalarının gerekliliği ne sürülmüştür.

Frese vd., (1997) göre kişisel inisiyatif kavramı çalışma ve örgüt psikolojisi alanında tam anlamıyla ele alınıp değerlendirilmiş bir konu değildir, yapılan araştırmaların odak noktasını da kişisel inisiyatife neden olan iş ve çalışan özellikleri ile kişisel inisiyatifin iş ve

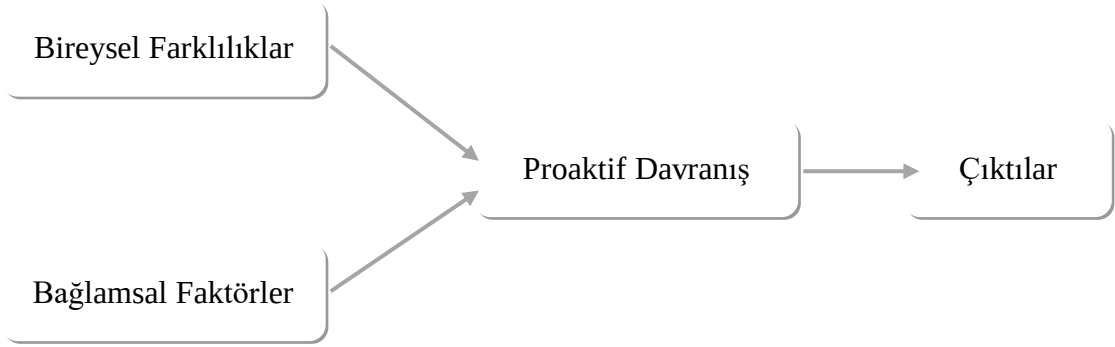
alışan açısından ıktıları oluşturmaktadır. Kişisel inisiyatif araştırmalarında iş özelliklerinden iş kontrolü ve karmaşıklığı Daniels, Vimalasiri & Cheyne (2011), rgtsel destek kişisel inisiyatifin nedenleri Stroppa & Speiss (2011), liderlik biçiminin kişisel inisiyatif üzerindeki etkisi Rank (2006), iş ortamında çalışanın özerk olarak hareket etmesi ve kişisel inisiyatif De Dreu & Nauta (2009), sıklıkla ele alınmış değişkenler arasında yer almaktadırlar. Ayrıca alışanların demografik özellikleri, değişimi kendiliğinden başlatma davranışları, sorumluluk alma duyguları, eylem yönelimli olmaları, başarı gereksinimleri bir diğer sıklıkla ele alınıp araştırılan değişkenler arasında yer almaktadır (Fay & Frese, 2000; Frese vd., 1997; Frohman, 1997; War & Fay, 2001). Öte yandan çalışan ve örgüt performansı da iş ve çalışan açısından kişisel inisiyatif alma noktasında araştırılan önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Baer & Frese, 2003; Daniels vd., 2011). Araştırmalarda kişisel inisiyatif almanın örgütsel değişmeyi ve yenilikçiliği destekleyeceği, çalışanların yaratıcı fikirlerini ortaya çıkaracağı ve çalışanların performanslarını artıracaağı sonucuna ulaşılmıştır (Binnevies, Ohly & Sonnentag, 2007; Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Rank, Pace & Frese, 2004). Diğer bir ifadeyle kişisel özelliklere neden olan çalışan özellikleri perspektifinde bağlılık ve öz yeterlilik kavramları da ele alınmıştır. Kişisel inisiyatif almanın çalışanların örgütsel bağlılıklarını ve öz yeterliliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Den Hartog & Belschak, 2007; Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Speier & Frese, 1997; Utsch & Rauch, 2000). Bir başka açıdan kişisel inisiyatifin çalışanla ilgili sonuçlarını inceleyen araştırmalarda ise çalışanların stres ve tükenmişliklerini azalttığı, iyi olma hallerinin iş doyumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gamboa vd., 2009; Hahn vd., 2012; Searle, 2008; Taris & Wielenga-Meier, 2010; Xue Wang, 2009)

Organizasyondaki yöneticiler çalışanlara verdikleri görevlerin tam anlamıyla eksiksiz olarak yapılmasını isterler, ayrıca çalışanlarından rutin davranış kalıplarından sıyrılarak daha fazla ekstra rol davranışı beklerler (Frese vd., 1996). Ekstra rol davranışları çalışanların görev tanımlarında yer almamakta ve yerine getirilmediğinde ise ceza verilmemektedir. Kişisel inisiyatif alma bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan bireyin kendi kendine başlattığı örgütsel davranış biçimidir, bu nedenle organizasyon yöneticilerinin gözünde inisiyatif alan çalışanların ayrı bir değeri vardır (Van Dyne & Lepine, 1998). Ancak yine de bazı çalışanlar üstesinden gelebilecekleri basit işlerde dahi kişisel inisiyatif alma davranışı sergilemezler, bunun için organizasyondaki işlerde olumsuz anlamda aksamalar meydana gelmektedir (Frese vd., 1996). Oysaki kişisel inisiyatif alma hem bireysel hem de örgütsel etkililiği olumlu anlamda artırmaktadır (Frese, 2001). Örgütsel etkinliği arttırdığından dolayı organizasyonların kişisel inisiyatif kavramına ilgileri her geçen gün artmaktadır (Fay &

Sonnentag, 2002). Kişisel inisiyatif alma, çalışanların baskı ve engellemelere rağmen ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak karakterize edilmektedir (Frese vd., 1996). Kişisel inisiyatif alma, organizasyonun vizyonu ve misyonuyla uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı, proaktif davranış, kişinin kendisinin başlattığı eylemler bütünüdür (Crant, 2000; Speier & Frese, 1997). Eylem yönelimli kişiler, bilişsel kaynaklarını mevcut işlerine entegre edebilirler ve mevcut amaçlarını da gelecekteki muhtemel amaçlarına yönlendirebilirler (Diefendorff vd., 2000). Ayrıca kişisel inisiyatif alma düzeyi yüksek olan kişilerin iş bulma kabiliyetleri de yüksektir (Frese vd., 1997).

Kişisel inisiyatif düzeyi yüksek kişiler zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken ve bir iş yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler, çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, kişilerin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade proaktif bir davranış sergileme yaklaşımına yöneltilmektedir (Frese vd., 1996). Proaktif davranış ve inisiyatif çalışmalarının çeşitli yaklaşımlarını birbirine bağlayan ortak bir konu örgütsel davranışlara yönelik bir eylem olmasıdır. Bu bakış açısına göre, çalışanlar işe yaklaşımlarında aktif rol alırlar, durumları başlatırlar ve uygun koşullar yaratırlar. Daha pasif reaktif bir davranış modelinin aksine, proaktif insanlar aktif olarak bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsatlar ararlar; pasif olarak bilgi ve fırsatların kendilerine gelmesini beklemezler (Crant, 2000). Bu nedenle Frese vd., (1997) kişisel inisiyatif kavramını, çalışmaya aktif ve kendi kendine başlayan bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Bateman & Crant (1993) proaktif bireylerin aktif olarak çevresel değişim yarattığını, daha az proaktif insanların işlerine daha reaktif bir yaklaşım getirdiğini savunmuştur. Ancak pasif davranışlardan ziyade aktif olan bu ortak vurguya rağmen, çalışma ortamında proaktif davranışın en iyi nasıl kavramsallaştırılacağı ve ölçüleceği konusunda tekdüze bir anlaşma yoktur. Bateman & Crant (1993) ve Frese vd., (1996) gibi bazı araştırmacılar, proaktif davranışa yönelik kişisel eğilimleri vurgulamışlardır. Morrison & Phelps (1999) gibi bazı araştırmacılar ise proaktif davranışın durumsal ipuçlarının bir işlevi olduğunu savunmuşlardır. Bundan ötürü Crant (2000) proaktif davranışın hem genel hem de içeriğe özgü kavramsallaştırmalarından yola çıkarak proaktif davranışı bütünleştirici bir çerçevede bir model geliştirmiştir. Bu model, çeşitli proaktif davranışlarla ilgilenen araştırmacıların, incelenen değişken türlerini tanımlamasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Buna ek olarak, model, proaktif davranışların farklı şekillerde karakterize edildiğini ve bir dizi literatürde çalışıldığını göstermektedir; bu, birincil araştırma alanları diğer alanlarda yer alan örgütsel akademisyenleri, proaktif davranışların kendi araştırmalarını nasıl bilgilendirebileceğini

düşünmeye teşvik edebilir. Geliştirilen proaktif davranış modeli Şekil 2.12’de verilmiştir.



Şekil 2. 12. Proaktif Davranış Modeli

Kaynak: Crant, 2000

Proaktif davranış modeli Şekil 2.12’de incelendiğinde bireysel farklılıklar ve bağlamsal faktörler proaktif davranışları etkilemekte ve organizasyona çıktı olarak dönmetedir. Crant (2000) modele bireysel farklılıklar ve bağlamsal faktörler adı altında iki geniş öncül kategorisi dahil edilmiştir. Bir dizi bireysel farklılık, kişinin proaktif kişilik ve rol genişliği öz yeterliliği gibi proaktif davranışları gerçekleştirme eğilimini veya potansiyelini yakalamak için özel olarak tasarlanmış yapılardan oluşmaktadır. Modele dahil edilen diğer bireysel farklılıklar kümesi, geri bildirim arzusu ve işe katılım gibi belirli proaktif davranışlarla ilişkili değişkenlerden oluşmaktadır. Belirsizlik ve proaktif davranışa yönelik örgütsel normlar gibi bağlamsal faktörler, modelde öncüler olarak ortaya çıkar, çünkü bunlar proaktif bir şekilde davranma kararı ile de ilişkilidir. Modelin merkezi kısmı iki proaktif davranış sınıfını göstermektedir. Genel eylemler, örneğin, statükoya meydan okumak ve uygun koşullar yaratmak, işle ilgili herhangi bir sayıda durumda ortaya çıkabilecek geniş proaktif davranış kategorilerine atıfta bulunmaktadır. Proaktif sosyalleşme ve geri bildirim arama gibi içeriğe özgü davranışlar, sınırlı bir alanda meydana gelen belirli proaktif davranışları yakalar. Son olarak, modelin nihai sonucu, gelişmiş iş performansı ve kariyer başarısı gibi proaktif davranışların sonuçlarıdır.

Kişisel inisiyatif, daha fazla öz güvene sahip çalışanlara ihtiyaç duyacak geleceğin organizasyonları için önemli bir kavramdır (Frese vd., 1997). Bu nedenle çalışanların işe ilişkin yeterlilik inancının kısaca öz yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesi gereklidir, çünkü öz yeterlilik düzeyi yüksek çalışanların sorumluluk almalarının da yüksek olması beklenmektedir (Morrison & Phelps, 1999). Ayrıca Speirer & Frese (1997) de öz yeterliliği yüksek olan çalışanların kişisel inisiyatif alma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir, öte yandan geleceğe ilişkin organizasyonlarda, artan küresel rekabetler, yoğun oranda yenileşme

göstergeleri, üretim ve iş kavramındaki büyük değişimler gibi sebeplerle daha fazla kişisel inisiyatife ihtiyaç duyulacağı inancı hakimdir (Frese & Fay, 2001). Kişisel inisiyatif alma sorunlara karşı aktif ve ısrarcı bir şekilde mücadele etmeyi gerektirir. Organizasyonlarda çalışanların sorunlarla, engellerle ve aksaklıklarla karşılaşmaları da gayet doğal görünmektedir. Üst yöneticiler kimi zaman çalışanların yeni fikirlerinden hoşlanmayacaklar ya da geliştirilen yeni teknikleri uygulamayacaklardır, burada sözü edilen sorun, engel ve aksaklıklarda çalışan çabuk vazgeçip bırakırsa inisiyatif almaktan söz edilemeyecektir (Frese vd., 1996). Diğer bir ifadeyle çalışanların aldıkları inisiyatifler organizasyonun amaçları ile uyumlu olmak zorundadır, çünkü çalışanlar organizasyon için değil de kendi yararlarına yönelik kâr amaçlı inisiyatifler de alabilirler (Fay & Frese, 2001).

Kâr amacı güden organizasyonlarda kişisel inisiyatif almaya daha fazla önem verilmektedir (Redfern vd., 2010). Kimi organizasyonlarda ise örgütsel etkinliği artırabilmek için yöneticilere geniş görev tanımları belirlenmiştir. Bu örgütlerde yöneticilerin kişisel inisiyatif almalarıyla ortaya koyacakları amaçlar örgütsel etkililiğin artmasını sağlayacaktır (Fay & Frese, 2001). Covey'e (2011) göre kişisel inisiyatif almak, zorlayıcı, agresif ve sevimsiz olma durumu değildir, olaylar ortaya çıktığında sorumluluğumuzu onaylamak anlamına gelir. Proaktif davranış insan doğasının bir parçası olduğundan, sorumluluk almak da küçümsenecek bir davranış değil takdir edilmesi gereken bir davranıştır. Frese vd., (1997) göre kişisel inisiyatif almadaki davranışlar hedef yönelimli ve eylem odaklıdır. Sonnentag vd., (1997) göre hedef yönelimi, kişilere hedef koyma ve onları takip etme noktasında kişisel farklılıkları ima eden bir kişilik kavramıdır. Hedef odaklı kişilerin uzun soluklu ve açık hedefleri vardır. Eylem odaklı kişiler ise organizasyonun hedeflerini hızlı bir biçimde eyleme dönüştürmeye çalışırlar, bu sayede kişinin amaç ve düşüncelerini uygulamaya geçirdiğini görebiliriz. Yine de uzun soluklu hedeflerin gerçekleştirilmesi yeni sorunlar, engeller ve aksamalar nedeniyle kolay bir şekilde gerçekleştirilemeyebilir (Frese vd., 1997). Öte yandan kişi kendini daha fazla inisiyatif alacak durumda hissediyor, kendisine güveniyor ve yöneticileri tarafından destekleniyorsa kişinin engellerin üstesinden gelebilme düzeyi de artış gösterecektir (Bledow & Frese, 2009).

2.3.2. Kişisel İnisiyatif Alma Kavramının Bileşenleri

Günümüz iş nitelikleri göz önüne alındığında çalışma hayatının durağan yapılardan değişim yönelimli organizasyonlara dönüşmesi, kişisel inisiyatif almanın öneminin artmasını sağlamıştır. Artık sadece emirleri uygulayan ve durumsal eylemlere tepkili yaklaşan çalışanlar değişimlere ayak uyduramayacaklardır. Organizasyonlar da çalışanların eğitimi ve kendilerini

geliştirmeleri dahil kariyer yönetimlerinde sorumluluk almaları için maksimum düzeyde gayret göstermektedirler (Frese & Fay, 2001). Bu nedenle Frese vd., (1996) kişisel inisiyatif kavramını ortaya atmışlardır. Kişisel inisiyatif kavramının üç bileşeni vardır, bunlar “kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık” olarak gruplandırılmıştır. Kişisel inisiyatif alma, çalışanların kendiliğinden başlamaları, proaktif olmaları ve amaçlara ulaşmak için ısrarcı olmaları anlamına gelmektedir. Bu üç bileşen kendi arasında ilişkili ve aynı zamanda üçü birlikte bir yapıyı da oluşturmaktadır, bu üç yapıya ilişkin sınıflandırma Tablo 2.5’de verilmiştir.

Tablo 2. 5. Kişisel İnisiyatif Kavramının Yönleri

Eylem Sırası	Kendiliğinden Başlama	Proaktif	Israrcı Olmak
Amaç Belirlemek	Kendiliğinden oluşan aktif hedefler	Sorunları ve fırsatları görerek yeni hedefler oluşturmak	Baskı ve engellere karşı hedeften sapmamak
Bilgi Toplamak	Araştırma yapmak	Sorunlar oluşmadan önce onları hesaba katmak	Olumsuzluklara rağmen araştırmaya devam etmek
Planlamak	Plan yapmak	Eylem planlarını ya da yedek planları devreye sokmak	Planı uygulamada ısrarcı olmak
İzleme ve Geri Bildirim	Geribildirim sağlamak için aktif araştırmak	Mevcut sorun ve fırsatlar için ön işaretler geliştirmek	Geribildirim aramasını korumayı sürdürmek

Kaynak: Frese & Fay, 2001; Frese, 2005

Kişisel inisiyatif kavramının yönlerine ilişkin sınıflandırma Tablo 2.5’de ayrıntılı olarak incelendiğinde Frese & Fay (2001) eylem sırasını “amaç belirlemek, bilgi toplamak, planlamak ve izleme, geri bildirim” olarak sınıflandırmıştır. Kendiliğinden başlama, kendiliğinden oluşan aktif hedefler, araştırma yapmak, plan yapmak, geribildirim için aktif araştırmalar bütünlüğünde oluşmaktadır. Frese, Garts & Fay’a (2007 göre kişisel inisiyatif alma davranışı çalışanın, organizasyonun hedeflerinden ziyade çalışanın kendi amaçlarından oluşmalıdır. Çalışandan dış baskılar, öğretim ya da açık bir eylem gerekliliği, rol gereklilikleri gibi sebeplerden dolayı eylemler istenirse bunun adı kişisel inisiyatif alma davranışı olmayacaktır.

Proaktiflik, sorunları ve fırsatları görerek yeni hedefler oluşturmak, sorunlar oluşmadan önce onları hesaba katmak, eylem planlarını ya da yedek planları devreye sokmak, mevcut sorun ve fırsatlar için ön işaretler geliştirmek bütünlüğünde oluşmaktadır. Rank’a (2006) göre proaktiflik, çalışanların problemleri ve fırsatları önceden görmeleri ve buna yönelik olarak harekete geçmeleri anlamına gelmektedir. Proaktif olarak çalışan birey çalışma

çevresini ihtiyaçlara göre değiştirme çabası içerisindedir. Israrcı olmak ise baskı ve engellere karşı hedeften sapmamak, olumsuzluklara rağmen araştırmaya devam etmek, planı uygulamada ısrarcı olmak, geribildirim aramasını korumayı surdrmek bütünlüğünde oluşmaktadı. Frese vd., (1997) göre ısrarcı olmak, proaktif davranışları sergileyen çalışanların engel, baskı ve zorluklarla karşılaştığında aktif bir biçimde mücadele etmesi ve mücadeleden vazgeçmemesi anlamına gelmektedir. Israrcı alışan, kaybettiği zamanı ve uygulama sayısını göz ardı ederek yeni metotlarla hedefe ulaşmaya çalışmaktadır.

Kişisel inisiyatif almanın birinci bileşeni olan “kendiliğinden başlama” davranışında çalışana hiçbir yerden talimat gelmez ve yapması gerekenler sylenilmez, çalışanın rol tanımlamalarında da yaptığı veya yapacağı eylemin karşılığı yoktur. alışan önceden belirlenen hedeflerin tersine kendi kendine geliştirdiği belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır (Fay & Frese, 2001). Kuruluşun amaçları doğrultusunda iş ortamında meydana gelen eylemler, çalışanın kişisel eylemlerini etkileyebilir. Bu bağlamda, çalışanın rol gereksinimleri dışındaki davranışı kendi kendine başlayan davranış olarak kabul edilir (Frese, 2001). Kendiliğinden başlama, bir bireyin bir öğrenme eylemine girmesi için kendini motive edici davranış olarak algılanabilir. Bu ancak bir kişi hedefler oluşturabildiğinde, planlar geliştirebildiğinde ve bağımsız olarak çalışabildiğinde belirtilen hedeflere uygun olarak elde etmek istediği sonuçları tanımlayabildiğinde ortaya çıkar. Buna ek olarak, kendiliğinden başlatma davranışı, algılanan engellerin varlığından etkilenirken, zorlu hedeflere ulaşarak beklenen değerli sonuçların ve kişisel memnuniyetin elde edilmesini kolaylaştırır (Ponton & Carr, 2000). Hedef belirleme teorisine göre, bireyler için hedeflerin belirlenmesi motivasyonlarını ve dolayısıyla görev performanslarını da arttırmaktadır. İlk ncl, bireylerin bilinçli olarak kendi inisiyatifleriyle ulaşmaya çalıştıkları hedeflere sahip olmalarıdır. Bununla birlikte, teori, bu hedefleri motivasyona bağlayan psikolojik sürecin işleyişini açıklamaya çalışmaz. Daha ziyade, hedeflerin bireysel davranışları nasıl veya hangi koşullar altında etkileyebileceğini açıklamaya çalışır. Teorinin genel nerisi, bireyler için hedefler koymanın onları motive etmesi ve beş koşul yerine getirildiğinde performanslarını iyileştirmesidir. Bunlar “1. Birey, hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyor 2. Geri bildirim sisteme yerleştirilmiştir 3. Hedeflere ulaşıldığında ödüller verilir 4. Yönetim hedefleri destekler ve takip eder 5. Birey, kendisine atanan hedefleri kabul eder” şeklinde sıralanmıştır (Fall & Roussel, 2014). Frese’e (2001) göre çalışanın çalışma ortamındaki eylemleri hedefleriyle ilgilidir ve çalışan bu hedefler tarafından yönlendirilir. Çalışanın alışma ortamındaki hedefleri, kuruluş tarafından belirlenen iş gereksinimlerinden büyük ölçüde etkilenir. Çalışanın rol gereksinimlerinin ötesindeki davranışı, kendi kendine başlayan

davranış olarak değerlendirilir. Frese, Garst & Fay (2007) ve Glaub (2009) kendiliğinden başlatma eylemi, emir almadan, acil gereksinimler tarafından zorlanmadan veya açık bir rol modelinden ilham almadan başlatmayı ifade eder. Genellikle, eylem belirli bir görevin alt sorunları veya görevle açıkça ilgili olmayan konularına ilişkindir. Bazen kişisel inisiyatif, bir süredir ortada olan ancak daha önce eyleme dönüşmeyen bir düşüncenin sorumluluğunu üstlenen bir kişi olarak da ortaya çıkabilir. Çoğu zaman ise girişim, atanmış bir görevin alt konularını veya görevle açıkça ilgili olmayan sorunları da ele alabilir. Bu şekilde, mavi yakalı işçiler inisiyatif alabilir ve malzemenin veya önceki işin kalitesi üzerinde ek kontroller yapabilirler. Bazen kişisel inisiyatif almak, bir süredir var olan ancak daha önce harekete geçmemiş, yani eyleme dönüşmemiş bir düşünce ile sorumluluk almak olarak da karşımıza çıkabilir (Frese, Garst & Fay, 2007).

Çalışanın, eyleminde özgür olması önemlidir, kendi özgür iradesiyle gerçekleştirilen eylemler, kendi kendine tutarlılık için daha güçlü etkilere sahip olacak ve bu nedenle dış kaynaklara atfedilebilecek eylemlerden psikolojik olarak daha bağlayıcı olacaktır. Hedef belirleme bağlamında, irade, hedefin kökeni ile yakından ilişkili olmalıdır. Kendi kendine belirlenen hedefler mutlaka irade anlamına gelirken, atanan hedefler daha az irade anlamına gelmektedir, bundan ötürü, çalışanların kendilerinin başlattıkları hedefler daha fazla önemlidir (Hollenbeck, Williams & Klein, 1989). Bir işi yaparken hedef oluşturma performans üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu inceleyen araştırmacılar, benzersiz ve zorlu hedeflerin kolay hedeflerden daha fazla performansa yol açtığını ortaya çıkartmışlardır. Hedefler belirli bir noktaya dikkat çeker, bireyin yoğun bir çabasını tetikler, kalıcılığını artırır ve bireyi bir strateji geliştirmeye motive ederse performansın da o derecede arttığı gözlemlenecektir (Locke vd., 1981). Kendi kendine başlayan bir davranışın basit bir örneği, bir işçinin kendi görevleri arasında olmasa bile, üzerinde çalıştığı makineyi onarmaya çalışmasıdır (Frese ve Fay, 2001). Kişisel inisiyatif, çalışanın kendi amacını belirlemesini gerektirir. Örneğin, davet edilen bir konuşmacıya su getiren bir sekreterin davranışı çok küçük bir şey gibi görünebilir, ancak buradaki davranış kendiliğinden başlatma ve kişisel inisiyatifin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Yine, mavi yakalı bir işçinin üretim maliyetlerini düşürmek için yönetime önerisi, kişisel inisiyatif için verilebilecek başka bir örnektir (Fay & Frese, 2000). İş ortamında bireyler, organizasyon yapısına tamamen gömülü olan görevlerle karşı karşıya kalırlar. Kişisel inisiyatif, bu görevlerin derinlemesine bir analizinin sonucudur. Çalıştığı şirketin bir Amerikan şirketi tarafından satın alınacağını öğrenen Avrupalı bir beyaz yakalı çalışanı, iyi İngilizce öğrenmenin gelecek için yararlı olacağını, arkadaşlarını da İngilizce öğrenmenin zaman geçirmeye değer bir yatırım olduğuna ikna ettiğini ve bir kurs

düzenlediğini, üstlerini de çalışma saatlerinde bu dersin bir bölümünü düzenlemeye ikna ettiğini düşünelim. Bu, kendiliğinden başlamanın ve inisiyatif almanın bir örneğidir, bu örnekte, çalışan mevcut bir talebe yanıt vermemiştir, ancak gelecekteki bir soruna karşı harekete geçmiş ve kendi hedeflerini yaratmıştır (Frese & Fay, 2001).

İnisiyatif kavramını üst düzey işler bağlamında tanımlamak oldukça zordur, çünkü üst düzey yöneticiler genellikle inisiyatifi harici bir görev olarak göstermek zorundadırlar. Bu durumda, kişisel inisiyatif iş tanımının bir parçası gibi görünmeye başlar. Genel Müdür, görevine uygun olarak hem süreç hem de ürün yeniliği ile ilgili bir çalışma başlatırsa, kendi başına bir başlangıç örneği olarak adlandırılabilir mi? İnisiyatif almak son derece soyut bir görev gerekliliğidir, çünkü yöneticinin gerçekleştirdiği faaliyetleri gerçekten yapılandırmaz, bu nedenle, Genel Müdür kendi firmasının stratejisini değiştirmeye başlarsa, gerçekten kişisel inisiyatif gösterebilir. Genel Müdür, diğer birçok yönetici tarafından yapılan çalışma örneğini takip etmezse, elbette, bu sadece kişisel inisiyatif alma girişimi olarak görülebilir (Fay & Frese, 2001). Düşük seviyeli iş ortamlarında ise kişisel inisiyatif genellikle harici bir görev olarak belirtilmez. Örneğin, bir otomobil fabrikasında, montaj bandındaki kişisel inisiyatif genellikle hoş karşılanmayan bir eylemdir ve montaj bandı standardizasyona dayanır, kişisel inisiyatif her zaman eylemlerin standardizasyon derecesine işaret eder. Buna ek olarak, çalışanın özerkliği ve kontrolü azdır ve bu yüzden kişisel inisiyatif için çok az yer vardır. Bununla birlikte, bir çözüm alt görevleri gözden geçirmektir. Montaj hattında mavi yakalı işçilerin kalite iyileştirme önlemlerini dikkate almaları ve önermeleri için yer olmasına rağmen, yapmaya çalıştıkları değişiklik ve uygulamalara hemen izin verilmez. Benzer şekilde, önceki işin kalitesi üzerinde ek denetimler yapabilirler ve bunun olumlu etkileri olabilir. İnisiyatif kullanarak belirli bir hedef belirlemeniz gerekir, bu hedef kişisel olarak geliştirilmiş bir düşünceye dayanabilir. Benzer şekilde, inisiyatif büyük ve küçük konulara göre değişiklik gösterilebilir. Şirketin üretim maliyetlerini yarım milyon dolar azaltmaya yardımcı olacak bir öneri olan kişisel girişim, mavi yakalı bir işletme yöneticisi tarafından da gösterilebilir (Frese, 2001; Frese, 2005).

Frese & Fay'a (2001) göre bir davranışın kendiliğinden başlama olarak kabul edilebilmesi için, inisiyatif alırken izlenen yol ile normal yol arasında önemli bir psikolojik mesafe olmalıdır. Bar-Anan, Liberman & Trope (2006) göre psikolojik mesafe, bir fenomenin, olayın veya durumun bir birey tarafından nasıl algılandığıyla ilgili bir kavramdır. Birey, olup bitenin ne kadar içerisinde olursa ve olan olaylara ne kadar egemen olursa o derecede psikolojik mesafe de azalmış olacaktır Frese & Fay (2001) fakat ne olacağı açık değilse ve önceden görülmesi gereken önemli miktarda mantıksal tahmin gerektiriyorsa,

psikolojik mesafe de haliyle çok olacaktır. Örneğin, üst düzey bir yönetici kuruluşunda zaten ortada olan ve diğer yöneticiler tarafından uzun süredir tartışılan bir yenileme uyguluyorsa, bu yöneticinin kişisel inisiyatif aldığı söylenemez, çünkü bu durumda psikolojik mesafe küçüktür. Öte yandan, üst düzey bir yönetici, en azından endüstrisinde alışılmadık bir yöntem uyguluyorsa inisiyatif alıyor demektir. Bu durumda, kendiliğinden başlama davranışının içeriğe göre farklı olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, bir Afrikalı yönetici, şirketinde toplam kalite yönetimini uygularken inisiyatif almış olarak kabul edilebilir, çünkü bu uygulama, içinde bulunduğu bağlamda sıra dışıdır. Bununla birlikte, Amerikalı bir yönetici aynı uygulamayı getirdiğinde inisiyatif aldığını söylemek mümkün olmayacaktır.

Kişisel inisiyatif almanın ikinci bileşeni olan “proaktif davranış” var olan durumları geliştirmek veya yenilerini yaratmak için mevcut duruma pasif şekilde uyum sağlamaktan çok meydan okuma olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık, proaktif olmayan insanlar proaktif insanlara nazaran tersi davranışlar sergilerler ve karşılaştıkları durumları tek başına fırsatlara dönüştüremezler, çünkü bu insanlar, koşullarını değiştirmekten ziyade pasif olarak benimseme eğilimindedirler. Diğer bir ifadeyle çalışanlar görevlerini yerine getirirken proaktif davranabilecekleri gibi organizasyondaki rolünü yeniden tanımlamak gibi ekstra rol davranışları yoluyla da proaktif davranışlar sergileyebilmektedirler (Crant, 2000). Frese, Garst & Fay’a (2007) göre proaktif davranış, çalışana bir şey söylenilmeden kendiliğinden yapması ve bu davranışı uzun soluklu sürdürmesidir. Uzun soluklu olmasından kasıt, çalışanın gelecekteki yeni istekleri, ortaya çıkacak sorunları ve muhtemel fırsatları dikkate alarak bir şeyler yapabilmesidir. Bu sayede ortaya çıkabilecek sorunlar ve fırsatlar ortaya çıkmadan önce çalışan tarafından görülecek, çalışanda bunlarla ilgilenmek için hazır olacaktır. Parker, Bindl & Stauss (2010) proaktif olmanın, sorunları algılamak ve önlemek, fırsatları yakalamak anlamına geldiğini ve bireyin iş ortamını değiştirmek için kendi inisiyatifiyle başlattığı çabaları içerdiğini belirtirler. Onlara göre, proaktif davranış hedefe yöneliktir ve aynı zamanda hedef oluşturma ve bu hedefe ulaşmak için çaba gösterme süreçlerini de içerir. Bateman & Crant (1993) ise proaktif olma çalışan açısından düşünüldüğünde çevresel değişimi etkileme eğiliminde olmaktır. Örneğin, üniversitenin anlaşmalı olduğu bir seyahat acentesinden bilet satın alan bir bölüm sekreterini düşünelim, sekreterin görevi, sözleşmeli acenteyi aramak ve üniversite tarafından kararlaştırılan indirimlerle bilet satın almaktır, ancak, sekreter sunulan hizmeti beğenmiyor ve fiyatları cazip bulmuyor, çevrimiçi seçenekleri araştırıyor, fiyatları kontrol ediyor ve sonunda yeni bir seyahat acentesine karar veriyorsa, söz konusu durumda, bölüm sekreteri inisiyatif alma davranışı sergilemiş demektir. Sekreter, kendi isteğiyle harekete geçerek, işin resmi gerekliliklerinin ötesinde hareket etmiştir, kısaca,

sekreter proaktif bir yaklaşımı benimsemiştir, çünkü eylemleriyle gelecekteki seyahat düzenlemelerini de etkilemiştir ve fiyatların ve olanakların gelecekte daha iyi olmasını sağlamıştır. Bu örnek aynı zamanda kişisel inisiyatifin çevreyi de etkilediğini göstermektedir (Frese & Fay, 2001).

Proaktif örgütsel davranış, bireyin kendisi tarafından başlatılan uzun vadeli odaklanılmış faaliyetler olarak karakterize edilir ve iş ortamındaki değişiklikleri etkileme niyetini ve düşüncesini içerir. Bu nedenle, proaktif yaklaşım reaktiflikten ziyade aktif olmayı gerektirir (Rank, 2006). Crant'a (2000) göre proaktif davranışın önemli belirleyicilerinden biri eylem odaklı ve aktif olmaktır. Çalışma ortamında reaktif olmaktan ziyade aktif olmak, gelecekteki istihdamın yanı sıra hem işi hem de muhtevasını etkileyebilir (Frese, 2005). Proaktif davranmanın inisiyatif göstermenin ötesinde çok farklı bir anlamı vardır. Bu, bireyler olarak kendi hayatlarımızdan sorumlu olduğumuz anlamına gelir. Kararlar, bizim davranış ve koşullarımızın bir gerekliliği değil sonucudur, değerlerimiz duygularımızdan daha öncelikli olabilir. Farklı ve yeni satın almaları sağlamak için hem inisiyatif alıyoruz hem de sorumluluk alıyoruz, proaktif olan bireyler bu sorumluluğu kabul ederler. Benimsedikleri davranışlar, duygularının neden olduğu durumların bir ürünü değildir; onlar, değerlerin neden olduğu kendi bilinçli seçimlerinin ürünüdür. Uyarıcı, proaktif bireyin dayanak noktasını ortaya koymadan önce bir değere sahip olma yeteneğidir. Reaktif bireyler duyguları, koşulları, olayları ve çevreleri tarafından yönlendirilir. Proaktif olan bireyler ise özenle tasarlanmış, ayırt edilmiş ve içselleştirilmiş değerler tarafından yönlendirilirler. Proaktif bireyler ayrıca fiziksel, sosyal veya psikolojik dış uyaranlardan da etkilenebilir, ancak bu uyaranlara gösterdikleri tepki, bilinçli veya bilinçsiz, değer odaklı bir seçim veya tepki olabilir (Covey, 2011).

Proaktif olma davranışında mevcut koşullara pasif olarak uyum sağlamaktan ziyade statükoya meydan okuma vardır. Çalışanlar, temel iş ihtiyaçlarını karşılamak için üstlendikleri rol davranışlarının bir gereği olarak proaktif eylemler başlatabilirler. Örneğin, satış elemanları, satış rakamlarını yükseltmek için yüksek bir hedef koyarak satışları kapatma teknikleri hakkında proaktif bir şekilde dönüt isteyebilirler. Öte yandan, birey örgütteki rolünün yeniden tanımlaması çabaları gibi bir şeyleri geliştirmek için aktif olarak bilgi ve fırsat arayarak da proaktif olabilir (Crant, 2000). Ayrıca örgütlerde merkezileşme eğilimi proaktif davranışların önemini de günden güne artırmıştır, ancak artan önemine rağmen, yöneticilerin proaktif davranış geliştirmedeki rolleri hala anlaşılamamıştır (Den Hartog & Belschak, 2007). Proaktif olmak, sadece en alt düzey kuruluşlar için değil aynı zamanda en üst düzey kuruluşlar ve yönetimler için de büyük bir anlam ifade etmektedir, ilke merkezli

gücün en belirgin özelliği, sürekli ve proaktif etkisinin olmasıdır, güç korunur, çünkü güç izleyenlere iyi veya kötü bir şey olmasına bağlı bir şey değildir. Proaktif olmak, her zaman içsel olarak benimsenen değerlere dayalı seçimler yapmaktır. İlke merkezli güç, takipçilerin değerleri yöneticilerin değerleriyle çakıştığında ortaya çıkar. Yöneticinin ve takipçilerinin kişisel gündemleri daha büyük bir amaca odaklandığında ilke merkezli güç empoze edilmez, davet edilir. Dolayısıyla proaktif olmak, içten dışa farkındalık göstermektir ve farkındalığı göstermek ise gerçekleşen eylemleri olumlu bir şekilde görmektir (Covey, 2011). Proaktif davranış, inisiyatif almak, beklenmedik durumlarda uzmanlaşmak, gelecekteki sorunlar ve yeni görevler anlamına gelmektedir, bundan ötürü, proaktif olma davranışının yarattığı kişisel inisiyatif, birçok farklı durumda arzu edilen olumlu bir algıdır (Frese vd., 1997). Proaktif davranış, çalışma ortamında kendini değiştirmek veya farklı bir geleceğe ulaşmak için kendi kendine başlatılan çabaları içerir. Proaktif davranışın “kendini başlatma, değişim odaklı ve geleceğe yönelik” olmak üzere üç ana özelliği vardır (Parker, Bindl & Strauss, 2010). Güçlü proaktif kişiliğe sahip bir kişi, mevcut güçler tarafından nispeten sınırsız olan gücüyle çevresel değişimi etkileyen kişidir. Proaktif kişiler fırsatları belirler ve bunları eyleme dönüştürürler, anlamlı bir değişim sağlanana kadar inisiyatif alır ve harekete geçerler, insanları teşvik eder ve sonuna kadar savaşırlar. Organizasyonlarının misyonunu değiştirerek, sorunları bulur ve çözerler, etrafındakileri etkilemek için ise sorumluluk alırlar. Bu yönleriyle proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif kavramsal açıdan iç içe geçmiş ve ilişkili kavramlardır (Stroppa & Spiess, 2011). Bateman & Crant’a (1993) göre proaktif kişilik, iş materyalleri, ekipman ve etkinliği engelleyen prosedürlerle ilgili örgütsel kısıtlamaların azalması ile ilişkilidir. Proaktif kişilik, bireylerin durumsal güçleri kontrol etmelerini ve çevrelerindeki değişimi aktif biçimde desteklemelerini sağlamak bağlamında oldukça istikrarlı bir eğilim göstermektedir Crant (2000) proaktif kişiler, aktif olarak bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsatlar ararlar. Morrison & Phelps’e (1999) göre engellerin ortadan kaldırılması örgütsel işleyişi teşvik etmektedir, bu nedenle, proaktif kişiler engelleri kaldırmak için fırsatlar arayarak kısıtlayıcı ortamlara tepki verme eğilimindedirler, kısıtlamaları kaldıramazlarsa, başka yerlerde daha elverişli ortamlar arayabilirler. Proaktif kişilik olumlu ve yapıcı bir değişiklik yapmadan örgütsel engelleri kaldırmaya çalışmaktır (Dong Li vd., 2014). Proaktif bireyler, odak noktası olarak etkili olabilecekleri alanları seçerler, değişim ve yenilik getirebilecek konulara odaklanırlar. Doğal olarak, güçlerinin kaynağı olumlu, anlaşılır ve kapsamlı olduğu için, mevcut olanlarla yetinmezler, aksine etki alanlarını büyütmeye çalışırlar (Covey, 2011). Proaktif bir yaklaşım, çalışanın geri bildirim almasını, gelecekteki olası sorunları bildirmek için sistemler oluşturmasını ve ortaya çıkmadan önce sorunları

önlemek için planlar geliştirmesini sağlar (Fay & Frese, 2001). Bireylerde ve gruplarda inisiyatif sadece birey veya grup için değil, aynı zamanda onu teşvik eden kuruluş için de faydalıdır (Balluerka, Gorostiaga & Ulacia, 2014). Öte yandan proaktif davranış çalışan açısından “kariyer değişiklikleri yapmak için girişimlere atıfta bulunarak kariyer planlaması, çeşitli görevlerde ustalaşmaya yol açan girişimler olarak beceri geliştirme, başkalarından bilgi, tavsiye ve yardım almayı içeren danışma davranışı ve bilgi, tavsiye ve yardım almak için ağ davranışı” sergilenerek kariyer yönetimi ve iş arama üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Lantz & Andersson, 2009).

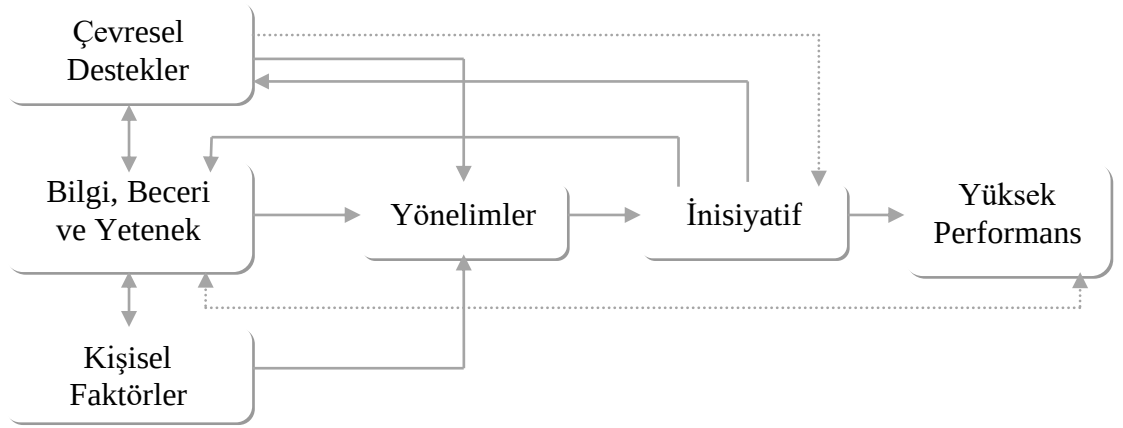
Kişisel inisiyatif almanın üçüncü bileşeni olan “ısrarcı olmak” ise kararlı ve azimli bir şekilde eylemde bulunmaktır (McGiboney & Carter, 1993). İsrarcılık, kişisel inisiyatifin önemli bir bileşenidir. Uzun vadeli hedeflerin uygulanması genellikle aksaklıklara, engellere ve yeni sorunlara neden olabilir, çünkü işi geliştirmek için getirilen yeni öneriler daha önce denenmemiştir ve bireylerin de bu durumda engellerle karşılaşmaları gayet doğaldır (Fay & Frese, 2001). Ayrıca, üstlerin yeni düşünceden hoşlanmaması, öğrenilmesi gereken yeniliklerin direnç yaratması, yeni prosedürlerin başlangıçta düzgün çalışmaması veya yeni düşüncenin soruna anında bir çözüm oluşturmaması gibi sorunlar da uzun vadeli hedeflerin önünde duracak engeller arasında sayılabilir (Frese vd.,1996). Bir kişi bu engelleri aşmazsa veya vazgeçerse bu durumda kişisel inisiyatiften söz edilmeyecektir, çünkü kişisel inisiyatif, bireyin engellerle aktif ve ısrarla başa çıkmasını gerektirir (Frese & Fay, 2001). İsrarcı olmak, kişinin hedeflerine ulaşması açısından özellikle gereklidir. Örneğin, değişikliklerden etkilenen bireyler yeni bir şeye uyum sağlamaktan hoşlanmayabilir ve normal işlerini bırakmak zorunda kalabilirler, bu yüzden geçmiş teknik sorunlardan ders almak ve başkalarının direncini ve tembelliğini, uyuşukluğunu kırmak için inisiyatif alan kişinin engellerin aşılmasında ısrarcı olmaları gereklidir. Bazen, astlarının çalışmalarının sınırlarının ötesine geçmekten memnun olmayan yöneticilere karşı da ısrar edilmesi durumu ortaya çıkabilir (Fay & Frese, 2001). Engeller karşısında ısrarcı olmak iki öz düzenleyici süreç gerektirmektedir. Birincisi, öz-düzenleyici süreçleri korumak, ikincisi dış baskıların üstesinden gelmek için öz düzenleyici süreçleri kullanmaktır, bu sayede, zorluklarla karşılaşıldığında aktif bir yaklaşım benimsenerek zorluklarla etkili ve ısrarla mücadele edilmiş olunacaktır (Frese, 2005; Frese, 2009). Kirkpatrick & Locke (1991) göre ısrarcılık mantıklı ve meşru zeminde uygun bir strateji eşliğinde kullanılmalıdır. İsrarın, etkili yöneticiliğin önemli bir bileşeni olmasının yanı sıra, göz önünde bulundurulması gereken bir nokta, kalıcı davranışın mantıksal bir çerçeveye dayandırılması gerekliliğidir. Etkili yöneticiler ve çalışanlar proaktif davranışlar sergilerler, bu nedenle sadece olaylara tepki vermekle ya da bir şeylerin olmasını beklemekle kalmazlar

aynı zamanda alternatif arayışlara yönelirler. Bu sayede başarı odaklı, hırslı, enerjik ve proaktif olarak yüksek düzeyde inisiyatif davranışları sergileyerek değişime yol açarlar. Fay & Frese (2001) göre değişimden etkilenenler, yeni bir şeye uyum sağlamak zorunda kalmaktan ve rutinlerini terk etmek zorunda kalmaktan hoşlanmayabilirler, bu durumda, inisiyatif alan birey, engellerin üstesinden gelmek ve çalışanların direncini ve tembelliğini aşmak için ısrarcı olmalıdır. Bazen astlarının işlerinin sınırlarını aşmasını istemeyen üstlere karşı ısrarcı olmak da gerekebilir.

Parker, Bindl & Strauss'a (2010) göre kuramsal anlamda inisiyatif almanın bileşenleri birbirini tamamlamaktadırlar. Üçünün de ortak özelliği, kendiliğinden başlama, gelecek odaklı değişim yönelimli olma ve hedeflerinde kararlı ve istikrarlı bir yapı göstererek ısrarcı olma eylemleridir. Fay & Frese (2001) ise ısrarcılığın kişisel inisiyatif almanın en önemli bileşenlerinden biri olduğunu iddia etmektedir. Kendiliğinden başlama ve proaktif davranışların sergilenmesinde engellemeler ve baskılar olacaktır, bu sebeple kişisel inisiyatif alan birey bu durumlarla karşılaştığında ısrarcı bir şekilde mücadele etmesini de bilecektir. Kirkpatrick & Locke (1991) kişisel inisiyatif almanın bileşenlerinden ısrarcılık yaklaşımını etkili yöneticilerin olmazsa olmaz davranışları arasında saymaktadır, ona göre ısrarcılık davranışlarının mantıksal bir çerçevesinin olması gereklidir. Elbette mantıksız stratejilerde ısrarcı olmak organizasyona zarar verecektir. Frese (2005) ve Frese (2009) ise kişisel inisiyatif alma boyutlarının “kendiliğinden başlama, proaktif davranış ve ısrarcı olmak” birbirinden ayrılmayan ve birbirlerini tamamlayan bir yapı olduğunu belirtmektedirler. Proaktif bir tutum, kendi kendine başlayan hedeflerin gelişmesine yol açabilir, çünkü geleceğe yönelik proaktif bir yönelim, bir bireyin neler yapabileceği beklentisinin ötesinde hedeflerine ulaşma olasılığını arttırmaktadır. Kendi kendine başlayan hedefler, uygulamalarında ortaya çıkabilecek değişiklikler nedeniyle aksaklıkların üstesinden gelme ihtiyacını giderebilir, üstesinden gelmek de kendiliğinden başlayan hedeflere yol açarak kendiliğinden başlama davranışının sergilenmesini ortaya çıkarabilir. Kendiliğinden başlamak ise bireyin gelecekteki potansiyel konularla ilgili olduğu anlamına gelebilir ve bu yüzden proaktif davranış için daha yüksek bir potansiyel ortaya çıkarabilir.

2.3.3. Kişisel İnisiyatif Alma Kavramının Öncülleri ve Sonuçları

Kişisel inisiyatifin ortaya çıkmasını sağlayan faktörleri Frese & Fay (2001) ve Frese (2005) uzak ve yakın olmak üzere iki kategoride modellemişlerdir. Kişisel inisiyatifin öncülleri ve sonuçlarına ilişkin model Şekil 2.13'de verilmiştir.



Şekil 2. 13. Kişisel İnisiyatifin Öncülleri ve Sonuçları

Kaynak: Frese & Fay, 2001; Frese, 2005

Kişisel inisiyatifin öncülleri ve sonuçları modeli Şekil 2.13’de ayrıntılı olarak incelendiğinde *Çevresel Destekler* faktörünün altında "iş kontrolü, karmaşıklık, stres kaynakları ve kişisel inisiyatif almaya destek" *Bilgi, Beceri ve Yeterlikler* faktörünün altında "işin niteliği, bilişsel yeterlik" *Kişilik* faktörünün altında "başarı güdüsü, eylem odaklılık, proaktif kişilik, psikolojik tutuculuk" *Yönelimler* faktörünün altında "kontrole değer verme, öz yeterlilik, kontrol ve sorumluluk isteme, değişim odaklılık, hatalarla baş etme, aktif başa çıkma" *Kişisel İnisiyatif* faktörünün altında "kendi başlayan, proaktif, ısrarcı, organizasyon amaçlarına uygun" *Yüksek Performans* faktörünün altında "bireysel düzey, örgütsel düzey" unsurları yer almaktadır. Frese & Fay (2001) ve Frese (2005) modelde ilk olarak, çalışanların kişilik faktörleri ile bilgi beceri ve yeteneklerini uzak nedenler; yönelimler ise yakın nedenler içerisinde ele alınmıştır. Kişisel inisiyatif kişilik değişkeni olarak değil de sergilenen davranış biçiminde kavramsallaştırılmıştır. İkinci olarak model uzak ve yakın nedenler arasında farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır, modelde çevresel destek uzak ve yakın nedenlerin bir karışımıdır. Yönelimler ise daha özel, daha eylem odaklı, kişisel inisiyatif alma bölgesine yakın ve daha belirleyici olarak ifade edilmiştir. Son olarak ise çevresel desteğin, bilgi, beceri, yeteneklerin ve kişilik faktörlerinin yönelimleri etkilediği, yönelimlerin de kişisel inisiyatif almayı etkilediği, kişisel inisiyatif almanın da kişisel ve örgütsel performans üzerinde etkili olduğu öne sürülmüştür. Bu faktörlere ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntısıyla ele alınıp tartışılmıştır.

Kişisel inisiyatifin öncüllerinden ilki olan “çevresel destekler” çalışanların kişisel inisiyatif almalarını kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Frese, 2001). Kişisel inisiyatifi etkileyen dört çevresel faktörden bahsedilmektedir. Bunlar, bireyin çalışmaları üzerindeki kontrolü, işin karmaşıklığı, kuruluşun veya amirinin kişisel inisiyatif için desteği ve işteki stres

kaynaklarıdır. Dört durumun tümü çalışanları harekete geçirir ve ortaya çıkan sorunların üstesinden gelmek için bireyleri kendiliğinden harekete geçmesini tetikler. Çevresel desteklerin kişisel inisiyatif üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri vardır ve dolaylı etkiler yönelimleri etkiler. İş kontrolü ve iş karmaşıklığı oryantasyon yoluyla performansı etkiler. Özellikle iş kontrolü ve iş karmaşıklığı, kişisel inisiyatifin ortaya çıkması üzerinde önemli bir etkisi olan çevresel unsurlardır (Frese, 2005). İş kontrolü ise çalışanın iş değişkenleri üzerindeki etkisini ifade etmektedir. İş karmaşıklığı, bir kişinin çalışmalarında göz önünde bulundurması gereken faktörlerin çokluğu ve dolayısıyla karar vermesi gereken durumların fazlalığı ile ilgilidir. Kontrol ve karmaşıklık birbiriyle ilişkili iki kavramdır, çünkü iş ne kadar karmaşık olursa, kontrol o kadar önemli rol oynamaktadır, öte yandan basit işlerde kontrol önemini kaybetmektedir (Fay & Frese, 2001). Frese (2005) göre çevresel destekler, kişisel inisiyatifin ortaya çıkmasında olumlu bir rol oynar, ancak kişisel inisiyatifin eylemini farklı faktörlerle etkiler. Aynı zamanda, çevresel destek, bireyin kişisel inisiyatif alması için zemin hazırlar. Birey, bu zemini ve oluşan çevresel destekleri dikkate alarak kişisel inisiyatif almaya çalışır. Çevresel destekler, kişisel inisiyatif almayı kolaylaştıran iş ve organizasyonun koşullarındandır. Bu desteklerin kişisel inisiyatif üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri vardır. Dolaylı etkiler oryantasyonlarla elde edilir. İlk olarak, işyerinde kontrol ve karmaşıklığa, kontrol talepleriyle ilişkilerine, kontrol değerlendirmesine ve kendi kendine yeterliliğe odaklanılması gerekmektedir. Frese & Fay (2001) ve Fay & Frese (2001) göre bu odak noktaları, çalışanların harekete geçmeleri, kendiliğinden başlama davranışları sergilemeleri ve muhtemel engellerle baş edebilmeleri için ortaya çıkmalarını önermektedir. Etki büyüklüğü ve etkinliğin tutarlılığı açısından, en önemli iş özelliklerinin başında karmaşıklık ve kontrol gelmektedir. Kişisel inisiyatif almaya katkıda bulunan bir diğer ilgili faktör de iş stresi kaynaklarıdır. Stres kaynakları, mevcut olanın bir süreç, prosedür veya tasarım hakkında yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, stres faktörleri, durumu iyileştirmek için bir şeyler yapılması gerektiği beklentisine katkıda bulunur ve bu da kişisel inisiyatif alma çitasını daha da yükseltir (Frese, 2001; Frese, 2005). Fay, Sonnentag & Frese (1998) yaptıkları araştırmada stresin, çalışma ortamında kişisel inisiyatif almaya katkısının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu, stres kaynaklarının birkaç olumlu işlevinden biri olabilir. Ayrıca, yönetici tarafından kişisel inisiyatif için yapılan destek kişisel inisiyatif ile ilgili olsa da çok önemli bir değişken olarak algılanmamaktadır, çünkü bir kuruluşun genel ikliminin veya kültürünün kişisel inisiyatif almada çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Günbayı (2009) araştırması da Fay, Sonnentag & Frese (1998) araştırmasını desteklemektedir, stres insanlar için enerji kaynağıdır ve insanların aktif olarak harekete

geçmelerini sağlamaktadır.

Frese, Garst & Fay (2007) iş kontrolü ve iş karmaşıklığının, kişisel inisiyatif üzerindeki etkisinde kontrol yöneliminin aracılık rolünü araştırmışlardır. Araştırma sonucunda kontrol yöneliminin “kontrol arzusu, algılanan kontrol fırsatı ve öz yeterlilik” bileşenlerinden oluştuğunu tespit etmişlerdir. Öz yeterlilik, kişinin bir işi etkili bir şekilde yapabilmesi inancı olarak tanımlanmaktadır. İş kontrolünün ve karmaşıklığın yüksek olduğu çalışma ortamlarında öz yeterlilik önemli bir unsurdur. Frese & Fay’a (2001) göre çalışanlar işlerini kontrol altına alır ve işlerini yeterince karmaşık bulurlarsa, gelecekteki çalışma ortamlarının da kontrol edilebilir olmasını beklerler. Bu nedenle, iş yerinde kontrole sahip olan çalışan, kontrole daha fazla değer verir. Diğer bir ifadeyle, kontrol ve karmaşıklık kendi kendine yeterliliği de etkileyebilir. Çalışma ortamında kontrol kavramı, bir kişinin iş hedeflerini, iş stratejilerini ve çalışma koşullarıyla ilgili iş değişkenleri üzerindeki etkisini ifade eder. İş karmaşıklığına gelince, bir kişinin dikkat etmesi gereken birçok unsur olduğunu ve karar vermede birçok seçeneğin bulunduğunu belirten bir kavramdır. İşyerinde kontrol ve karmaşıklık genellikle aynı faktör içinde kabul edilir, çünkü kavramsal olarak, her iki özellik de karar verme olanaklarını ifade eder (Frese, Garst & Fay, 2007). Çalışma ortamında kontrolün sürdürülmesi, bir kişinin çalışma arzusunu ve isteğini artırır. Kontrol eksikliği durumunda ise daha yüksek kontrol hedefleri ortaya çıkabilir, çünkü insanlar kontrolsüz bir durumda olduklarına inandıklarında kontrolü yeniden kazanmak için motive olabilirler. Kısa vadede, kontrol eksikliği aslında kontrol talebini artırabilir, ancak kontrolü artırma girişimleri daha uzun süre engellenirse, öğrenilen çaresizlik artar, bundan ötürü, kontrol eksikliği uzun vadede kontrol hedeflerinin azaltılmasına da yol açabilmektedir (Frese & Fay, 2001).

İş kontrolü ve karmaşıklık düzeyi, işteki öz yeterlik yönelimlerini etkilediği gibi, kişisel inisiyatifte iş kontrolüne ve karmaşıklığına yol açmaktadır. Başka bir deyişle, bu değişkenler arasında karşılıklı bir ilişki vardır, çünkü inisiyatif alan bir çalışan, aldığı inisiyatifle iş üzerindeki kontrolünü artıracaktır, aynı zamanda, aldığı ekstra sorumlulukla çalışmaları daha karmaşık hale gelecektir. Bu noktada, yöneticinin tutumu da önem kazanmaktadır, yönetici çalışanın inisiyatif sürecini destekliyorsa, bu döngü daha kolay olacaktır (Frese, 2005). Çevresel desteklere ilişkin yapılan araştırmalarda Speier & Frese (1997) işteki kontrol ve karmaşıklığın kişisel inisiyatifle ilişkisinde öz yeterliliğin aracılık rolünün olduğu De Dreu & Nauta (2009) işteki özerkliğin çalışanların inisiyatif almasını kolaylaştırdığı Dobrodeeva, Kochina & Osin (2008) çalışanın inisiyatif alması için çalışma alanının sınırlarının belirli olması ve belirlenmiş bir özerklik ve bağımsızlık alanının bulunması gerektiği Stroppa & Speiss (2011) yöneticisi tarafından desteklenen çalışanların

daha fazla kişisel inisiyatif aldıkları ve daha uyumlu çalışarak yüksek düzeyde performans sergiledikleri Den Hartog & Belschak (2007) çalışanların işlerini önemsediklerinde ve kendilerini işleriyle özdeşleştirdiklerinde, inisiyatif almaya daha fazla istek duydukları tespit etmişlerdir. Frohman (1999) ve Vestal (2009) çalışanların kişisel inisiyatif almaya destek açısından “kendiliğinden başlayan, proaktif, ısrarcı, organizasyon amaçlarına uygun” teşvik edilebilmesi için yöneticilerin yapması gerekenleri ve tutumları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Kişisel inisiyatif gösteren, merak duygusu ve sorgulayıcı tutumu olan, öğrenmeye karşı yüksek düzeyde ilgisi olan ve statükoya meydan okuyan çalışanları işe alın.
- Çalışanlardan kişisel girişim açısından değerli katkıları bulunan davranışları tartışın ve güçlendirin.
- Çalışanlarının organizasyonun amaçlarını ve stratejilerini doğru olarak kavradıklarından emin olun, kendinden başlama eylemleri için kapılarınızı açık tutun.
- Organizasyonunuzda bilgi akışının tümüyle akmasını sağlayın, çalışanların istediğiniz sonuçlara katkıda bulunacağını düşündükleri riskleri alma olasılıkları daha yüksektir.
- Bazı eylemler istenildiği gibi gerçekleşmediğinde bu riskleri kabul edin, başka bir denemeye geçileceğini açıkça belirtin.
- Organizasyonunuzda alınacak olumsuz kararlar, kişisel olarak inisiyatif alma davranışını, değişim başlatma arzusunu durduracaktır, kabul edilebilir davranış ve yaklaşımlara izin verin.
- Yeni fikirlerle sorunları çözme gibi inisiyatif alma davranışları sergileyen çalışanları ödüllendirin.
- Çalışanlarla iletişim kurarak kişisel inisiyatifi beklediğinizi, takdir ettiğinizi ve ciddiye aldığınızı gösterin.

Çevresel destek açısından çalışanların yöneticileri tarafından kişisel inisiyatif almaya desteklenmeleri günümüz eğitim organizasyonları açısından da kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Frohman (1999) ve Vestal’in (2009) sıralamasından da anlaşılacağı üzere üst yöneticilerin nihai sonucu görebilmek için organizasyonlarının amaç, yapı, iklim ve yönetim süreçlerini düzenlemeleri gerekmektedir. Eğitim organizasyonlarında da gelenekselliğin dışına çıkılarak, meraklı, açık fikirli, sorgulayan ve öğrenmeye ilgi duyan güdümlü öğretmenlerin sisteme dahil edilmesi ile işe başlanılabilir. İnisiyatif alan öğretmenlerin

çevrelerinde olup bitenleri görmek istemelerinden dolayı dikey ve yatay iletişim akışının desteklenerek görev tanımlamaları dışında görev yapmaları sağlanmalıdır. Eğitim yöneticileri de örnek, başlatıcı olarak ve çitayı yükseltme hedefleriyle öğretmenleri desteklemeli, yaratıcılığı tetikleyen sorularla sistemi ve yapıyı kurmaları için esnek bir yönetim anlayışına kavuşturulmalıdır. Şekil 2.13'teki modelde de bilgi, beceri ve yetenek, yüksek performans ile doğrudan ilişkili kavramlardır. Bununla beraber eğitim organizasyonuna dahil edilecek yöneticiler de liyakat esaslarına dayalı olarak bilgi, beceri ve yeteneklerle dolu olanlar arasından seçilerek sisteme dahil edilmelidir. Öte yandan eğitim organizasyonlarının hedefleri, stratejileri, ilerlemesi ve sorunlarının açıkça tanımlanması gerekmektedir. Türk Milli Eğitiminin uzak ve yakın hedefleri, amaçları, stratejileri net olarak ortaya konulmalı, veliler ve yardımcı hizmetler sınıfında çalışanlara kadar hedef, amaç ve strateji özümsetilerek yaşam felsefesine dönüştürülmelidir. Ayrıca yapılan projeler tam anlamıyla başarısız olana kadar da proje hakkında karar verilmemelidir ve öğretmenlere verilen destekler de çekilmemelidir. Öğretmenlerin özgürlük alanları genişletilerek, yeni fikirler üreten, risk alan ve kendiliğinden başlama davranışları gösterenler ödüllendirilmelidir. Eğitim organizasyonlarına has olmak üzere ödüllendirme sistemi de üst hiyerarşiden yetki devri ile eğitim yöneticilerine Öğretmenlik Meslek Kanunu dahilinde aktarılmalıdır. Ayrıca hata yapmak bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmelidir. Eğitim kurumları yöneticileri öğretmenlerin anlamlı bir şekilde gelişmesini beklemeli ve desteklemelidirler. Bunların sonucunda öğretmenlerin zorluklara mücadele ettikleri, etkinliklere katıldıkları ve kendi kişisel inisiyatifleri için tutkuyla sorumluluk ve kişisel inisiyatif aldıkları görülecektir. Kaldı ki pandemi sürecinde Türk Milli Eğitiminde yaşanan belirsizlikler, öğretmenlerin kişisel inisiyatif alma davranışları sayesinde profesyonelce yönetilmeye çalışılmıştır. Çevresel destekler olmamasına, uzaktan eğitim için gerekli araç, gereçler sağlanmamasına ve Varlık & Günbayı (2020) EBA sisteminden giriş yapıldıktan sonra milli olmayan yazılımlara yönlendirilmesine rağmen sayısız belirsizlikler içerisinde, öğretmenler kimi zaman bir yemek masasını yazı tahtasına dönüştürerek, kimi zamanda internetin çekmesini sağlamak için onlarca kilometre dağlara tırmanarak kişisel inisiyatif alma davranışlarının bileşenlerinin tümünü yerine getirmişlerdir.

Kişisel inisiyatifin öncüllerinden ikincisi olan “bilgi, beceri ve yetenek” çalışanın kişisel inisiyatif alması için kolaylaştırıcı görevler üstlenir. Aynı zamanda, bilgi, beceri ve yetenekler “işin niteliği, bilişsel yeterlik” bir kaynaktır, çünkü bir kişinin daha iyi çalışmasına ve bir işin üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Uсталık deneyimleri, öğrenilen çaresizliğe karşı direnç göstererek daha yüksek isteklerin oluşmasını sağlamaktadır. Çok az

kaynak mevcut olduğunda ise kontrol düşük olur ve insanlar kendi kontrol isteğinden vazgeçerler. Bilgi, beceri ve yetenek düzeyi yüksek olduğunda, beklenen değişiklikler, hatalar ve stresörlerle mücadele etmekte daha kolay olmaktadır (Frese & Fay, 2001). Bu nedenle inisiyatif almak için çalışanlar görevlerinin ne olduğunu tam olarak anlamalıdır, böyle bir anlayış aynı zamanda çalışanın işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yetkinliklere sahip olmasını gerektirir, aksi takdirde, çalışan işin sorunlu unsurlarını tanımlayamaz, analiz edemez ve işle ilgili çözümler geliştiremez. İşle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yetkinlikler eksik olduğunda, çalışan bir şeyin olması gerekenden farklı olduğunu hissedebilir. Sorunu anlayamaması nedeniyle de mevcut iş akışına inisiyatif alamaz ve alternatifler tasarlayamaz (Frese, 2005). Buna ek olarak, inisiyatif almak karmaşık ve zor sorunların üstesinden gelmeyi gerektirdiğinden, çalışan rutin iş yapma yollarını terk ederek, yeni stratejiler geliştirir ve inisiyatif alarak zor sorunların üstesinden gelir. Böylece, kişisel inisiyatif karmaşık problemleri çözme ve iş hakkında özel bilgiye sahip olma becerisini de gerektirir (Frese, 2001). Fay & Frese (2001) göre bilişsel yetenek ve iş bilgisi, beceri deneyimleri üreten kaynaklardır, daha yüksek yönelimlere yol açarlar ve bu da daha yüksek kişisel inisiyatiflerin ortaya çıkmasını sağlar, bundan ötürü, daha yüksek bir kişisel inisiyatfin iş performansını doğrudan olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. İnisiyatif almak için, bir kişinin işinin ne olduğu, yani işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeteneklerin iyi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerekir, aksi takdirde, birey, geliştirilmesi gereken işin yönlerini daha az belirleyebilir, sorunları daha az analiz edebilir ve onlara daha az çözüm üretebilir. İşle ilgili bilgi, beceri ve yetenekler eksik olduğunda, birey bir şeyin optimal olmadığını tespit edebilir, ancak anlayış eksikliği nedeniyle bir alternatif bulamaz. Öte yandan, işle ilgili bilgi ve beceriler kişisel inisiyatfin sonucu olabilir. Uzun vadeli bir çalışma perspektifine sahip insanlar gelecekteki talepleri daha iyi tahmin edebilir ve onlar için aktif olarak hazırlanmaya çalışabilirler.

Kişisel inisiyatfin öncüllerinden üçüncüsü olan “kişilik faktörleri” kişisel inisiyatfi sadece yönlendirmeler yoluyla etkilediği varsayılmaktadır. Gerekçe olarak ise kişilik faktörlerinin “başarı güdüsü, eylem odaklılık, proaktif kişilik, psikolojik tutuculuk” yönelimlerden çok daha genel olmaları ve daha az değiştirilebilir bir yapıda bulunmalarından dolayı uzak nedenler olarak düşünülmesidir (Freze, 2005). Birey, kişilik faktörlerinin yönelimlere göre daha fazla otomatik olmasından dolayı kişilik faktörlerinden kaynaklanan bir davranışı çok farklı durumlarda aynı şekilde sergileyebilmektedir. Otomatik olarak bilinçsiz bir şekilde kişiliğine uygun olarak farklı durumlarda davranabilmektedir. Diğer bir ifadeyle kişilik faktörleri yönelimlere göre daha az değişken bir özelliğe de sahiptir.

Yönelimler, yaşanmışlıklar ve eğitim gibi dış etkenlerle değişebilirken kişilik faktörleri daha dirençli bir yapı göstermektedir, bu yüzden kişilik faktörleri yönelimleri etkilemektedir (Frese & Fay, 2001). Başarı güdüsü, eylem odaklılık, proaktif kişilik ve psikolojik tutuculuk kişisel inisiyatifin bilinmeyen ve gözlenmeyen durumlar hakkında tahmin edicileridir. Bu nedenle kişilik faktörlerine ilişkin gereksinimler göz önünde bulundurulmalıdır (Frese & Fay, 2001). Başarılı olma ihtiyacı yüksek düzeyde bir arzu, bir görevi yerine getirmede başarılı olmak için güçlü bir yönelim, kişisel gelişime odaklanma ve performans geri bildirimlerine olan ilgiyi içerir. Başarı ve kişisel inisiyatif ihtiyacı kavramsal olarak ayırt edilebilir. Başarmak ihtiyacı sıkı çalışmaya ve engellerin üstesinden gelmeye yönelik olsa da bu bir olayın kendi kendine başlatıldığı anlamına gelmez (Frese vd., 1997). Utsch & Rauch (2000) rekabetin hâkim olduğu çetin ortamlarda başarı güdüsü, başarıya yönelik bir duruşu sergilemektedir. Başarı güdüsü yüksek çalışanlar, ısrarcı bir biçimde başarısızlıkla ve hatalarla daha kolay mücadele edebileceklerdir. Frese (2005) göre bazı bireyler bazı hedefleri olmasına rağmen bunları eyleme dönüştürmekte başarısız olabilmektedirler. Bu insanlar hedefleriyle çok meşgul olsalar da harekete geçmek için çok az çaba gösterirler, bu tür bireylere pasif odaklı bireyler denilmektedir. Bazı bireyler ise bu hedefleri aktif odaklı olarak da adlandırılan hedeflerinden daha fazla eyleme geçirmeye odaklanmışlardır. Bununla beraber hedef ve eylem odaklı olmak kişisel inisiyatifin kritik unsurlarıdır.

Eylem odaklılık, kendiliğinden başlayan kişisel inisiyatifi sergilemek açısından bir ön koşuldur. Araştırmada düşük olmasına rağmen eylem kontrolü ile kişisel inisiyatif arasında ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan kişisel inisiyatif ile olumlu anlamda bağlantılı olan bilişsel yeterliliğe de ihtiyaç vardır. Çünkü kişisel inisiyatif yapılandırılmamış, yeni ve zor olan durumları ortaya çıkartmaktadır. Yüksek biliş sahibi olanlar, değişikliğe uygun olmayan faaliyetler ve hatalarla başa çıkmada yetkinlik göstereceklerdir (Frese & Fay, 2001). Psikolojik tutuculuk ise değişimlere kuşkuyla yaklaşmaya ve yapılan hatalara çok az hoşgörü gösterilmesine neden olmaktadır. Psikolojik tutuculuk, kurallar ve cezaya yönelik katı bir şekilde ısrar etme anlamına gelmektedir. Tutucu bireyler, hayattan haz almama, şikâyet etme bakış açılarına sahiptirler, dini yönden dogmatik, statükoyu sürdürme eğilimli, basmakalıp düşüncelere sahip ve bilimsel ilerlemelere de karşıdırlar (Fay & Frese, 2001). Diğer bir ifadeyle yüksek kişisel inisiyatife sahip bireyler psikolojik tutucu insanların tam tersi davranış gösterirler, yeniliklere açık, statükoya medyan okuyan, bilimsel ilerlemelere açık ve dogmatik, basmakalıp düşüncelerden uzaktırlar (Frese, 2005).

Kişisel inisiyatifin öncüllerinden dördüncüsü olan “yönelimler” orta derecede bir özgüllük kavramını, belli durumlardaki davranış eğilimlerini ve çalışanı kişisel inisiyatif

almaya güdülemeyi ifade etmektedir. Öte yandan yönelim kavramı, işe karşı yüksek bir eğilim ve genel bir kişilik özelliği değildir. Yönelim kavramı, yapıcı, bilişsel ve duygusal bileşenleri içermektedir ve daha özel olduğu için eylemlerle ilişkilidir (Frese, 2001). Şekil 2.13’de yer alan modelde yönelimlere verilen önem bir derece daha fazladır, çünkü çalışanın kişisel inisiyatif almaya karar vermesi, ortaya çıkacak engellerle aktif başa çıkması, kontrol ve sorumluluk istemesi, kontrole değer vermesi, öz yeterlilik ve değişim odaklı eylemler, yönelimler içerisinde yer almaktadır (Frese & Fay, 2001). Yönelimler, kişisel inisiyatif göstermenin mümkün olduğuna inandırarak güdülemektedir. Olumlu güdüleyiciler, çalışanın işleri üzerindeki kontrolleriyle ilişki içerisinde. İş kontrolü ise öz yeterlilik, kontrolü isteme ve sorumluluk alma unsurlarını içerisinde barındırır. Olumsuz güdüleyiciler, köklü değişim, hata ve stresörleri beraberinde getirmektedir (Frese (2005). Aktif başa çıkma stratejilerini kullanan ve kişisel inisiyatif alan bir çalışan, iş ortamındaki stres kaynaklarıyla da baş etmeyi de bilmelidir (Fay & Frese, 2001). Diğer bir ifadeyle çalışanlardan birisi yöneticinin kararlarını fizyolojik olarak etkileyebiliyorsa çalışma ortamında bazı işlerin, olayların gelişme biçiminin, durumunun ve yönünün değiştirilmesini gerçekleştirebilmektedir. Çalışanın eylemleri üzerindeki kontrolü ise öz yeterlilik için gereken süreci ifade eder. Frese (2001) göre öz yeterlilik, kişisel inisiyatif alacak çalışanın işlerini doğru bir şekilde yapabileceğine inanmasıdır, çünkü işle ilgili öz yeterlilik algısı yüksek bireylerin inisiyatif almaya daha yakın olduklarını söylemek mümkündür.

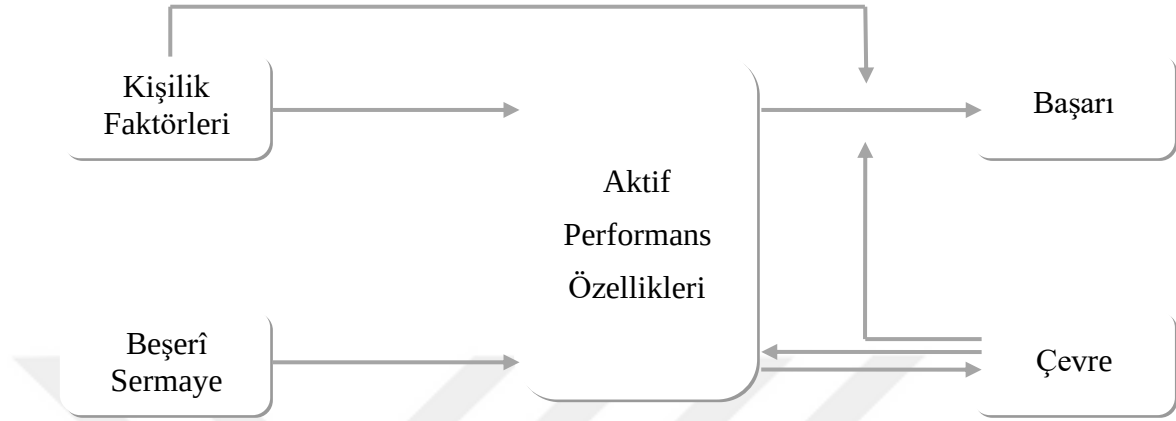
Kişisel inisiyatif, bir kişinin eylemlerini kontrol altında tutma arzusuyla doğru orantılıdır. İnisiyatif almak, bireyin başkaları tarafından belirlenenleri değil, kendi hedeflerini takip etmesini gerektirir, bu durumda, birey kendiliğinden sorumluluğu kabul eder, örgütsel değişime katılan bir kişi, değişikliğin olası hatalarından veya olumsuz etkilerinden sorumlu olacaktır (Frese, 2005). Kişisel inisiyatif, iş ortamını bir şekilde değiştirmeyi gerektirdiğinden, inisiyatif alan çalışanın değişime yönelik olması beklenir. Bir birey değişimden korkuyorsa, daha az inisiyatif alması muhtemeldir (Fay & Frese, 2001). Organizasyonlardaki çalışanlar inisiyatif almazlarsa, yöneticiler kontrolleri sıkılaştırma yoluna gidebilir ve çalışanları baskı altında tutabilirler, bundan ötürü yöneticiler, astlarının inisiyatif almasını sağlamak için çabalarında çok dikkatli olmalıdırlar (Frese vd., 1996).

Kişisel inisiyatifin öncüllerinden sonuncusu olan “performans” ise bireysel düzeyde performans ve örgütsel düzeyde performans olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bireysel performans, çalışanların örgütsel amaçları başarmak için doğrudan veya dolaylı, pozitif veya negatif olarak örgütsel faaliyetlerin ortak değerlerine katkıda bulunmasıdır (Zhang vd., 2014). Örgütsel düzeyde performans ise organizasyonun belirli bir süre içerisinde

amaçlarına bağlı olarak görevlerini yerine getirmesidir, örgütün stratejik planının tüm birimlerine entegre edilmesidir. Bu da örgütsel düzeydeki performansın tüm birimlerin performanslarından daha büyük bir çerçevede içerisinde yer aldığını göstermektedir (Boutros & Purdie, 2014). Değişiklikleri olumsuz olarak algılayan, hatalarından korkan ve stres faktörleri ile aktif olarak başa çıkıp çıkamayacaklarından emin olamayanların, muhtemelen kişisel inisiyatif davranışını gösterme eğilimleri ve devamında performansları da düşük olacaktır. İnisiyatif alırken, kişi rutin işleri arkasında bırakır ve olan durumu değiştirir. Böylece yapılan bu eylem hata yapma olasılığını artırır, çünkü değişiklikler ve basit işlemler, işin karmaşıklığını daha da çoğaltır. Stres yükleyiciler genellikle en azından kısa vadede yeni faaliyetlerin ve yeni prosedürlerin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar, onlarla baş etmek için iyi stratejilere ihtiyaç vardır, aynı şey değişime yönelik aktif bir yönelim için de geçerlidir. İnsanları, kişisel inisiyatifin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu değişikliklerle daha fazla uğraşma kabiliyetine sahip hale getirirler (Frese & Fay, 2001).

Çalışanı aktif bir yaklaşımla ele alan organizasyondaki kavramsallaştırmalar genellikle çalışanın dış çevreye duyarlı olduğu ve çevrenin beklentilerine aktif olarak cevap verdiği gerçeğine odaklanır. Bu yüzden çalışanın, çalışma ortamı üzerindeki etkisi genellikle ihmal edilmiştir. Kişisel inisiyatif kavramı ise çalışanın iş özelliklerini nasıl aktif olarak etkileyebileceğini anlama çalışmalarına önemli ölçüde katkıda bulunur (Frese, Garst & Fay, 2007). Proaktif bireyler geri bildirim toplamaya ve gelecekteki sorunların ortaya çıkmasını önlemek için bu sorunları önceden işaret edecek ön uyarılar geliştirmeye çalışırlar (Frese, 2001). Geleneksel örgütsel davranış teorileri, iş motivasyonu teorilerine paralel olarak, görevin analizini ve işe uygun çalışanların kullanılabilirliğini öngörür (Frese & Fay, 2001). Frese'e (2009) göre geleneksel örgüt davranış teorileri gibi geleneksel performans modelleri de çalışanların talimatları, iş tanımlarını ve siparişleri takip etmeleri gerektiğini varsayar. Çalışanların sorumluluklarını gerçekleştirmelerinde yöneticileri hâkim olursa çalışanın performansının da daha iyi olacağı kabul edilir. Böyle bir performans modeli sadece geleneksel mesleklerin icra edilmesinde uygun olabilir. Modern çalışma hayatı, daha fazla iletişim, daha fazla takım çalışması ve çalışanların becerilerini geliştirebilmeleri için daha esnek yaklaşımları esas almaktadır. Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner (2008) ve Parker & Bindl & Strauss (2010) kişisel inisiyatif kavramını, çalışma hayatındaki formal gerçekliklerin ötesinde, aktif performans davranışları kapsamında ele almaktadırlar. Pasif performans davranışları ise çalışana verilen görevlerin yapılmasında en iyi performansı sergilediğine inanılmasıdır. Frese vd., (1997) kişisel inisiyatif kavramında çalışanlardan yapılmasını istenenlerin ötesine geçen çalışanların yüksek performans göstereceklerine

inanılmaktadır. Kişisel inisiyatif bu yönüyle, ne isteniyorsa onun yapıldığı, zorluklar karşısında vazgeçilen, gelecekteki olası zorluklar için planların olmadığı ve yalnızca çevresel uyarılara tepki verilen pasif performans kavramlarından ayrılmaktadır, aktif performans özelliklerine ilişkin model Şekil 2. 14’de verilmiştir.



Şekil 2. 14. Aktif Performans Özellikleri

Kaynak: Frese, 2009

Aktif performans özelliklerine ilişkin model Şekil 2. 14’de incelendiğinde Frese (2009) modelde *Kişilik Faktörleri* içerisinde "başarı ihtiyacı, kontrol odağı, yenilikçilik, stres toleransı, risk alma, iş tutkusu, proaktif kişilik" *Beşerî Sermaye* içerisinde "eğitim, deneyim, zihinsel yetenek, bilgi" *Aktif Performans Özellikleri* içerisinde "aktif hedefler ve vizyonlar, girişimcilik oryantasyonu, aktif görev stratejisi ve aktif eylem planlaması, etkinlik, deney ve yenilik, ağ için aktif sosyal strateji, aktif geri bildirim arayışı ve hatalara aktif yaklaşım, öğrenmeye aktif yaklaşım *Çevre* içerisinde "yaşam döngüsü, dinamizm, rekabet, endüstri" gibi kavramlar yer almaktadır. Girişimci yönelim, aktif performans kavramıyla ilgilidir. Özerk bir kişi bağımsız olarak hareket eder ve kısıtlamalara rağmen karar verir. Yenilikçilik, yeni fikirler geliştirmeyi “ürünler, hizmetler ve süreçler” ifade etmektedir. Yenilikçilik kendi kendine başlamakla aynı olmasa da bu iki kavram arasında bir ilişki vardır. Yeni fikirler, kendi kendine başlamanın önemli bir yönüdür, çünkü kendi kendine başlamak, başkalarının yaptıklarını taklit etmenin tam tersidir. Risk almak, bilinmeyene girmek, varlıklarını işletmeye adanmak ve borç almak anlamına gelir. Risk alma, aktif performansla ilgili olmayan tek değişkendir; ancak aktif performans alındığında belirli bir risk olduğu iddia edilebilir, çünkü genellikle bir kişinin bir tür bilinmeyene girdiğini ve genellikle değişiklikler önerildiğinde çevrenin bir tür olumsuz tepkisi olacağını ima eder. Rekabetçi saldırganlık, rakiplerin aynı pazara girmesini zorlaştırmayı ve rakiplerinden daha iyi performans

göstermeye çalışmayı ima eder. Proaktif bir kişi, piyasa fırsatlarından aktif olarak yararlanmak için inisiyatif alır.

Muhafazakâr çalışanların açık talimatlar aldıkları ve otoriter yapıya karşı ilgi duydukları organizasyonlarda mevcut hiyerarşi, rutin, alışılmış, yapılandırılmış ve aşına bir yapıyı ifade etmektedir (Fay & Frese, 2000). Böyle bir organizasyonda çalışanların kendiliğinden inisiyatif alma davranışı sergilemeleri oldukça zordur, çünkü böyle organizasyonlarda kararlar hiyerarşinin tepesinden alınır ve çalışanlar tarafından sorgulanmadan uygulanır. Kişisel inisiyatifin alınabileceği organizasyonlarda, çalışanların proaktif davranış sergileyebilecekleri, kendiliğinden başlayan ve ısrarcı bir yaklaşım sürdürebilmelerinin sağlanabilmesi için resmi veya gayri resmi olarak yapı ve iklim düzenlenmiştir (Frese vd., 1997). Ancak organizasyon açısından kısa dönemler içerisinde inisiyatifler almak rutinleri kesintiye uğratabileceği endişesinden dolayı hoş karşılanmayabilir. Bu yüzden uzun dönemler içerisinde inisiyatif almak, yeni fikirlerin oluşması, pürüzsüz üretim ve hizmet süreçleriyle birlikte yeniliklerin uygulanmasıyla performansın artmasını da sağlayacaktır (Baer & Frese, 2003). Kişisel inisiyatif kavramı, performansın bağlamsal boyutu olarak algılanmaktadır. Kişisel inisiyatif, örgütün misyonuyla ve hedefleriyle tutarlı, uzun dönemli, hedef ve eylem yönelimli, engellemelere karşı ısrarcı, kendiliğinden başlayan proaktif davranış olarak karakterize edilmektedir (Speier & Frese, 1997). Morrison & Phelps'e (1999) göre çalışanların inisiyatif almaları hususunda yöneticilerin tutumu oldukça önemlidir. Çalışanların önerilerine ve değişimlere direnç gösteren yöneticilerin bulunduğu organizasyonlarda çalışanların fazladan rol davranışı sergilemeleri beklenemez, çünkü kişisel inisiyatif kavramı, çalışanların emir ya da yöneticileri tarafından yol gösterilmesini beklemeden örgütün amaçlarına dönük harekete geçebilmeyi ifade eden bir kavramdır (Frese & Fay, 2001). Borman, & Motowidlo (1997) göre kişisel isteğe bağlı katkı sunan çalışanlar organizasyon için değerli olacaklardır, bunun için bağlamsal performansı “resmi olmayan boyutlarını da gönüllük esasına dayanarak gerçekleştirmek, verilen görevleri başarıyla yerine getirmek için hevesli ve heyecanlı olmak, takım arkadaşlarıyla iş birliği yapmak ve yardımlaşmak, örgütsel kural ve prosedürleri takip etmek ve örgütsel amaçları savunarak onaylamak” şeklinde sıralamıştır.

2.4. Kariyer Planlaması

Kariyer planlaması çerçevesinde; kariyer kavramı, kapsamı ve tarihsel gelişimi, kariyer kavramının yaklaşımları, kariyer kavramının aşamaları, kalıpları ve engelleri,

kariyerin planlanması ve geliştirilmesi, örgütsel kariyer planlama ve planlama süreci, bireysel kariyer planlama ve planlama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Kariyer Kavramı, Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi

Bir kuruluşun ürün ve işgücü piyasasında sürekli bir rekabet avantajına sahip olması için son derece kararlı ve ilgili çalışanlara ihtiyacı vardır. Son zamanlarda, birçok firma tercih edilen bir işveren olmaya çalışmaktadır; bu, iş gerektiren yetenekleri olan kişileri çekme, geliştirme ve elde tutma konusundaki rekabetlerinden daha iyi performans gösteren bir kuruluş anlamına gelmektedir (Joo & Park, 2009). Organizasyonlar, toplumun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetleri üretmek için kurulurlar. Bu amaçları gerçekleştirmek için gelişmiş teknoloji ve nitelikli işgücüne ihtiyaç duyarlar, bu sebeple insan kaynakları organizasyonların en dinamik kaynakları olarak görülmektedir (Çınkır, 2003). Günümüzde organizasyonlar açısından insan kaynaklarının en güncel konularının başında kariyer planlaması ve kariyer yönetimi kavramları gelmektedir. Sosyal, teknolojik ve ekonomik alanlarda meydana gelen değişimler sayesinde kariyer planlaması kavramına verilen önemde günden güne artmaktadır (Şimşek & Soysal, 2004). Organizasyonlar çalışanlarından sadece işlerini yapmalarını beklememekte aynı zamanda örgüt değerlerini benimsemelerini, yetki ve sorumluluk kavramlarını öğrenmelerini, örgütle uyum içerisinde çalışmalarını ve kendilerini geliştirmelerini beklemektedir. Bunun yanı sıra çalışanlar da organizasyonlarından sürekli ve güvenli iş imkanlarının yanı sıra başarılı bir gelecek ve kariyer imkanlarının kendilerine sağlanmasını istemektedirler (Uzun, 2004). Belirli bir mesleğe yönelen çalışanlar mesleklerinde eğitim ve deneyimle uzmanlaşmayı amaçlamaktadırlar. Makro düzeyde ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, eğitim stratejileri, demografik yapıları, personel rejimleri, ulusal ve uluslararası stratejileri; mikro düzeyde ise çalışanların yetenekleri, fırsatlar, istekler, organizasyon imkanları, bölgesel faktörler kariyer yolunun çizilmesini sağlamaktadır (Dündar, 2013). Kariyer kavramı iş yaşamımızda ve günlük hayatımızda sıkça dile getirilen kavramlardan birisidir, bundan dolayı çalışanların kariyer beklentileri ile organizasyonunun amaçlarının birbirine yakın ya da aynı olması gereklidir. Çalışanlara da yenilikler sunularak, istek, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun pozisyonlara yerleştirilmeleri sağlanmalıdır (Aytaç, 1997). Dündar'a (2013) göre Maslow'un ihtiyaçlar piramidinde olduğu gibi sağlıklı bir birey bir kategorideki ihtiyacını karşılayamazsa bir üstteki ihtiyacını algılayamayacaktır. Birey, fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladığında kendini gerçekleştirme ihtiyacı doğrultusunda meslek hayatında ilerlemek, sorumluluk almak ve hedefe ulaşmak için gayret gösterecektir. Bu

sayede organizasyonun kademelerinde ilerleyecek, beraberinde güç ve saygınlık kazanacak ve gelirini de artıracaktır.

Kariyer kavramı etimolojik olarak Fransızca kökenli bir kelimedir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “koşu yeri, taş ocağı, geçit, arena, meslek, ömür, bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” anlamları vardır (TDK, 2020). El-Sawad’a (2005) göre kariyer “yollar ya da meslekler boyu seyahat” metaforundan hareketle bireyin, yaşam boyu takip edeceği yükselme ve gelişme imkanlarını içeren bir kavramdır. Basım & Çelik’e (2007) göre kariyer “bireyin geçimini elde etmek için yaptığı sürekli iş, uğraş, belirli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü” olarak ifade edilmektedir. İlgili alan yazında kariyer kavramının farklı tanımları olduğu görülmektedir. Kariyer, Bayraktaroğlu (2008) insanın davranış motifleri ile donanmış, bir yaşam boyu devam eden işler serisi Erdoğan (2003) başarı, iş yaşamı, ilerlemek, meslek, kişinin iş yaşamı boyunca deneyimler, üstlendiği ve yaptığı roller Aytaç (1997) bireyin çalışma hayatı boyunca üstlendiği tüm görevler, eğitimi, sahip olduğu çalışma arzusu ve yeteneği ve organizasyondaki yükselişi Can, Kavuncubaşı & Yıldırım (2012) bireyin seçtiği bir işte yükselmesi ve sonucunda daha çok kazanç elde etmesi, daha çok sorumluluk alması, daha çok itibar ve güç elde etmesi Uzun (2004) bir çalışanın başlangıcını yaptığı ve çalışma hayatı boyunca sürdüğü iş Onay & Zel (2011) çalışanın iş hayatı boyunca yükselmesi, deneyim ve ustalık kazanması Greenhaus, Parasuraman & Wormley (1990) bireyin meslek ve örgüt hayatında doldurdukları pozisyonlar olarak tanımlanmaktadır. Aytaç (1997) kariyer kavramının “yönetim, hukuk, tıp” gibi uzmanlık gerektiren mesleklerde kullanılabileceğini, uzmanlık gerektirmeyen mesleklerde ise “iş” olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Günümüzde çalışanlar açısından kariyer kavramı, psikolojik açıdan tatmin sağlayan olumlu bir süreci ifade etmektedir, bu süreçte çalışanın bilgi, beceri edinerek kendisini geliştirmesi önem arz etmektedir (Erdoğan, 2003).

Şimşek & Soysal (2004) ve Can, Kavuncubaşı & Yıldırım’a (2012) göre kariyer kavramı, kişinin çalışma hayatı boyunca yaptığı faaliyetlerin serisini anlattığından, yalnızca yüksek statü sahibi veya hızla ilerleme imkânı olan bireylerle ilişkili ve dikey hareketlilikle ilgili bir kavram değildir. Aynı zamanda birden çok organizasyon ve çalışma alanını kapsadığından, bir faaliyetle uğraşma veya bir organizasyonda işe alınmayla aynı anlama gelmemektedir. Çalışanlar kendi kariyer planlamalarında söz sahibi olduklarından organizasyon açısından tek yönlü bir denetime de sahip değildirler. Aytaç’a (1997) göre kariyer noktasının odağında insan bulunmaktadır. Birey, bazı ihtiyaçlarını karşılamak, bazı beklenti ve arzularını tatmin etmek, gelecek için planlar yaparak yüksek pozisyonlara gelmek,

işinde ilerlemek, çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren başarılı olmak istemektedir (Aytaç, 1997). Kariyer sahibi olarak bir organizasyonda çalışma yaşamını başlatan her birey kariyerinde başarılı olmayı ve kariyerinde en üst konuma gelebilmeyi amaçlar (Berberoğlu, 1991). Kariyer başarısı, kişinin iş deneyimlerinin bir sonucu olarak biriktirdiği olumlu psikolojik veya işle ilgili sonuçlar veya başarılar olarak tanımlanır. Kariyer başarısının nesnel ve öznel olmak üzere kavramsal bir ayrımı çok sık yapılır. Objektif başarı kriterleri arasında maaş, maaş artışı, terfi veya hiyerarşik statü; öznel başarı ölçütleri arasında kariyer doyumu, karşılaştırmalı yargılar veya iş doyumu sayılabilir (Abele & Spurr, 2009; Heslin, 2005). Objektif kariyer başarısı veya kariyer başarısı genellikle ücret, terfi ve mesleki statü gibi tarafsız bir üçüncü tarafça değerlendirilebilecek göstergeler ile ölçülür. Öznel kariyer başarısı veya kariyer doyumu ise bireylerin kendi kariyerleriyle ilgili yaptıkları kendine özgü değerlendirmelerle ilgilidir (Hofmans, Dries & Pepermans, 2008). Bundan ötürü kariyerin sosyal ve psikolojik boyutu öne çıkmaktadır. Bütün bunlara göre, bireyin ihtiyaçlarını karşılama arzusu kariyerin boyutunu belirlemektedir, bu kapsam kişiden kişiye değişmekle birlikte bazı ihtiyaçların karşılanmasını da içermektedir (Aytaç, 1997). Kariyer kavramının daha net anlaşılabilmesi için birbiriyle ilişkisi olan “kariyer planlama, kariyer yolu, kariyer geliştirme, kariyer yönetimi, kariyer platosu, kariyer patikası, kariyer haritası ve kariyer hayat döngüsü” kavramların da bilinmesi gerekmektedir.

Organizasyonda potansiyel ve var olan yönetici pozisyonlarının tanımlanmasında, hedeflere ulaşılmasında, üretim ve verimliliğin artırılmasında bir kariyer planlanması sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Kozak, 2001). Bir çalışanın sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve güdülerinin geliştirilmesi ile çalıştığı organizasyonda terfi ve ilerlemesinin planlı hale getirilmesi gereklidir (Aytaç, 1997). Buradan hareketle kariyer planlaması, bireysel kariyer hedeflerinin ve bireyin bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyacağı araçlarının belirlenmesi sürecidir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2012). Birey bu süreçte kendisini tanıyıp değerlendirecek, birikim, yetenek, ilgileri odağında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit edecek, kariyer beklenti ve amaçlarını belirleyerek bunlara ulaşma yolları konusunda eylem planları geliştirecektir (Dündar, 2013). Kariyer yolu, bireyin kariyerini meydana getirecek işlerin sıralanmış halidir. Birey, kariyer planlaması sürecinde olduğu gibi kariyer yolunda da kabiliyet ve özelliklerini bilerek geleceğe dönük başarılı olacağı işleri belirleyecektir (Dündar, 2013). Kariyer planlama ve kariyer yollarını belirleme görevi hem bireyin hem de organizasyonun sorumluluğundadır (Deniz & Ünal, 2007). Kariyer geliştirme, bireyin kariyerini seçimine, seçilen kariyere uyum sağlamasına, yeterlilik ve kendine saygı ihtiyaçlarının doyumuna katkı sağlayan bilinçli etkinliklerdir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım,

2012). Kariyer geliştirme, personel sisteminin yapısal niteliğinin belirlenmesi ile ilişkili bir kavramdır, bundan dolayı işin özelliklerine ters düşen kariyer sistemlerine son verilmesi kariyerlerin gelişmesine olanak sağlayacaktır (Canman, 2000). Kariyer yönetimi, bireysel kariyer hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için planların geliştirilmesi; yaşam ve görev deneyimlerine dayalı hedeflerin yeniden değerlendirilmesi, birey, iş ve organizasyon hakkında yaşam boyu öğrenme sürecidir (Çalık & Ereş, 2006). Kariyer yönetimi, organizasyonlar açısından önemli bir kavramdır (Soysal, 2007). Kariyer platosu, bireyin özel ve çalışma hayatında kariyer ilerlemesinin durağanlığını ifade eden bir kavramdır. Birey ve örgüt açısından durağanlığın olumsuz anlamda etki etmemesi için gereken tedbirlerin alınması gereklidir (Dündar, 2013). Kariyer haritası, organizasyon içerisinde tüm pozisyonlara nasıl geçileceğini, yükselmek için hangi yeteneklere ihtiyaç duyulduğunu ifade eden bir kavramdır (Şimşek & Soysal, 2004). Kariyer patikası, arzu edilen hedefe ulaşmak için kullanılacak yöntemlerin belirlenmesidir. Organizasyon içerisinde çalışanların niteliklerini artırmak için dikey ve yatay hareketliliğe açık, tutarlı bir ilerlemeyi gösteren işlemler sırasını açıklamaktadır (Griffin, Phillips & Gully, 2019). Kariyer hayat döngüsü kavramı ise büyüme çağı ile yaşlılık dönemleri arasında kalan dönemle ilgilidir. Bu döngü, bireyin nitelikleri ve olgunlaşması dönemlerinde çevre etkilerin önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir (Şimşek & Soysal, 2004).

Kariyer kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında, modern kamu hizmeti anlayışının ortaya çıktığı on altıncı yüzyıldan beri bilinmesine rağmen bin dokuz yüz yetmişli yıllardan itibaren incelendiği görülmektedir (Aytaç, 1997). Tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, modern sanayi kuruluşlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, kariyer kavramının organizasyonlarda, toplumlarda ve çalışanlarda yerini almaya başladığı söylenilebilir (Soysal, 2007). 1950 ve 1956 yıllarında yazılan “Kariyer Psikolojisi” ve “Meslekler Psikolojisi” kitapları ile bilimsel bir kavram olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Brown, 2014). 1963 yılında “Kariyer Gelişimi, Seçimi ve Uyarlanması ile Bireysel Kariyer Gelişim Teorisi” kariyer gelişimini kimlik gelişimi; benlik ifadesini ise hayat boyut devam eden bir süreç olarak değerlendirmiştir (Kuzgun, 2011). 1966 yılında “Meslek Tercih Modeli” kariyeri, tartışma zemini üzerine koymuştur (Çelik, 2007; Soysal, 2007). 1970’li yılların sonuna kadar organizasyonlarda işlevsel, bölümsel ve matris örgüt yapıları başarıyla uygulanmıştır. Uygulanan bu yapılar, en üst düzeyde verimlilik ve verimlilik için gerekli olan ticari ve idari yetenekleri arttırmayı gerekli kılmıştır. Bununla birlikte, bu dönemin tipik kariyer imajı, genellikle aynı veya çok az organizasyonda, piramit şeklindeki yükselen basamaklara tırmanma şeklinde oluşturulmuştur (Seymen, 2004). 1980’li yıllar dünyada

meydana gelen değişimden dolayı yönetimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar kariyer konusunu da ön plana çıkarmıştır (Çelik, 2007). Değişimle birlikte, yaşam boyu eğitim ve öğretimin gündeme dahil edilmesi, bireylerin giderek daha rekabetçi bir ortamda kendilerini geliştirebilecekleri fikrinin yayılması, kariyer kavramının daha da yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Soysal, 2007). Bireycilik anlayışının yaygınlaşmasıyla sürekli sadık iş anlayışı ortadan kalkmış, yükselme düşüncesi fırsatçılığa dönüşmüş ve iş değiştirme, farklı mesleklere geçme istekleri artmıştır (Çelik, 2007). Bununla birlikte krizler, şirketlerin el değiştirmesi, kurumlarda iş kurma ve yönetim anlayışının değişmesi, çalışanların işten beklenti ve memnuniyetinin değişmesi hem kuruluşların hem de çalışanların kariyer kavramına bakış açılarını değiştirmiştir (Whymark & Ellis, 1999). Kariyere bireysel yaklaşımlar olarak nitelendirilen “mesleki danışmanlık” anlayışının ilk zamanlarında bireylerin sahip oldukları özellikler ile mesleklerin ihtiyaç duyduğu nitelikler uygun bir biçimde eşleştirilmeye çalışılmıştır (Erdoğan, 2003). Takip eden süreçte organizasyon içerisinde bireylerin etkili bir şekilde istihdam edilmesi üzerinde çalışılmıştır. Geleneksel anlayışla kariyer kavramı, meslek ve iş yerine ilişkin bir sözleşme olarak ele alınmıştır (Çelik, 2007).

Geleneksel kariyer anlayışında “değişmezlik ve sağlamlık, hiyerarşi içinde ilerlemek” olarak adlandırılan iki temelin esas alındığı görülmektedir. Değişmezlik ve sağlamlık anlayışında bireyin çalıştığı iş çevresi değişmez olarak kabul edilmektedir. Çalışanların ilerlemesi de sabit, tekdüze ele alınmaktadır. Hiyerarşi içinde ilerlemek anlayışında bireyin çalıştığı organizasyonun hiyerarşik yapısı içerisinde adil ve sürekli olarak ilerlemesini öngörmektedir (Çelik, 2004). Geleneksel kariyer anlayışının sona ermesiyle birlikte, kuruluşlar ve çalışanlar işle ilgili sözleşmeye daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Bu sözleşmeler nispeten kısa vadeli, performansa dayalı, taahhüt açısından her iki tarafı daha az bağlayıcı ve sonlandırılması daha kolay hale getirilmiştir. Bu durumda, işveren tarafından sağlanan iş güvenliği oranında, çalışanın organizasyona bağlılığı söz konusu olmuştur (Çelik, 2007). Günümüzde ise bir kariyere sahip olmak bir işe sahip olmaktan farklı anlamlar taşımaktadır. Kariyer, sadece yüksek başarı ve mesleki statü ile tek başına ölçülemeyecek bir kavram olarak görülmeye başlanmıştır (McFarland vd., 2000). Bu bağlamda, birçok insan, bir meslekte kariyer başarısının ötesinde, ilişkilerini işlerinin dışında sürdürebilecekleri sosyal faaliyetleri için boş zaman bulabilecekleri bir ortam arzu etmektedirler, bu yaklaşım çok yönlü kariyer anlayışı olarak tanımlanmıştır. Çok yönlü bir kariyer, bireyler tarafından takip edilen ve iş dünyasındaki bilgi ve uyumlarını arttırmayı amaçlayan örgütsel olmayan bir kariyerdir, bu yaklaşıma göre, organizasyonlar ve bireyler için bir ihtiyaç olan bilginin önemi vurgulanmış ve çalışanların kendi kariyerlerini yönetmelerinin önemli olacağı

değerlendirilmiştir (Çelik, 2007). Ancak bundan sonraki kariyer anlayışlarının, birey ve organizasyon açısından düşünce ve algılamalara göre değişiklik göstereceği söylenilebilir (Whymark & Ellis, 1999).

2.4.2. Kariyer Kavramının Yaklaşımları

Organizasyonlar, çalışanların işe uygunluklarını karşılaştırırken nasıl yükselebilecekleri konusunda yeni kariyer yolları oluşturmaya, aynı zamanda çalışanlara basamak tırmanma yerine döngüsel hareketlerle daha fazla sorumluluk alabilecekleri kariyer alanları yaratmaya çalışmaktadırlar (Aytaç, 2002). Çalışanlarının kariyer gelişimlerini yalnızca organizasyon içindeki faaliyetlerine göre değil mesleki niteliklerini artırarak bireysel eğilimlerine dayandırmaya daha fazla önem vermektedirler (Akın, 2005). Kariyer kavramı göz önüne alındığında, esas olarak geleneksel ve yeni yaklaşımlar olmak üzere iki tür sınıflandırmaya tabi tutulduğunu söylemek mümkündür. Bir çalışanın bir meslekte bir işten diğerine yükseldiği geleneksel bir kariyer yaklaşımında, hiyerarşi, istikrar ve açık bir iş tanımı temel kuraldır. Küreselleşmenin çok hızlı olmadığı ve koşulların sık sık değişmediği bir zamanda, kariyer yönü nispeten statik bir organizasyonun çatısı altında yükselmektedir. Çalışanın kariyerinin çoğunu veya tamamını belirli bir organizasyon yapısı içinde geçirmesi mümkündür. Küreselleşme ile birlikte, emek de kısmen küreselleşmiştir ve çalışanlar geçmişe kıyasla ağır rekabete zorlanmaktadırlar. Bu durum, kariyer anlayışında organizasyonun, hatta ülkenin sınırlarını aşmasına ve yeni kariyer yaklaşımlarının doğmasına neden olmaktadır (Dikili, 2012). İlgili alan yazın tarandığında “geleneksel, örgütsel, davranışsal, esnek, sınırsız, portföy, çağdaş” olarak isimlendirilen kariyer yaklaşımlarının olduğu görülmektedir, bu yaklaşımlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Geleneksel kariyer yaklaşımı, örgüt ve çalışan arasındaki karşılıklı beklentiyi ifade eden ve genellikle uzun vadeli ve yüksek düzeyde bir bağlılık gerektiren psikolojik sözleşmenin birlik boyutunu ele alan bir anlayış olarak gelişmiştir. İlk olarak örgütsel düzeyde kariyer anlayışını ele alan kariyer perspektifi, geleneksel kariyer yaklaşımı olmuştur (Çelik, 2007). Klasik kariyer yaklaşımında, her adım hizmet süresiyle ilgilidir, çalışanın kariyer yolu, zirveye tırmanma dizisi şeklinde ilerler, bu yol, kuruluş içinde yukarı doğru hareket etmenin tek yoludur. Tek haneli bir kariyer yolu olarak da vurgulanan geleneksel kariyer yolu, aynı meslekte yukarı doğru ilerlemeyi ifade eder. İnsan kaynakları kalitesi ve yapısındaki gelişmeler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütsel değişim nedeniyle klasik kariyer yaklaşımının yeterli olamayacağı görülmektedir (Aytaç, 2002). Soysal’a (2007) göre klasik

kariyer yaklaşımında “formal eğitimden olağanüstü beklenti, gelecek endişesi, diplomalı mesleklere bağlılık, aynı meslekte ve kurumda devamlılık, belirgin görev tanımları içerisinde faaliyetleri sürdürme” gibi unsurlar yer almaktadır. Günümüzde birçok çalışan için geleneksel kariyer anlayışı, aynı organizasyonda daha güvenilir ve daha iyi pozisyonlara bir dizi kendiliğinden yükseliş şeklinde anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda, yatay deneyime dayalı kariyer gelişimi olasılığı yoktur. Çalışanlara tüm faaliyetleri bilme ve kariyerlerini planlama fırsatı sunulmaz, bu yaklaşım gücünü geçmişten aldığından dolayı esnek değildir (Aytaç, 1997).

Örgütsel kariyer yaklaşımı, teknik alanlarda çalışanların uzmanlık bilgi, becerilerini artırdıklarında sorumluluk alabilmek için yükselme fırsatlar yakalayabildikleri bir yaklaşımdır (Tremblay, Wils & Proulx, 1998). Teknik personel ve uzmanlar organizasyon içerisinde belirli bir seviyeye geldiklerinde yükselmek istemektedirler. Hiyerarşik yapının altında yer alan yönetim işlevleri teknik bilgi ve beceri gerektiği için organizasyon açısından bu durum normal gözükmemektedir, ancak yönetim seviyesi arttıkça teknik becerilerin yerini insani ve kavramsal beceriler almaktadır. Örgütsel kariyer yaklaşımı da teknik personellerin yönetim pozisyonlarına getirilmeden önce hazırlık aşamalarının gerekliliğinden bahsetmektedir. Hazırlık aşamalarından geçmemiş işinde yetkin bir teknik personel, yönetim pozisyonlarında görev aldığı anda teknik becerileri kaybolarak başarısı da düşebilmektedir (Erdoğan, 2003). Örgütsel kariyer yaklaşımı ile organizasyon, başarılı yöneticileri ve teknik personeli bünyesinde tutabilecektir. Günümüzde örgütsel kariyer yaklaşımı bürokrasinin yıpratıcı etkisini azaltmak ve üretken personel elde etmek açısından çok önemli görülmektedir (Soysal, 2007).

Davranışsal kariyer yaklaşımı, doğrusal ve sınırlayıcı bir terfi sisteminden ziyade her noktayı bir mevki olarak düşünmektedir. Mevkiler arasında pek çok terfi kombinasyonları elde etmeyi amaçlamaktadır, bu yaklaşımda yaş ve kıdemin hiçbir etkisi yoktur. Yükselmek için esas olan tecrübe, işin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklerdir (Soysal, 2007). Bu kariyer yaklaşımı, çalışanların kariyer memnuniyetini de üst düzeyde karşılamaktadır, bu yaklaşım, kısıtlayıcı ve sürekli bir yükseliş sisteminin aksine, tüm faaliyet noktalarını pozisyonlar şeklinde kabul eden bir yapı ile pozisyonlar arasında birçok yükseliş kombinasyonu yaratmayı amaçlamaktadır (Aytaç, 1997). Bu yaklaşımda çalışanlar, olayın tümünü görüp kariyerlerini planlayabilirler ve mesleki doyumla birlikte mesleklerini belirsiz hale getirmek istemezler. Örneğin bir organizasyonda satış bölümünde en alt kademede işe başlayan bir çalışan yatay ilerleme ile finans, üretim, insan kaynakları bölümlerine yönetici, oradan da en üst hiyerarşide organizasyona yönetici olma amacına ulaşabilir (Soysal, 2007).

Esnek kariyer yaklaşımı, yönetme sorumluluğunun çalışana verildiği, örgütle çalışan arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı yaklaşım türüdür (Dikili, 2012). Günümüz koşullarında organizasyonlarda rutin ve belirli faaliyet alanlarına giren uğraşlar yerini grup çalışmalarını kapsayan projelere bırakmıştır, projelerde çalışan grup üyelerinin değişik görevleri vardır. Farklı mesleki beceri ve bilgiye sahip çalışanların oluşturduğu bu gruplarda, personelin kariyeri, belirli bir çerçevede konumlarına ve statülerine göre değil, beceri ve becerilerine göre esnek bir anlayışla değerlendirilir (Soysal, 2007). Bu anlamda, çalışanın kendini keşfetme ve mücadele etme yeteneği, gündemde esnek bir kariyer yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Organizasyonlarda çalışanların esnek kariyerlerine sahip olarak değişen çalışma hayatı koşullarına uyum sağlayabilecek bir insan kaynağı potansiyeli yaratmak mümkündür (Dündar, 2013). Bu yaklaşımda gerçek kariyer gücü hiyerarşi ile değil, artan aktivite seviyesi ile tanımlanır, hatta bir proje yöneticisi veya yetenekli bir çalışan organizasyonun personeli olma şartına bağlı olmaksızın kariyer sahibi olabilmektedir (Aytaç, 2002). Esnek kariyer yaklaşımını benimseyen organizasyonlarda güvenin klasik tarifi değişmiştir. Çalışanlar açısından, klasik kariyer anlayışının tersine çapraz işlevler yönünde ilerlemek ve fazla becerikli olmak zorundadırlar, bu yaklaşımda asıl amaç müşteri memnuniyeti eksikli hizmet ve mal üretimidir. Bütün çalışanlara yükselme imkânı verilerek yetenekli gençlere sahip çıkılması amaçlanmaktadır (Soysal, 2007). Günümüz organizasyonları açısından esnek kariyer yaklaşımı vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Bu büyük değişimi gerçekleştiren ve zor olsa da yönetebilen kuruluşlar büyük stratejik avantajlar kazanacaklardır. Çalışanların görevi, kendilerini sürekli değerlendirmek, çevredeki olası değişikliklere göre kendilerini geliştirmek ve rekabet güçlerini arttırmaktır. Kendi gelişimlerini doğru yönde gerçekleştiremeyen çalışanlar başarı şanslarını kaybedeceklerdir. Esnek kariyer yaklaşımı, çalışanların kariyer hedeflerini belirlerken ve onlara ulaşma yolunda adımlar atarken konuyu geniş bir perspektiften değerlendirmelerini gerekli kılmaktadır (Dündar, 2013).

Sınırsız kariyer yaklaşımı, hiyerarşik kariyer anlayışı ve varsayımlarına karşı çıkmaktadır (Şimşek & Öge, 2011). Çalışanların kendi kariyerlerini bir organizasyonla sınırlı tutmadıkları, kendileri için daha geniş esnek perspektif ile kariyer hedeflerini oluşturdukları bir yaklaşımdır. Çalışanların günümüzde bilgi kaynaklarına ulaşmaları daha kolay ve kişisel gelişimleri için alternatif seçenekler bulmaları daha yoğundur (Onay & Zel, 2011). Kariyer kavramı da anlam değişikliğine uğrayarak, klasik biçimde organizasyona ya da bir etkinlik alanında işe alınma ve sürdürme olarak değil; birden fazla organizasyon ve etkinlik alanını içeren kariyer yolları ile ilgili tecrübeler bütününe dönüşmüştür (Can, Kavuncubaşı &

Yıldırım, 2012). Sınırsız kariyer yaklaşımı bir nevi, sınırlı kariyer yaklaşımının zıddı olarak görülmektedir, çünkü sınırsız kariyer yaklaşımında kariyer ilerlemesi, çalışanın başka organizasyona ya da organizasyon içerisinde başka birimlere geçmesiyle de mümkün olabilmektedir. Sınırsız kariyer yaklaşımında çalışma hayatının işe ait çalışma ve etkinliklerle yalnızca organizasyon açısından sınırlandırılmayacağı ve kesin çizgilerle tanımlanamayacağı belirtilmektedir (Soysal, 2007). Sınırsız kariyer yaklaşımında çalışana düşen görev çalışanın kendisini iyice tanıyarak, istikrarlı kararlar alması ve böylece kariyer yolunda emin adımlarla ilerlemesidir (Dündar, 2013). Bu yaklaşım, bir tek organizasyonun sınırları içerisinde kalmadan ardışık iş olanaklarının serisini sunmaktadır. Klasik kariyer yaklaşımında çalışanın organizasyonda tutulmaya çalışılması amaçlanırken bu yaklaşımda organizasyonda “büyüklük, rollerin açıklığı, uzmanlık ve kontrol yerine değişim yeteneği, bütünleşik olma, yenilik yapma” önem kazanarak kariyer çeşitliliği ve hareketliliği ön plana çıkmaktadır (Soysal, 2007). Seymen’e (2004) göre sınırsız kariyer yaklaşımı “işin birey açısından anlamlı bulunması, dinamik öğrenme sağlaması, bireyin kendini geliştirme olanaklarının olması, kariyer yönetimine ilişkin kişisel sorumluluk gerektirmesi, organizasyonlara beceri, bilgi ve yeteneklerin taşınabilmesi” gibi hususlarla diğer kariyer yaklaşımlarından ayırt edilebilmektedir.

Portföy kariyer yaklaşımı, çalışanın organizasyon hiyerarşisi içerisinde ilerlemek için istihdam edilmek yerine, belirli bir faaliyeti yürütmek için sözleşme ile işe başladığı yaklaşım türüdür (Şimşek & Öge, 2011). Çalışanın sorumluluğu kendi eğitim ve gelişimlerini takip etmektir. Organizasyonlar değerlendirmelerini çalışanın kısa vadeli performansına göre kariyer geliştirme planlarını ise asıl kadrolu çalışanlar üzerinde yaparlar (Soysal, 2007). Bu süreçte çalışana önemli sorumluluklar düşmektedir, bu nedenle çalışan kendi portföyünü oluşturmalıdır. Bu kariyer yaklaşımı çerçevesinde, portföyünü bilgi, beceri ve yeteneklerine uygun olarak oluşturan birey, bu tasarrufların izin verdiği ölçüde dışarıdan gelecek iş fırsatlarını da değerlendirebilecektir (Dündar, 2013). Bu yaklaşımda çalışanlar, müşteri ve müşteri taleplerini işin özüne yerleştirirler, birden fazla müşteriyle çalışır ve çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Başka bir deyişle, çalışanlar yalnızca belirli bir iş organizasyonunda tam gün çalışmazlar; bağımsız çalışırlar ve yaptıkları işe eşdeğer bir ücret alırlar (Erdoğan, 2003).

Çağdaş kariyer yaklaşımı, çalışanın isteği üzerine kariyer beklentilerini organizasyon dışında gerçekleştirdiği yaklaşım türüdür. Çalışan, geçici kariyeri ile bağımsız ve fırsatlara hızlı bir biçimde cevap verme esnekliğine sahiptir. Terfi ve ödüllendirme belirleyici olmayıp yeni gelir alanları yaratması ile çalışanların kendilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (Akın,

2005). Bu yaklaşım sayesinde, çalışanlar bir yandan bağımsız hareket etme esnekliğini kazanırken, diğer yandan fırsatlara ve taleplere hızlı bir şekilde cevap verme esnekliğini de kazanırlar. Bu sistemde, taltifler, promosyonlar veya boş pozisyonlar için reklam yoktur. Öte yandan, çoğunlukla ticari başarı için ana kriterler olarak kabul edilen gelir elde etmek, karı artırmak ve çalışanın kendi işini geliştirmek gibi faktörler vardır. Kısaca, çalışanlar yaşamları boyunca bir veya iki kuruluşla ilişkilendirilmek yerine, bu modern yaklaşımla, aileleriyle ve ev ortamında daha rahat bir şekilde hem çalışmalarına hem de yaşamlarına devam edebilirler (Soysal, 2007).

2.4.3. Kariyer Kavramının Aşamaları, Kalıpları ve Engelleri

Birçok meslek ve organizasyonda birbirinden nispeten ayrılmış bir dizi kariyer aşamalarını belirlemek mümkündür (Çelik, 2007). Birey, çalışma hayatı boyunca çeşitli dönemlerden geçer ve zihnindeki kariyerini mevcut durumdaki kariyeri ile dengelemeye çalışır. Çocukluktan geçişlerde böyle bir süreçtir. Bu süreçler sosyal yapılar, kültürel yapılar, biyolojik özellikler ve kişisel yapılarla ilgilidir. Fiziksel ve temel ihtiyaçlara, aileye, zihinsel özelliklere, cinsiyete, meraklara ve bir kişinin benlik saygısına olan ihtiyacına bağlı olarak gelişen bir kariyer olgusu lise yıllarından başlar. Kariyer devrelerine paralel olarak bireysel olarak gelişir ve çocukluktan yetişkinliğe kadar devam eder (Bayraktaroğlu, 2008). Kariyeri tartışmanın ve analiz etmenin en iyi yolu onu aşamalar itibarıyla incelemekten geçmektedir (Aytaç, 1997). Kariyer aşamaları, yaş ve çalışma süreleri esas alınarak meydana getirilmiş bir modeldir, bu modelde, görevleri yerine getirmek suretiyle aşamalar geçilir, belli yaşlar belli dönemlere denk gelir, her dönem bireyin iş, aile ve bireysel gelişimini dikkate alınır (Erdoğmuş, 2003). İlgili alan yazında kariyer devreleri Çelik (2007) “keşif, pekiştirme, sürdürme ve azalma” başlangıcı 20-25 yaş Mathis vd., (2017) 0-25 yaş Akman (2021) kimi kaynaklarda ise 17-22 yaş Kidd (2006) olarak verilmektedir. Kariyer aşamaları Tablo 2.6’da verilmiştir.

Kariyer aşamaları Tablo 2.6’da incelendiğinde Mathis vd., (2017) kariyer dönemlerini “erken kariyer, orta kariyer, geç kariyer, kariyer sonu” olarak sınıflandırmaktadır. İlk aşama “keşif, oluşum, kurulum” aşaması olarak adlandırılmaktadır. Birey bu aşamada hangi mesleğin ilgisini çektiğini anlamaya çalışır. Kendisine uygun mesleğe karar veren birey bu amaçla eğitim ihtiyacı içerisine girer (Kozak, 2001). Bu dönemde doğru planlama ve taktikler olumlu sonuçlar verir. Bireyin yeteneği ve karakteri kariyer tercihlerini etkilemektedir. Bu dönem, bireyin okul hayatını bitirerek iş hayatına atılmasıyla son bulur (Aytaç, 1997).

Tablo 2. 6. Kariyer Aşamaları

Kariyer Dönemleri	İhtiyaçlar	İlgiler
Erken Kariyer (20-30 Yaş)	İlgi alanları belirleme ve işleri keşfetme dönemi	Dış ödüller alma, yetenek kazanma
Orta Kariyer (30-50 Yaş)	Kariyer gelişimi; yaşam tarzı tercihleri ve sınırlamaları ile başa çıkmak	Değerler, katkı, bütünlük, esenlik
Geç Kariyer (50-60 Yaş)	Becerileri güncelleme, yerleşen kişi olduğun, değerli görüşlere sahip bir lider	Kariyer devamlılığı, ayrılma
Kariyer Sonu (60-70 Yaş)	Emeklilik ve iş dışı çıkarları planlama	Yarı zamanlı iş, emeklilik

Kaynak: Mathis vd., 2017

Keşif, genellikle yirmili yaşların ortalarında, okul döneminden bir kariyerin başlangıcına kadar biten bir süreçtir. Kendi benliğinizi göstererek, kariyer seçeneklerini belirleme dönemidir. Bu dönemde, ailenin ve çevrenin arzuları, ebeveynlerin ekonomik güçleri, bireye rehberlik eder. Bu aşamada, fiziksel ve güvenli olma ihtiyacı önceliklidir (Gürüz & Yaylacı, 2004). Çalışan bireyler, kariyerlerinin zorlu ve hayal kırıklığı yaratmaya başladığını görebilirler, ancak, bireysel hedeflerin ve organizasyon beklentilerinin farklı olduğu doğal olarak görülmelidir. Organizasyonun çalışanın performansından da hayal kırıklığına uğraması mümkündür. Hem çalışanın kuruluştan hem de kuruluşun çalışanından gerçekçi olmayan beklentileri “kariyer şoku” sendromuna neden olabilir. Sonuçta, her iki tarafın da yerine getirilmemiş beklentileri, insan kaynakları potansiyelinin etkisiz kullanımı ve memnuniyetsizliğe yol açmaktadır (Barutçugil, 2002).

İkinci aşama “kurulma, kurma, gelişme, pekiştirme” aşaması olarak adlandırılmaktadır. Kişinin eğitim hayatı her zaman idealler üzerine kuruludur. Ancak iş dünyasında gerçeklerle karşı karşıya kaldıklarında, idealler ve gerçekler arasında bir çatışma ile karşı karşıya kalırlar. Bu aşamada, birey en üretken aşamadır ve bu aşamada kariyer gelişimi son derece hızlı bir şekilde gerçekleşir. Birey kendini kanıtladıkça, ilgisi iş güvenliğinden ziyade başarı, itibar ve bağımsızlık ihtiyaçlarına doğru daha fazla hareket etmeye başlar (Aytaç, 1997). Bu aşamada, birey sorumluluk almaya başlar ve kendini kanıtlamaya çalışır. Bağımsız olarak karar vermeye başlar ve kendi becerileri ile organizasyonun hedefleri arasında bir ilişki kurar (Şimşek & Soysal, 2004). Kurulma aşamasında, çalışanlar iş ortamına ve kuruluşun beklentilerine karşı daha iyi bir bakış açısı kazanırlar. Bu süreçte, çalışanın kuruluş içindeki değerini ve liyakatini belirleme çabası gündemdedir (Çelik, 2007). Burada önemli olan kendini kanıtlamaktır. Bu aşamada, yanlış yaparak, gerçek öğrenilir ve bir sorumluluk duygusu gelişir, ancak çalışanlar hala

retkenliklerini en üst düzeye ıkaramamışlardır. Çalışanlar hedefleriyle neler yapabileceklerini değerlendirirler. Kariyerlerinde başarıya ulařtıķa, çalışanın ilgisi güvenlik ihtiyacından bağımsızlık ve itibar ihtiyacına kaymaktadır (Gürüz & Yaylacı, 2004).

nc aşama “kariyer ortası, sürdürme, koruma” aşaması olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada birey, çıraklıktan ustalığa, ğrenci olmaktan çok yapıcı olmaya geçmiştir (Aytaç, 1997). alışan genellikle organizasyonda güçlü ve sağlam bir yer edinmiştir. alışan ve kuruluş arasında güçlü bağların kurulduğu fark edilir. Bu aşamada çalışanın mevcut işini veya işyerini terk etmesi ve farklı bir iş veya işyeri seçmesi neredeyse hiç gündemde değildir (elik, 2007). Bireyin artan sorumluluğu, koçluk ve liderlik arzusu bu evrenin karakteristiğidir. Kariyer basamaklarını tırmanan bireyler hatalarını düzeltirler, gelecekleri ve meslekleriyle ilgili farklı iş fırsatlarını da değerlendirirler (Gürüz & Yaylacı, 2004). Çalışanlar bu aşamada hem fiziksel hem de duygusal olarak işlerini kaybetme korkusunun etkisiyle başa çıkmak zorundadırlar. Hem alışan hem de organizasyon olumlu mesleki ve insani ilişkileri sürdürmelidirler (Barutçugil, 2002). Birey mevcut konumunu korumaya çalışırken, aynı zamanda yükselme olasılıklarını da kontrol eder. Hızla değişen koşullar, bireyleri bu duruma uyum sağlamaya zorlar. Bu aşama, bir kişinin üstün deneyiminin çalışmasıyla ortak bir potada eritildiği dönemdir. Bir kişinin organizasyona, yaratıcılığıyla verebileceği en üst fayda yaklaşmasının nedeni psikolojik ve parasal ihtiyaçları karşılamaktır, bu aşamada, performans artar, ancak edinimde bir değişiklikte olmaz (Aytaç, 1997).

Son aşama “azalma, kariyer sonu, emeklilik, çekilme” aşaması olarak adlandırılmaktadır. Birçok meslek ve organizasyonda, birbirinden nispeten ayrı olan kariyer aşamalarını belirlemek mümkündür (Kidd, 2006). Bu aşamada çalışan emekliliğe doğru yaklaşmaktadır ancak organizasyona istenildiğinden daha fazla katkıda bulunmaktadır (elik, 2007). Bu döneme uyum sağlamak için çalışanların meslektaşlarının desteğine ihtiyacı vardır ve gelecek hakkında olumlu düşünceler geliştirmektedirler. Çalışanın uzun vadeli finansal planlar ve zamanlarının değerlendirilmesi için hazırlık yapması gerekmektedir (Barutçugil, 2002). Emeklilik, bir kariyerin en uzun aşamasıdır ve bir kişinin kariyer hayatının sonuna ulaştığı aşamadır. Yaşlanma ve kariyer ortası sorunlarının devam ettiği bu dönemde birey iş hayatındaki yerini korumak için çaba göstermektedir. Saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı hala önemlidir. Bu aşamada, bireyler oryantasyonlarına odaklanır, organizasyona yönelimleri minimaldir. Bu dönemde insanlar performanslarının, hareketliliklerinin azaldığını ve işlerine kilitlendiklerini fark ederler (Aytaç, 1997). Emeklilik yaklařtıķa, çalışanın otoritesi ve sorumluluğu zayıflar. Tabii ki, emeklilik çalışanın profesyonel yaşamının sonudur. Bazı alışanlar emeklilikten sonra plan yaparken, bazıları deneyimlerini çalışma

ortamından ayrılmadan genç çalışanlarla paylaşırlar (Gürüz & Yaylacı, 2004).

Kariyer kalıbı, çalışanların bütün iş hayatları boyunca gösterdikleri iş ve kariyer davranışları olarak ifade edilmektedir. Bireyler yaşamları boyunca emekli oluncaya kadar aynı işi sürdürmeye, başka bir işe geçmeye ve kariyer sahibi olarak yükselmeye kararlar vermektedirler. Tüm bu kararların bir sonucu olarak, birey ve organizasyon, yetenekler, arzular, beklentiler sürekli ve yaygın olarak değişmektedir (Şimşek & Soysal, 2004). Kariyer kalıbı, çalışanların çalışma yaşamları süresince iş ve kariyerine ilişkin davranışları ifade etmektedir. Çalışanların bilgi, beceri ve yetenekleri farklılık gösterdiğinden kariyer kalıpları da buna bağlı olarak farklılık göstermektedir (Çalık & Ereş, 2006). İlgili alan yazında kariyer kalıpları “kararlı, doğrusal, kararsız ya da spiral, çoklu” olarak isimlendirilmektedir. Kararlı kariyer kalıbı, çalışanın okuldan mezun olduktan sonra çalıştığı organizasyon değişse bile aynı işi yapmayı sürdürmesidir (Çelik, 2004). Kararlı kariyer kalıbı, devamlı durumdaki kariyer kalıbı olarak da adlandırılmaktadır (Soysal, 2007). Doğrusal kariyer kalıbı, çalışanın organizasyon hiyerarşisi içerisinde bir önceki işe göre daha fazla sorumluluk alması, bilgi ve beceri gerektiren işlerde art arda ilerlemesidir (Çalık & Ereş, 2006). Örneğin, çalışan insan kaynaklarında işe başlar, şefliğe yükselir, ilerleyen zamanlarda ise üst düzey yöneticiliğe kadar ilerler (Aytaç, 1997). Kararsız kariyer kalıbı, çalışanın kararlı istihdam dönemine kadar geleneksel kariyer kalıbını izlemesi daha sonra başka bir alana geçerek süreci yeniden başlatmasıdır (Çelik, 2004). Bireyin kamu görevlisi olarak bir işi yaparken başka bir bölümü okuyup okuduğu bölümün işini yapması örnek olarak gösterilebilir (Çelik & Ereş, 2006). Çoklu kariyer kalıbı, bireyin kararlı olmaya yetecek süre aramaksızın sık sık bir işten başka bir işe geçmesidir, eğitim düzeyi düşük ve becerileri yetersiz kişiler yaşamları boyunca bu kariyer kalıbını kullanmaktadırlar (Aytaç, 1997).

Kariyer engeli, çalışanın kariyer ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken zorluklarla karşı karşıya kalması biçiminde ifade edilmektedir. Birey bu engellerle karşılaştığında performansı ve etkinliği de azalmaktadır. Kariyer engeli, organizasyon ve birey açısından istenmeyen bir durumdur (Kozak, 2001). Bazı bayan çalışanların aile desteği almalarına ve iş hayatında yüksek motivasyona ulaşmalarına rağmen anne rolü gereklere nedeniyle kariyer engeli yaşamaktadırlar (Aldemir, Ataol & Budak, 2001). Kadın kariyerinde aile ve özel yaşam arasında seçim yapılmaya zorlanması kariyer gelişiminde stres ve problemlere (Kozak, 2001) çift kariyerli eşlerin her ikisinin de kariyerlerinin ardından gitmesi de kariyere dayalı gerginliklerin yaşanmasına neden olmaktadır (Şimşek & Öge, 2011). Husin & Johari (2016) göre bireysel olarak kadınlar, kişisel başarıları ve başarıları ile bağlantılı kariyer başarı düzeylerini kişisel memnuniyetlerine göre bildirme eğilimindedirler ve ödenen ücretler ve

fazla mesai gibi parasal ödüllerden etkilenmezler, ancak kocalarına, çocuklarına ve ailelerine göre yaşadıkları toplumda önceliğe tabi tutulurlar. Günbayı (2005) ve Günbayı (2008) yaptığı araştırmalarda, eğitim organizasyonlarında görev yapan kadın öğretmenlerin de cinsiyete bağlı nedenlerle kariyer noktasında eğitim yöneticiliğine ilgi göstermediklerini, kariyer engelinin, kadın öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde stres yaşamalarına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İlgili alan yazında kariyer engeli “gözden düşme, işten çıkarılmak, stres ve tükenmişlik, engelleme” olarak adlandırılmaktadır. Gözden düşmek, yönetim seviyesindeki bir bireyin, üst kademelere gitmek yerine daha düşük bir seviyeye düşürülmesi veya yükselme şansı olmayan bir pozisyona getirilmesidir. Bir kişinin böyle bir duruma düşmesinin nedenleri olarak, diğer çalışanlarla çatışma yaşaması, çevreye karşı kötü davranması, aşırı rekabet hırslının olması, aşırı bağıllık göstermesi, yetenek eksikliği ve kurumla uyumsuzluk gösterilebilir (Bayraktaroğlu, 2008). İşten çıkarılmak, çalışanın kendi isteği dışında organizasyon dışında bırakılmasıdır. Her ne kadar işten çıkarılma birey için kariyer boşluğu olarak kabul edilse de yeni kariyer fırsatları olarak da değerlendirilebilir (Kozak, 2001). Stres ve tükenmişlik, yaşanmakta olan rekabet ortamından dolayı, bireyin kendisiyle bulunduğu organizasyon ve çevresiyle gerginlik ve hayal kırıklıklarının ortaya çıkmasıdır (Aytürk, 2007). Engellenme ise bireyin kariyerindeki beklentilerine ulaşamaması durumudur, birey böyle bir durumda ekonomik nedenlerle ya çalışmaya devam eder ya da başka bir mesleğe yönelebilir (Bayraktaroğlu, 2008).

2.4.4. Kariyerin Planlanması ve Geliştirilmesi

Hem çalışan hem de organizasyon açısından uzun vadede ortaya çıkabilecek gelişmeler göz önüne alındığında, organizasyon içindeki personelin gelişimini ve büyümesini planlamak gerekli ya da zorunlu hale gelmiştir. İnsanların gelişen teknoloji ve uygulamalara göre kendilerini geliştirme, yeni bilgi ve deneyim kazanma ve ilave eğitim alma arzusu artmaktadır (Soysal, 2007). Kariyer geliştirme, kariyer hedeflerine ulaşabilmek için çalışanların iş hayatları boyunca yürüttükleri faaliyetlerdir (Patton & McMahon, 2001). Kişilerin kendine özgü sorun, tema ve görevler bütünü ile ayrılabilir aşamalar boyunca organizasyonun çalışanlarına sunduğu etkinliklerdir (Aytaç, 1997). Kariyer gelişimi, bireyin kariyerini karşılıklı etkileyen psikolojik, fiziksel, eğitsel, sosyolojik ve şans faktörlerini içerisine alan, hayat boyu devam eden bir süreçtir (Gürüz & Yaylacı, 2004). Kariyer geliştirme, çalışanların yeteneklerini tanımlamak, değerlendirmek ve geliştirmek için

faaliyetler içerir. Kariyer geliştirme programları, kuruluşların ve çalışanların amaçlarının, hedeflerinin ve aşamalarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunur. Kariyer gelişimi, başka bir deyişle, yüksek performans, örgütsel hedeflere ulaşmanın önemli bir parçası olan üstün yetkinliğe sahip bireylerin hazırlanmasında göz ardı edilemeyecek bir konudur. Kariyer gelişimi, çalışanların becerilerini değerlendirme ve geliştirme gücü vererek gerçek kariyer amaçlarına ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmayı ifade etmektedir (Soysal, 2007). Temel kariyer gelişimi becerileri, tutumları ve duyguları Tablo 2.7’de verilmiştir.

Tablo 2. 7. Temel Kariyer Gelişimi Becerileri, Tutumları ve Duyguları

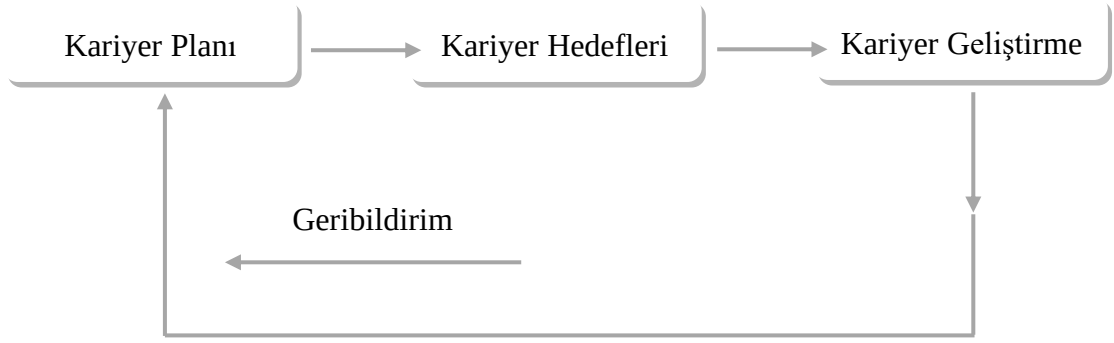
Kariyer Karar Verme (Özel Bilgi ve Beceriler)	Kariyer Yönetimi (Kimlik Tanımlama ve Meta Beceriler)	Kariyer Esnekliği (Tutum ve Duygular)
Benlik ve fırsat farkındalığı	Değerlerin ve hedeflerin sürekli değerlendirilmesi	Güven
		Umut
Duyguların kararları nasıl etkilediğini anlama	Kendini ve durumu izleme ve keşfetme	Esneklik
	Müzakere	Benlik
		Özgüven

Kaynak: Kidd, 2006

Temel kariyer gelişimi becerileri, tutumları ve duyguları Tablo 2.6’da incelendiğinde Kidd (2006) karar verme, kariyerle ilgili fırsatların farkındalığını ve bir birey olarak kimlik duygusunu geliştirmeyi ve ikisi arasındaki ilişkiyi anlamayı kapsamaktadır. Bu farkındalık, kişinin duygularının kararları nasıl renklendirebileceğinin takdirini içermektedir. Kariyer yönetimi, kişinin değerlerini ve hedeflerini sürekli olarak açıklığa kavuşturmayı ve değerlendirmeyi, sosyal bağlamdaki değişiklikleri izlemeyi ve fırsatlar ile müzakere becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Buradaki değer, işgücü piyasalarının ve bunların içindeki fırsatların dağılımını neyin etkilediğinin eleştirel bir anlayışıdır. Kariyer esnekliği, çalışma hayatının iniş ve çıkışlarıyla başa çıkma yeteneğini içermektedir. Güven ve öz yeterlik, umut, esneklik, benlik saygısı ve özgüven duyguları ile sürdürülmesi muhtemeldir. Bu modelin, bireylerin çalışma hayatları ilerledikçe uğraşmaları gereken kariyer sorunlarının çoğunu kapsadığını kabul edersek, kariyer danışmanlığının her üç bileşene de katılması gerekir, bununla birlikte, ortaya çıkan sorunların çoğunun görüldüğü gibi olmayabileceği ve daha geniş kişisel ve duygusal kaygıları yansıtabileceği de kabul edilmelidir.

Kariyer çizgisinin planlanmasından temel olarak sorumlu olan çalışanın kendisidir, ancak organizasyon bu konuda çalışanlarına da yardımcı olmalıdır. Bu nedenle, örgütsel ve

bireysel düşüncelerin, hedeflerin ve beklentilerin kariyer gelişiminde önemli etkileri vardır, bu sayede hem örgütsel başarı hem de etkinlikle birlikte çalışanların iş tatmini sağlanmış olur (Barutçugil, 2002). Kariyer gelişimi, kariyer planlaması eylemiyle başlayan ve çalışanın kariyer yolları ile organizasyon içindeki hedefine ulaşmasını kolaylaştıran ve çalışanın yeteneklerini ve verimliliğini artıran bir süreçtir (Dündar, 2013). Kariyer geliştirmenin temel amacı, organizasyonun ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaktır (Aytaç, 1997). Etkili bir biçimde yerine getirildiğinde bireysel ve örgütsel amaçlara önemli derecede hizmet etmektedir (Soysal, 2007). Çalışanlar açısından kariyer gelişimi, çalışanın geleceğini ve kariyerini planlamasına izin vererek motivasyonunu arttırmaktır. Organizasyon için, çalışan memnuniyetini ve organizasyona olan sadakatini arttırarak, kariyer hedefleri ve planları hazırlarken daha gerçekçi davranmalarını sağlamak ve yeteneklerini zenginleştirmektir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2012). Bunun için hem organizasyon hem de çalışan açısından kariyer geliştirme programlarının hazırlanması önemlidir. Çalışanların organizasyonda başarılı olmaları isteniyorsa kariyer geliştirme programlarında “çalışanların kariyeri ile ilgili gereksinimlerinin değerlendirmesinin sağlanması, organizasyon içerisinde kariyer olanaklarının artırılması ve çalışanlara ilan edilmesi, çalışanların yetenek ve gereksinimlerinin kariyer olanaklarıyla örtüştürülmesi” sağlanmalıdır (Can, 1999). Organizasyonlarda kariyer gelişim süreci iş analizi ile başlar, iş analizi, organizasyonda ihtiyaç duyulan becerileri tanımlamaya yardımcı olur. Çalışanların veya iş başvurusunda bulunanların bilgi, deneyim ve çıkarlarının değerlendirilmesine göre, işe alım veya kurum içi pozisyon değişiklikleri yapılmaktadır (Soysal, 2007). Çalışan kariyerinin hangi evresinde olursa olsun organizasyon tarafından gerekli kariyer geliştirme desteği her zaman verilmelidir (Dündar, 2013). Günümüzde organizasyonlar, çalışanlarından iş birliği içerisinde hareket etmelerini, bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını istemektedirler. Çalışanlar ise organizasyonlarından kariyerlerini yükseltmeyi, unvan sahibi olmayı, yüksek maaş almayı, yetki ve sorumluluklarını artırmayı beklemektedirler. Bu beklentilerin bireysel ve örgütsel anlamda gerçekleştirilebilmesinin tek yolu kariyer planlaması yapılmasıdır (Soysal, 2007). Kariyer planlama ve kariyer geliştirmenin genel görünümü Şekil 2.15’de verilmiştir.



Şekil 2. 15. Kariyer Planlama ve Kariyer Geliştirmenin Genel Görünümü

Kaynak: Karadal, 2008

Kariyer planlama ve kariyer geliştirmenin genel görünümü Şekil 2.15'te incelendiğinde Karadal'a (2008) göre kariyer planı, başarı garanti etmemektedir, ancak plan yapılmaması halinde çalışanların karşısına çıkacak kariyer fırsatlarını değerlendirememeleri durumları ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda ise kariyer ilerlemesi yavaşlayabilir, organizasyonlarda açık pozisyonlara çalışan bulmakta zorlanılabilir. Yapılan kariyer planlama ve geliştirme çalışmalarının esnek ve aktif olması gerekmektedir, aktif ve etkili bir kariyer planlamasının birey ve organizasyon açısından kazançları "çalışanlar için daha uygun iş fırsatları ve ücret, mentorluk, daha esnek ve yapıcı ilişkiler, organizasyon-çalışan bütünlüğünün sağlanması, sahip olunan işgücünün daha etkin kullanımı, artan verimlilik ile hedeflere daha hızlı ulaşmak, yerel bir ağ kurarak daha hızlı bilgi akışı sağlamak, kuruluşun gelecekteki faaliyetlerine devam etmek için nitelikli işgücünün hazırlanması, görüntünün güçlendirilmesi" olarak sıralanmaktadır (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2002). Can'a (1999) göre kariyer planlaması arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kariyer hedeflerinin tespit edilmesini ve gerekli uygulama araçlarını kapsamaktadır. Kariyer planlaması bir nevi kişinin kariyer hedefleriyle organizasyonun hedeflerini uzlaştırmayı sağlamaktadır. Can, Kavuncubaşı & Yıldırım (2012) birey, kariyer planını uygulamaya çalışsa bile organizasyon tarafından desteklemediğinde takdirde zorlukların yaşanması muhtemeldir, çünkü kariyer planlaması, çalışanların yetenekleri ve ihtiyaçları ile iş tecrübeleri ve iş olanakları arasında en uyumlu ilişkiyi ifade eden bir süreçtir. Buna bağlı olarak çalışanlar kendilerini neyin beklediğini bilerek geleceklerini tahmin etmeye çalışmaktadırlar, dolayısıyla bunlar gerçekleştirildiğinde çalışanların iş motivasyonları ve işe adanmışlıkları da artmaktadır (Aytaç, 1997). Kariyer planlaması, bireyin, kendisi, sahip olduğu olanaklar ve sınırlılıklar, yaptığı seçimler ve bunların neticelerinin farkında olarak kariyer hedefleri belirlemek ve bu hedeflere ulaştıracak eğitim ve gelişim programlarını planlamaktan oluşan bir süreçtir (Erdoğan, 2003). Kariyer

planlaması sürecinde, çalışanların işlerinde daha verimli olmaları hedeflenmektedir (Aytaç, 1997). Kişinin kendisini değerlendirerek; güçlü yanlarını ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyerek; bilgi, beceri ve ilgi alanlarına uygun olarak kariyer beklentileri ve hedefleri oluşturmak ve bunları nasıl başarabileceğine dair eylem planları geliştirmesidir (Dündar, 2013). Kariyer planlaması, personel dönüşüm oranını azaltmak, çalışanların beceri ve ilgili alanlarını organizasyon ile uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Kariyer planlama faaliyetleri, birçok üst düzey yönetici tarafından iç personel ihtiyaçlarını karşılamanın bir yolu olarak kabul edilmektedir. İnsanlar bu süreçte kariyer hedeflerini net bir şekilde belirleyebildikleri için, alacakları eğitime ve kendilerini geliştirecek diğer faaliyetlere daha fazla dikkat ederler. Bu sayede organizasyonda nitelikli çalışan sayısında artışta sağlanmış olur (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2002). Kariyer planlamasında, organizasyon ve çalışan eşit sorumluluğa sahiptir. Kariyer planlama sürecinde, organizasyon ve birey farklı taraflar oluşturamaz, tamamlayıcı parçalar olarak birlikte çalışırlar. Bu bağlamda kariyer planlaması, başta organizasyon merkezli ve birey merkezli olmak üzere iki farklı boyutta ortaya çıkmaktadır (Soysal, 2007). Bireysel ve örgütsel kariyer planlarının karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2. 8. Bireysel ve Örgütsel Kariyer Planlarının Karşılaştırılması

Bireye Bakan Yönü	Organizasyona Bakan Yönü
Kişinin ilgisinin ve yeteneğinin belirlenmesi	Organizasyonun gelecekteki çalışan ihtiyaçlarının belirlenmesi
Günlük ve iş yaşam hedeflerinin planlanması	Kariyer basamaklarının planlanması
Organizasyon içinde ve dışında alternatif kariyer yolları ile seçeneklerin değerlendirilmesi	Örgütsel gelişim fırsatları ile kişisel yetenek ve isteklerin değerlendirilmesi
Amaç ve ilgide meydana gelen değişmelere dikkat edilmesi	Kişisel potansiyel ve eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi
Organizasyon içinde ve dışında ilgili kariyer basamakları	Kariyer sisteminin incelenmesi, denetimi ve eşgüdümü

Kaynak: Yeşilbağ, 2006

Bireysel ve örgütsel kariyer planlarının karşılaştırılması Tablo 2.8’de incelendiğinde Yeşilbağ (2006) kariyer planlaması birey ve organizasyona bakan yönü olmak üzere iki boyutta incelenmesi gereken bir süreçtir. Bireylerin hedefleri anlayarak ve destekleyerek, örgütsel hedeflere ulaşmak daha kolay hale gelmektedir. Bu şekilde, çalışanlar ve organizasyonla ilgili farklı alanlarda gözlenen uyumsuzlukları en aza indirilebilir (Soysal, 2007). Öte yandan kariyer planlaması birey ve organizasyon üzerinde etkisi olan bir kavramdır, çünkü çalışanlar, kariyer planlamasının uygulayıcısı, organizasyonlar ise

alıcılarıdır (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2012). Bundan dolayı kariyer planlamasında birey ve organizasyona bakan yönlerinin iyi anlaşılması gerekmektedir aksi taktirde kariyer planları yapmak çok da anlamlı olmayacaktır (Soysal, 2007).

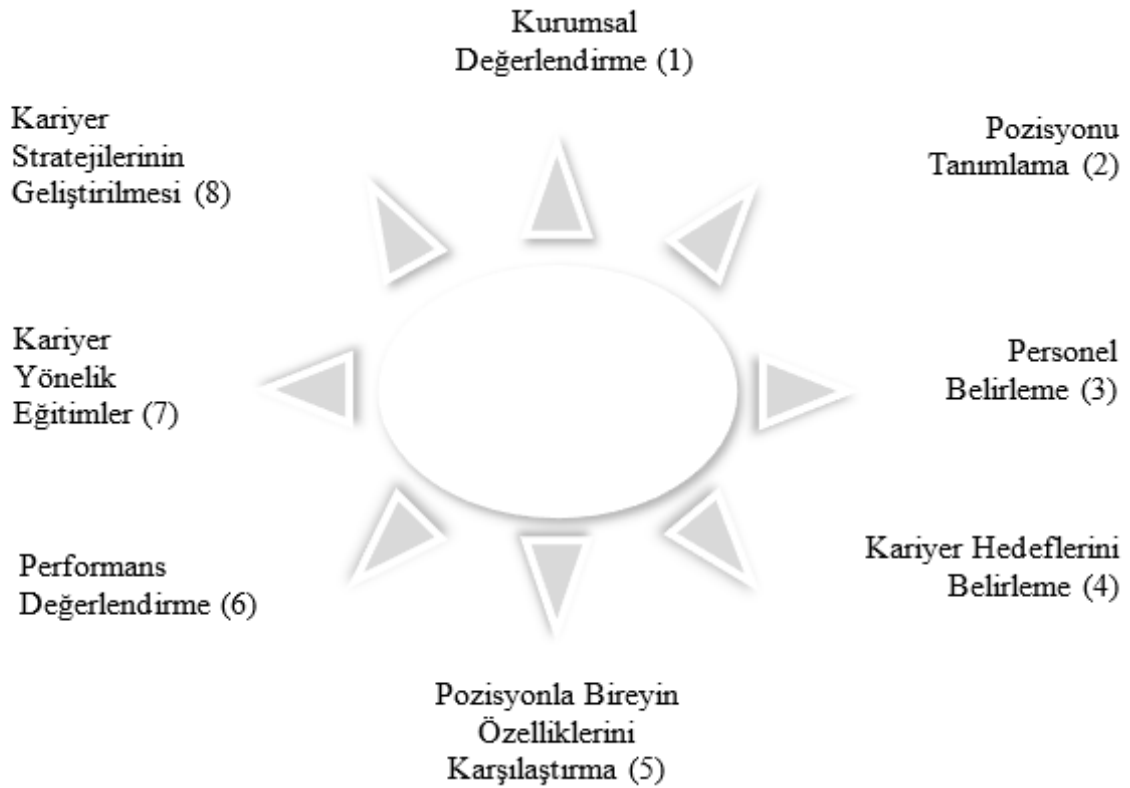
2.4.5. Örgütsel Kariyer Planlama ve Planlama Süreci

Günümüz organizasyonlarında örgütsel kariyer planlama ve örgütsel kariyer planlama yönetiminin insan kaynakları departmanlarında yaygın ve çok önemli olduğu kabul edilmektedir (Greenhaus & Callanan, 2006). Soysal (2007) örgütlerde kariyer planlamasını, çalışanların donanımları, becerileri göz önünde bulundurularak, çalışanın kariyer beklentilerine ulaştırılmasını sağlayacak haritanın tespit edilmesi ve çalışanın organizasyon içinde ilerlemesinin planlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle organizasyonlar, çalışanlarının organizasyonlarına katılımlarını güçlendirmede ve çalışanlarının bireysel kariyer gelişimlerini isteklendirmede başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, çalışan ihtiyaçları belirlenerek, bireysel kariyer hedefleri ve stratejilerinin oluşturulması gibi aşamalarda da çalışanlara gerekli destekler verilmelidir (Anafarta, 2001). Çünkü, organizasyonların işi, çalışanları istihdam etme, eğitme ve performans değerlendirme ile son bulmamaktadır. Çalışanların yeni gelişmelere ayak uydurmalarının sağlanması, çalışanlarının var olan performanslarını korunması ve verimliliklerinin artırılması gibi hususlarda örgütsel kariyer planlaması yapmak zorundadırlar (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2002). Organizasyonlarda kariyer planlaması sürecinin esas amacı, organizasyonunun etkinlik ve verimlilik düzeyinin artırılmasıdır, bu sayede çalışanın ilerlemesi ve gelişimi sağlanarak, organizasyonun gelecekte ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücü de şekillenerek organizasyonun amaçlarına ulaşması daha kolay hale gelecektir (Soysal, 2007).

Örgütsel kariyer planlama, yönetim kademesi tarafından çalışanlar için kariyer hedeflerinin belirlenmesi sürecidir, bu süreç için ihtiyaç duyulan tüm bilgiler örgütün ihtiyaç değerlendirmelerinden, performans değerlendirmelerinden, yönetim planlarından alınmakta olup bunları bireysel kariyer geliştirme fonksiyonları ve yönetimin gelişimi, kariyer danışmanlığı, akıl hocalığı ve yönetim eğitimi için genel düzenlemelerde kullanmaktadır (Çalık & Ereş, 2006). Örgütsel kariyer planlamasının hedeflerine en etkili şekilde ulaşılabilmesi durumunda; çalışanların yüksek verimle çalışmaları sağlanmakta, organizasyonların amaçlarına ulaşması kolaylaşmakta, çalışanların huzur ve yaptıkları işten zevk almaları sağlanmakta, çalışanların işte uzun süre kalmaları ve böylece çalışan maliyetinde düşüş sağlanmakta, aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve insan kaynaklarından en etkin

şekilde yararlanılmaktadır (Barutçugil, 2002). Organizasyonlar kariyer planlaması sayesinde, amaç ve nitelikleri doğrultusunda kendi çalışanlarına kariyer planlama imkânı vererek, çalışanların yükselmesine, en yüksek kapasite ile çalışmalarına ve gelişmelerine de yardımcı olmaktadır. Kariyer planlaması sayesinde organizasyon, çalışanların yeteneklerinden en etkin biçimde yararlanmanın yanı sıra verimli bir şekilde çalışmalarını da desteklemiş olmaktadır (Şimşek & Soysal, 2004).

Organizasyonlarda insan kaynaklarının etkin kullanımı, organizasyonlardaki verimlilik programlarının başarısı ile mümkün olmaktadır. İnsan kaynakları organizasyonların tek dinamik varlığını oluşturmaktadır (İnce, 2005). İnsan kaynaklarının planlanması sayesinde çalışanlar organizasyonlarda amaç, istek ve yetilerine göre en uygun yerde istihdam edilebilmektedir. Bu sayede çalışanlar ve organizasyonlar isteklerini ortak bir amaçta buluşturabilmektedirler, devamında çalışanın yaşam standardı yükselerek organizasyon için daha verimli olabilmesi sağlanmaktadır (Uzun, 2004). Bir organizasyonun kariyer planlaması faaliyetlerinde bulunması, belli birtakım faaliyetleri içerisinde barındırmaktadır. Bu faaliyetlerin tamamı kariyer planlaması süreci olarak ifade edilmektedir, örgütsel kariyer planlama süreci Şekil 2.16'da verilmiştir.



Şekil 2. 16. Örgütsel Kariyer Planlama Süreci

Kaynak: Soysal, 2007

Örgütsel kariyer planlama süreci Şekil 2.16'da incelendiğinde örgütsel kariyer planlama sürecinin sekiz faaliyet alanında birleştirildiği görülmektedir. Birinci faaliyet basamağı kurumsal değerlendirmedir. Şimşek & Soysal'a (2007) göre kurumsal değerlendirme, sahip olunan insan kaynaklarının genel bir biçimde gözden geçirilmesi sürecidir. Aynı zamanda bu yöntem ile insan kaynakları faaliyetlerinin de başlangıç noktası oluşturulmaktadır. Bu faaliyet sonucunda çalışanların mesleki yönden gelişebilmesi amacıyla ihtiyaçları belirlenerek ve yeni fırsatlar sağlanarak geleceklerini daha sağlam temeller üzerine oturtulması sağlanmaktadır, bu amaçla çalışanların her yönden tam analizinin yapılması sürecin sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel kariyer planlama sürecinin ikinci faaliyet alanı pozisyonu tanımlamadır. İlk önce kariyer yolları belirlenen organizasyonda, bu yollar üzerinde yer alan pozisyon ve görevin gerektirdiği vasıflar açık ve net olarak belirlenmelidir (Aytaç, 1997). Soysal'a (2007) göre pozisyonu tanımlamada, kurumsal değerlendirmeden sonra, her pozisyonun ve işin ihtiyaç duyduğu özelliklerin kesin olarak tespit edilmesi gerekmektedir, bu aşamada pozisyonlara yönelik fonksiyonel niteliklerin tamamının açık bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Şimşek & Soysal, 2004).

Örgütsel kariyer planlama sürecinin üçüncü faaliyet alanı personeli belirlemedir. Organizasyonun, gerçek ihtiyacını karşılayacak seviyede ve yetenekte personel ihtiyacının analiz edilerek uygun pozisyona uygun personel yerleştirilebilmesi ve bu personel arasından örgüt için en faydalı olanlarının tespit edilmesi kariyer yönetiminde önemli bir konu olmakla birlikte önemli bir sorun olarak da değerlendirilmektedir. Kariyer planlamasında yapılması gereken birinci husus bu planlamanın kimler için yapıldığıdır. Organizasyon yetenekli insanları çalıştırarak başarılı olmak istiyorsa öncelikle bu personeli elinde tutmalı ve çağın gereklerine göre eğitmelidir. Organizasyondaki mevcut personelin her yönden bilgileri çıkartılarak gerekli ihtiyaçları tespit edilmelidir (Soysal, 2007).

Örgütsel kariyer planlama sürecinin dördüncü faaliyet alanı kariyer hedeflerini belirlemedir. Organizasyon içindeki çalışana kariyer konusunda danışmanlık yapmak insan kaynakları bölümünün en önemli misyonlarından biridir. Çalışan, bulunduğu pozisyondan hangi pozisyonlara terfi edebileceğini, rotasyon şartlarını, iş genişletmeyi ve diğer faktörleri bilmelidir. Belirtilen bu görevleri organizasyon içerisinde yapabilecek ve çalışana kariyerlerinin gelecekleri konusunda bilgilendirecek olan bir çalışan görevlendirilmesi gerekmektedir. Çalışanların genel olarak ulaşmayı istediği bazı amaçları net bir biçimde

belirlemeleri de örgütsel kariyer planlamasının dikkat çekici bir konusudur. Çalışan, yeteneklerine uygun ve gelişmeye açık amaçlar seçmelidir. Bu durum başarılı çalışanların organizasyona kazandırırken aynı zamanda örgütsel çalışanların kendi bireysel amaçlarına ulaşmaları için yardımcı olmaktadır (Aytaç, 1997; Soysal, 2007).

Örgütsel kariyer planlama sürecinin beşinci faaliyet alanı pozisyonla bireyin özelliklerinin karşılaştırılmasıdır. Şimşek & Soysal'a (2004) göre faaliyet alanı pozisyonla bireyin özelliklerinin karşılaştırılmasında, çalışan tarafından kariyer planlama, bireyin sahip olduğu bilgi, yetenek ve tecrübe ile çalışma yaşamındaki pozisyonunu bilme, anlama ve gelecekte nerede olacağını belirleme olanağı yaratan bir süreçtir. Bireyin niteliklerinin iyi tespit edilmesi bu sürecin etkili olması için önemlidir. Personelin geçmişi hakkındaki tüm bilgileri de kapsayan bir döküm çalışmasının yanı sıra, bireyin yetenek, uyum, istek, güdü ve beklendişlerini tespit etmeye dair yapılan çalışmalarında yapılması süreç açısından çok önemlidir. Yani çalışanın potansiyel niteliklerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için mevcut niteliklerinin saptanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Örgütsel kariyer planlama sürecinin altıncı faaliyet alanı performans değerlendirmedir. Kişilerin kendilerini ne dereceye kadar geliştirebilecekleri, ulaşabilecekleri pozisyonlar hakkında gözlemlenmeleri ve bu amaçlar için performans değerlendirme sonuçlarının kullanılması gerekmektedir. Performans değerlemesi yapılırken kullanılacak kıstaslar da olayın ihtiyacına göre tespit edilmelidir. Bir diğer önemli konu ise değerlendirmenin adaletli yapılıp yapılmayacağıdır (Soysal, 2007).

Örgütsel kariyer planlama sürecinin yedinci faaliyet alanı kariyere yönelik eğitimlerdir. Organizasyonda belirlenen kariyer olanakları, öte yandan performans değerlendirme için yapılan ölçümler hatta zaman zaman çalışanın moralini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli eğitimlerin gerçekleştirilmesi faydalı olacaktır. Bu faaliyetler kapsamında hizmet öncesi eğitim, hizmet sırasında uyum eğitimi, çalışanı işe başlatma eğitimi ve hizmet içi eğitimler gibi çeşitli alanlarda eğitim faaliyetleri yer almaktadır. Bu faaliyetler kapsamında belirlenen eğitimlerin her biri organizasyon içinde çalışan grupların istediği ve ihtiyaçlarına göre biçimlendirilerek uygun zaman ve şekillerde çalışana verilmelidir (Şimşek & Soysal, 2004).

Örgütsel kariyer planlama sürecinin son faaliyet alanı kariyer stratejilerinin geliştirilmesidir. Kariyer stratejileri, çalışanların kariyer hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olan faaliyetlerin meydana getirilmesidir. Bunun için ilk olarak yapılacak çözümleme nesnel

yöntem kullanılarak tespit edildiği sürece başarı oranı yükselmektedir. Bu evrede performans değerlemesi neticesinin ehemmiyeti oldukça fazladır. Bu değerlendirme neticesinde elde edilen bilgiler stratejilerin başlangıç noktası oluşturmaktadır, bu evrede yapılan çevre analizi fırsat ve tehlikeleri tespit etmede bir araç niteliğine sahiptir (Soysal, 2007).

2.4.6. Bireysel Kariyer Planlama ve Planlama Süreci

Kariyer planlama, tümüyle kariyerinde başarılı olmak isteyen kişiyi ilgilendiren bir süreçtir. Kişi, kendi bilgi, beceri ve ilgilerini güçlü ve güçsüz yönlerini değerlendirir ve organizasyondaki yükselmesine ilişkin planlar yapar (Karadal, 2008). Organizasyonlar, örgütsel kariyer planlaması yoluyla çalışanlarının eğitim ihtiyacını belirleme, başarıyı değerlendirme, işten tatmin olma düzeyini artırma ve örgütsel bağlılıklarını yükseltme, iş geliştirme ve yeni bölümlere gitmeleri yolunda teşvik etme gibi geleceğe hazırlayıcı programlarla desteklerde bulunmalıdırlar. Başarılı bir örgütsel planlama etkin bir kariyer planlamasına dayalıdır, çünkü kariyer planlarını yerine getiremeyeceğini düşünen bireyler örgütten ayrılmaktadırlar (Şimşek & Soysal, 2004). Seçilecek mesleğin ekonomik getirisi birçok kişiyi etkilediği gibi daha eğitim hayatında ekonomi birçok kişinin kariyer eğiliminde etkilidir, yani birey gelecekte almak istediği ücretin oranına göre mesleğini belirlemektedir. Bir diğer taraftan eğitim hayatında ekonomik yeterlilik ve yetersizlik bireyin seçeceği mesleği belirlemesinde de büyük bir önem taşımaktadır (Akman, 2021). Yöneticiler, çalışanların organizasyon içerisindeki kariyer planlaması konusunda kilit pozisyondaki kişilerdir, bundan ötürü çalışanlarının, mevcut pozisyonlarda yeterliliğini incelemeli, terfi ve ilerleme olanaklarını açıkça tanımlamalı, kariyer planlama sistemi belirlemeli, eğitimler için parasal destekleri sağlamalı, kariyer gelişimleri için organizasyon içi ve organizasyon dışı kaynakları kullanmalarına izin vermeli, bireylere kariyer planlaması konularında sürekli bilgi vererek, bireysel kariyer planlama mülakatlarında aktif olarak yer almalıdırlar (Soysal, 2007). Çalışanlar ise kariyer planlaması konusunda bazı görevlere sahiptirler, çalışanlar amaçlarını ve ideallerini çok iyi bir biçimde tespit etmelidirler. Etkili bir kariyer yönetiminde organizasyon, yönetici ve çalışanlara da görevler düşmüş olsa da asıl görev çalışandan beklenmektedir (Uzun, 2004). Bu süreçte çalışanların sürece iştiraki kadar onu kişiselleştirmeleri de ayrı bir öneme sahiptir. Bu anlamda kariyer planlamasında çalışanlar yeteneklerini doğru bir biçimde tespit etmeli, hedeflerini ortaya koymalı, uygun danışmanlar ile gelecek konusunda doğru planlar yapmalı, alternatif kariyer yolları hakkında bilgi sahibi olmalı ve gelecekte belirebilecek fırsatlar için hazır olarak kendisini bu yönde

geliştirmelidirler (Şimşek & Soysal, 2004). Drier (2000) kariyer planlamasına yardımcı olacak sekiz temel esastan bahsetmektedir. Bunlar;

- Bir bireyin kariyeri, sürekli planlama ve iş hazırlığını aksettirir, kariyer bir işi, iş karşılığı ücreti ve edinilen tecrübelerin toplamını ifade eder.
- Seçme özgürlüğü, en önemli haklardan biridir, kariyer ile eğitim imkânlarını belirleme hürriyetinin genişliği sahip olunan bilgiye bağlıdır.
- Çalışanların tümünün kariyerini planlamayı öğrenebilmek ve sınavabilmek için lazım olan bilgiye ulaşma hakkı bulunmaktadır.
- Herkesin her türlü bağımlılıktan uzak olarak kariyerini planlama amacıyla yardım alma hakkı bulunmaktadır.
- İyi bir kariyer planlaması için toplumu oluşturan öğrencilerin, okulların, çalışanların ve ailelerin eşit sorumluluğu söz konusudur.
- Eğitimin kişisel faydası için kariyer planlaması gereklidir, çalışanların kariyerleri ile ilişkili çalışmalarını ve uygulamalarını anlatmalarına kariyer planlaması yardımcı olur.
- Çalışanlar ve ailelerinin katılması kariyer planlama faaliyetlerini güçlendirir.
- İş seçiminde kariyer planlamasını kullanan kişilerin iş doyumları daha yüksektir, bu kişiler kendilerini yenilemeye açık ve değişimlere kolaylıkla adapte olabilmektedirler.

Teknolojik değişim ve gelişmeler, iş ve işgücünün vasfının farklılaşması, organizasyonun ilerideki gereksinimleri organizasyonları kariyer geliştirme ile kariyer planlamasına yönlendirmiştir (Can, 1999). Bireysel kariyer planlama, her bir çalışanın bireysel hedeflerini planlaması aşamalarından oluşmaktadır (Gürüz & Yaylacı, 2004). Kariyer planlamasıyla, çalışanların kendi kariyer başarılarını sağlayarak iş tatminini, kişinin kendine güvenini, örgüte sadakatini arttırmak hedeflenmektedir. Çalışanların ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve amaçlarını, örgütte halen mevcut olan veya ileride ortaya çıkacak fırsat ve imkânlarla eşleştirmek de önemli bir amaç olarak örgütler tarafından dikkate alınan bir seçenektir (Şimşek & Soysal, 2004). Bireysel kariyer planlamasında amaç, çalışanın kendi niteliklerinin farkına varması, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu bilmesi, hedefleri ve bunlardan ulaşabileceklerini tespit etmesidir (Barutçugil, 2002).

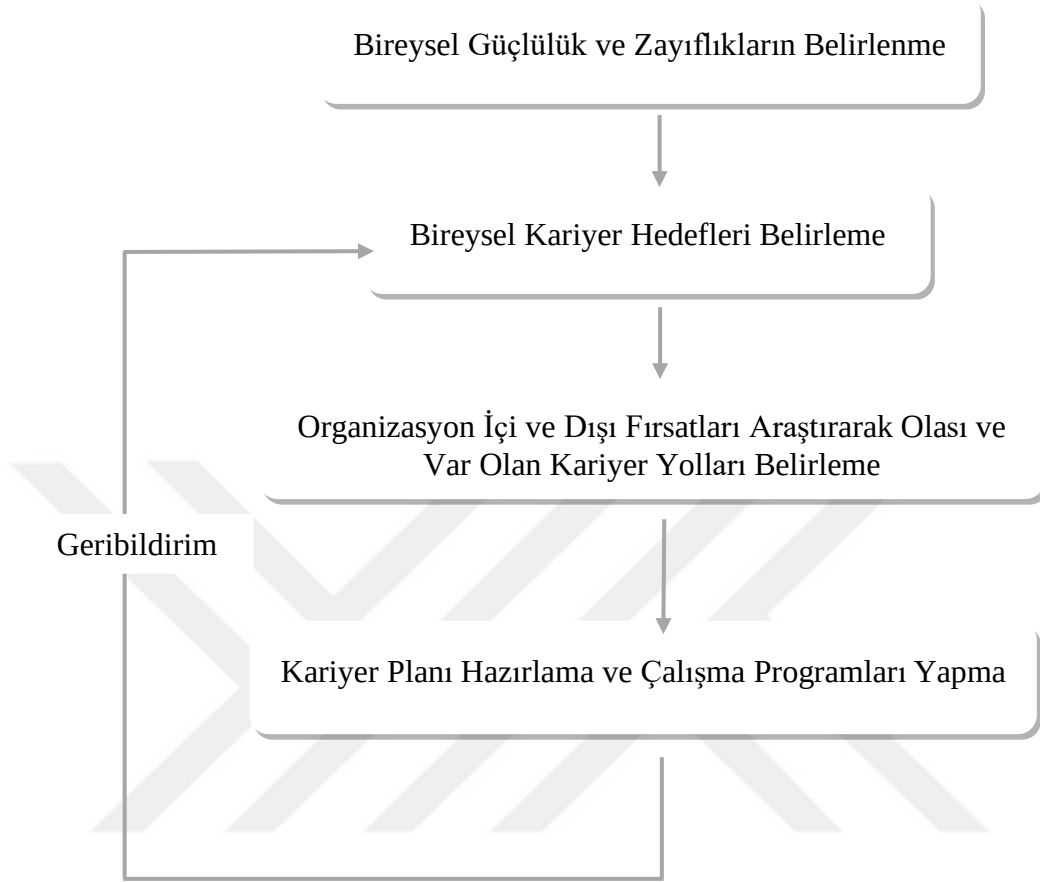
Bireysel kariyer planlamasını, çalışanın kariyer amaçlarını kişisel olarak planlama süreci olarak tanımlayabiliriz (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım). Kariyer planlaması kavramının temelini bireysel hedefler oluşturmaktadır, insanlar kendileri için önemli olan şeyleri

buldukları takdirde bu doğrultuda hayatlarını ve hedeflerini şekillendirirler. Kariyerde ilerlemek için kişi, bu amaçlarını açıkça ortaya koymalıdır. Amacını net bir şekilde tespit edebilen bireyler karşılaşılabilecek alternatif imkanları daha uygun bir biçimde kullanabilmektedir (Aytaç, 1997). Kariyer planlaması örgütlerde kaliteyi, motivasyonu, birey ve örgütlerin hedeflerini bir hedef doğrultusunda buluşturarak yükseltmek maksadıyla insan kaynakları yönetiminin etkili bir uygulamasıdır. Kariyer planlaması bu anlamda, iş görenin bilgisi, yeteneği, becerisi ve güdülerinin geliştirilmesi ile çalışmakta organizasyondaki ilerleyişinin veya çalışanının yükselmesinin planlaması olarak ifade edilebilmektedir (Soysal, 2007). Bireysel kariyer planlamasının temel amacı çalışanın, hayat memnuniyeti için geleceğini oluşturma çabasıdır. Tunçer (2012) kişisel kariyer planlamasının amaçlarını “daha iyi bir kariyerin olması, kişinin ihtiyacını giderme ve psikolojik doyumunu sağlama, gelir açısından daha memnun edici fırsatlar, verimliliğin yükseltilerek motivasyonun sağlanması, değişik departmanlarda görev yapmak, kişinin dikey hareketliliğinin sağlanması, kişinin gelişimindeki yükselme, tecrübe ve sorumluluk artışı, kişinin itibarını arttırma, kişinin kapasitesinin artması” olarak sıralamaktadır.

Kariyer planlaması, kariyer gelişimini ve stratejilerin uygulanmasını amaçlayan, olanakların değerlendirilmesi ve analiz edilmesine yönelik çok sistematik ve kapsamlı bir süreç olarak görülmektedir (Antoniou, 2010). Bireysel kariyer planlaması bireyin öğrenmesine ve gelişimini yönetmesine yardımcı olan devamlı bir süreçtir. İyi bir kariyer planlaması oluşturabilmek için bireyin kendisini iyi tanıması ve bütün bilgilere sahip olması gerekmektedir. Bireysel kariyer planlama süreci Şekil 2.17’de verilmiştir.

Bireysel kariyer planlama süreci Şekil 2.17’de incelendiğinde ilk basamak “bireysel güçlülük ve zayıflıkların belirlenme” basamağıdır. Bireysel kariyer planlaması kişinin kendisini tanımasıyla başlar. Kişinin kendi değerleri, ihtiyaçları, yetenekleri, ilgileri, arzuları, zaafları, güçlü yanları ve kişisel amaçlarını bilmesini gerekli kılar (Dündar, 2013). Bu aşamada kişi “durum analizi” yaparak, reel biçimde kendisini tanımalı, eksikleri ile kuvvetli taraflarını bilmelidir, becerilerini ve ilgi alanlarını ortaya koymalıdır, örgüt içinde veya dışında ulaşabileceği kariyer olanaklarını takip etmelidir (Soysal, 2007). Bireyler geleceğe yönelik planlamalarında, kariyerlerine ilişkin hedeflerini özellikle üniversite döneminde daha net koyabilmektedirler. Birey, güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilerek kişilik özelliklerini tanımaya çalışarak mezuniyetleri sonrası için iş planları yapabilmektedirler. Bu güçlü ve zayıf yönlerini başarı ile tespit eden bireyler kariyerlerinde doğru karar veren ve buna inanan bireyler olarak kariyer süreçlerine devam etmektedirler. Bu alanda meydana gelen başarılı kararlar bireysel kariyer planlamasının diğer aşamalarında bireyin daha sağlam adımlar

atmasına da yardımcı olmaktadır (McAuliffe vd., 2006).



Şekil 2. 17. Bireysel Kariyer Planlama Süreci

Kaynak: Anafarta, 2001

Bireyler, niteliklerini pozisyonlarının gerektirdiği özellikler kapsamında ve istihdam edilebilirlik özellikleri ışığında değerlendirmelidir. Bireylerin kendilerini değerlendirmede objektif ve dürüst olmaları büyük önem taşımaktadır. Bireysel kariyer hedeflerinin ve kariyer yollarının net bir şekilde tanımlanması, bireylerin kendilerini nesnel olarak değerlendirmelerini ve kendilerini derinlemesine anlamalarını gerektirir (Anafarta, 2001). Kişisel değerlendirme sürecinde birey, değerleri, yetenekleri, ilgi alanları, nitelikleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirmektedir. Bireysel kariyer planlama sürecinde bireyin kendini değerlendirmesinde başarılı olabilmesi için kim olduğu, kariyerine hangi yönde ilerleyeceği ve kariyer hedeflerine ulaşmak için izlemesi gereken yol gibi bazı soruları kendisine yöneltiyor olması gerekir. Bu aşamada bireyin kendi kendine soracağı sorular “neredeyim, olmak istediğim yer neresi, kariyer olarak ne yapmak istiyorum, yapmaktan hoşlandığım işler nelerdir, güçlü taraflarım nelerdir ve benim için önemi olduğu şeyler nelerdir” bireysel

güçlülük ve zayıflıkların belirlenmesinde önem arz etmektedir (Aytaç, 1997).

Bireysel kariyer planlama sürecinde ikinci basamak “bireysel kariyer hedefleri belirleme” basamağıdır. Bu basamak, kişilerin ulaşmak istediği belirli kariyer hedeflerini tespit ettikleri aşamadır. Zayıf ve güçlü yönlerini belirleyen çalışan kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerini oluşturma aşamasındadır. Hedefin tespiti, kişinin ileride ulaşmak istediği amacını belirlemesine ve planlamasına yardımcı olur, bu aşamada belirlenecek hedeflerin, çalışanların kişisel gelişimini sağlayacak, onları ileriye dönük olarak donanımlı kılacak, motivasyonlarını artıracak özelliklere sahip olması gerekmektedir (Dündar, 2013).

Bireysel kariyer planlama sürecinde üçüncü basamak “organizasyon içi ve dışı fırsatları araştırarak olası ve var olan kariyer yolları belirleme” basamağıdır. Bu aşamada bireyin kendini diğer bireylerle birlikte analiz etmesi de gereklidir, bu amaçla resmi ve gayri resmi kariyer danışmanlığı bu aşamada bireye önemli katkılar sağlamaktadır (Anafarta, 2001). Bireyler öz geçmişlerine ve ilgi alanlarına göre profesyonel olarak nereye ulaşmak istediklerini tam olarak belirledikten sonra, bir zaman tablosu oluşturmali ve mevcut ilerlemelerinin hangi düzeyde olduğunu izlemelidir (Aytaç, 1997). Aynı zamanda dünyadaki ve ülkedeki ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeler, sektörel ve mesleki unsurlar yakından izlenmelidir. Bununla birlikte, örgütsel değişimler ve mesleklerin gerektirdiği niteliklerdeki hızlı değişim karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Her mesleğin çekim gücü zamanla farklılık göstermektedir, bunun için dinamik bir şekilde yapılan değerlendirmede çalışma hayatında hâkim olan veya olması beklenen eğilimler de dikkate alınmalıdır (Erdoğan, 2003). Çalışan “araştırma veya seçenek belirleme” şeklinde de adlandırılabilen fırsatları belirleme aşamasında örgüt içinde ve örgüt dışında kariyer imkânlarını tespit edip, değerlendirmek durumundadır. Kendi birikim, beceriklilik, ilgi ve kabulleri ile kariyer imkânları ilişkisini kurarak, seçim yapmak zorundadır. Günümüzün yeni yönetim yaklaşımları doğrultusunda, örgüt yapılarında meydana gelen değişikliklerle örgüt yapılarının basık hale gelmesi ve kişilerin kariyer anlayışlarındaki değişim sonucu hayat boyu tek bir organizasyonda çalışma düşüncesinin giderek geçerliliğini yitirmesi, bu aşamayı çalışanlar açısından hayati bir hale getirmiştir. Fırsatların daha iyi değerlendirilmesi uzun vadede kariyer tatmininin ve mutluluğun artmasına yardımcı olacaktır (Dündar, 2013).

Bireysel kariyer planlama sürecinde dördüncü basamak “kariyer planı hazırlama ve çalışma programları yapma” basamağıdır. Kariyer planı, bireyin kariyer hedeflerine ulaşmak için gerekli her türlü faaliyeti ihtiva etmektedir. Bu aşama, iş hayatındaki tecrübelerine dayanarak kısa vadeli planlarla başlamanın ve başarı sağladıkça daha büyük ve uzun vadeli

gelişme programları hazırlamanın uygun olacağı ifade edilmiştir (Aytaç, 1997). Çalışan, belirlediği hedeflere ulaşmak için çeşitli eylem planları oluşturacaktır. Bu planlar, kişinin önceki deneyimlerine, gözlemlerine ve tahminlerine uygun olacaktır. Bir kişinin kısa, orta ve uzun vadeli kariyer hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmesi için çeşitli planlar hazırlaması gerekir, bu aşamada, çalışan hedeflerine ulaşmak için stratejik kariyer planlarını harekete geçirecektir. Çalışanın aldığı karar doğrultusunda kariyer planlarını uygulayabilmesi için organizasyon ortamının mevcut olması gerekir, bu durumda örgütsel destek büyük önem taşımaktadır, çalışanın planlarını uygulayabilmesi için organizasyon iklimi ve koşullarının bu planları desteklemesi gerekmektedir. Organizasyon, çeşitli uygulamalarıyla bu planların devreye alınmasına ve gerçekleştirilmesine izin vermelidir (Dündar, 2013).

Bireysel kariyer planlama sürecinde son basamak “geri bildirim” basamağıdır. Personel veya insan kaynakları birimlerinin, çalışanlara bütün süreç hakkında geri bildirim sağlamaları gerekmektedir. Aslında bütün sürecin en önemli bölümlerinden birisini geri bildirim oluşturmaktadır. Bu bilgileri içerisinde en önemlilerini ise işe yerleştirme kararlarına ilişkin ve iş performansları hakkında olanları oluşturmaktadır. Performans değerlendirme süreçleri bu kapsamda kullanılmaktadır. Başka bir geri bildirim kaynağı yöneticilerden ve meslektaşlardan gelmektedir, bu bireylerle ilgili çeşitli konularda bu bireylerin iletişim ve bilgi düzeyleri kariyer planlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Anafarta, 2001).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın paradigması, araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanması ile etik prosedürlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Paradigması

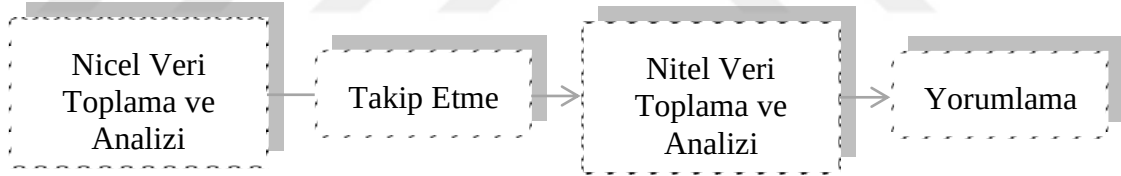
Paradigma, dünya görüşü ile sıklıkla eşanlamlı olarak kullanılan bir terimdir. Thomas Kuhn (1970) tarafından ilk olarak kullanımına bakılırsa, paradigma uzmanlar topluluğuna ait genellemeler, inanışlar ve değerler dizisidir. Nicel yaklaşımla başlayan bu araştırmanın dünya görüşü post-pozitivizm, devamında ise yapılandırmacılık olarak düşünülmüştür (Creswell & Clark, 2018; Teddlie & Tashakkori, 2009). Bundan ötürü bu araştırmanın paradigması, insanların ne hissettiklerini empati yaparak anlamaya çalışan, insanların ne istediklerini insan yaşamının öznelliği içerisinde derinlemesine ortaya çıkartmaya çalışan yorumsamacı paradigma ile davranışın gerçek dünyanın somut sosyal ilişkilerindeki koşullar bağlamında ortaya çıktığını, gerçekleri ampirik olarak kullanılabilir bilgi üreten ve nesnel olarak ele alan ve bireyin bilincinin dışındaki sosyal dünyanın göreceli olarak değişmez olduğunu düşünen işlevsel paradigmadır (Gunbayi, 2018; Gunbayi & Sorm, 2020). Aslında nicel ve nitel yaklaşımların kullanıldığı bu araştırmanın son bir dünya görüşü olan “işe ne yararsa” uygulamaya yönelik olan hem realizm hem de idealizm felsefesini bir araya getiren pragmatizm şemsiyesi altında toplandığı söylenilebilir (Gunbayi, 2020).

3.2. Araştırmanın Modeli

Belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu (Creswell, 2015) araştırma grubunun veya araştırmacının, anlamının ve gerçekliğin derinliği ve genişliği amacıyla nicel ve nitel araştırma modellerinin bileşenlerini bir araya getirdikleri bir araştırma türüdür (Teddlie & Tashakkori, 2009). Bu çalışmada, araştırma problemini

aydınlatmak için tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanmasının gerekliliği, nicel verilerin nitel verilerle açıklanması gerektiği, kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiği gibi hususlardan dolayı karma yöntem araştırmasına uygun olduğu düşünülmüştür, ayrıca karma yöntem araştırması hem nitel hem de nicel araştırmanın zayıf yönlerini telafi eden gücü sağlamaktadır. Pragmatizm gibi nitel ve nicel araştırmaların tümünü kapsayabilen bir paradigmayı da göz önüne almamızı teşvik etmektedir (Creswell & Clark, 2018).

Probleminin aydınlatılması için desen seçimine karar veren anahtar kavramlardan “etkileşim seviyesi, önceliği belirleme, zamanlamayı belirleme, nicel ve nitel verileri nasıl ve nerede birleştirileceğini belirleme” anahtar kavramları kullanılır (Clark & Ivankova, 2018). Bu araştırmada da bu kavramlar kullanılarak, nicel verilerin ilk aşamada nitel verilerin ise ilk aşamaya endeksli olarak toplanmasından dolayı etkileşimli, öncelik olarak nicel öncelikli, zamanlama olarak sıralı zamanlama, son olarak nicel ve nitel verilerin nasıl ve nerede birleştirileceğine hususuna ilişkin ise yorumlama sırasında birleştirmeye karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desenin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür, bu açıklamaya uygun olarak açıklayıcı sıralı desene ilişkin model Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3. 1. Açıklayıcı Sıralı Desenin Modeli

Kaynak: Creswell, 2015

Şekil 3.1’de açıklayıcı sıralı desenin modeli incelendiğinde, iki ayrı etkileşimli aşama içinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu desen, araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir (Creswell, 2009). Bu araştırmada da Şekil 3.1’de belirtilen modele benzer biçimde belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlamaya ilişkin nicel veriler toplanıp analiz edilmiş ardından nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğu yorumlanmıştır.

Açıklayıcı sıralı desen seçme zamanı en çok, araştırmacının eğilimleri ve ilişkileri nicel veriyle değerlendirmek ve ortaya çıkan eğilimlerin ardındaki mekanizmayı veya sonuçları açıklamak istediğinde kullanışlıdır. Bu desenin ardındaki felsefi varsayım, nicel

etkenlere daha çok önem veren post-pozitivist yönelimin ardından araştırmacının çoklu bakış açısı ve derinlemesine tariflerin önem kazandığı yapılandırmacılık varsayımına yönelmesidir (Clark & Ivankova, 2018). Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) ve alt deseni olan takip eden açıklamalar deseni (follow-up explanations variant) kullanılmıştır [MMR(f)=QUANTITATIVE x qualitative, NİCEL→nitel]. Bu desen birincil nicel aşamaya ve ardından nitel aşamayı, nicel sonuçların açıklanmasına yardımcı olarak kullanır (Creswell & Clark, 2018). Açıklayıcı sıralı desen uygulamasındaki temel prosedürler akış şemasına ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Açıklayıcı Sıralı Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması

Nicel Aşamanın Tasarlanması ve Uygulanması	
Adım 1	○ Nicel araştırma soruları ifade edilir nicel yaklaşım belirlenir
	○ İzinler alınır.
	○ Nicel örneklem tanımlanır.
	○ Veri toplama araçları ile kapalı uçlu veriler toplanır.
	○ Nicel araştırmayı cevaplamak için nicel veriler analiz edilir.
Nicel Sonuçları Takip Eden Stratejilerin Kullanılması	
Adım 2	○ Hangi sonuçların açıklanacağına karar verilir
Nitel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması	
Adım 3	○ Nitel araştırma soruları ifade edilir ve nitel yaklaşım belirlenir.
	○ İzinler alınır.
	○ Nitel örneklem tanımlanır.
	○ Veri toplama araçları ile açık uçlu veriler toplanır.
	○ Nitel araştırmayı cevaplamak için nitel veriler analiz edilir.
İlgili Sonuçların Yorumlanması	
Adım 4	○ Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.
	○ Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.
	○ Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılır.

Kaynak: Creswell & Clark, 2018

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere açıklayıcı sıralı desenin uygulamasındaki temel prosedürler akış şeması dört adımda verilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, içinde araştırmacının nicel bir araştırmaya yönelerek başlattığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir (Creswell & Clark, 2018). Açıklayıcı sıralı desenin genel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır. Araştırmacı, nicel manidar ya da manidar olmayan sonuçları, olumlu işleyen modelleri, aykırı sonuçları açıklamak için nitel veriye ihtiyaç duyduğunda uygulanabilir (Bradley vd., 2009).

Nicel araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülecektir. Tarama modelleri, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan araştırma modelleri içerisinde yer almaktadır.

Tarama modellerinin ana amacı bir grubun ya da evrenin özelliklerini betimleyerek ortaya koymaktır. Tarama araştırmalarında alınan bir örnekleme ya da bütün evrene araştırma amacına uygun bir ölçek uygulanarak katılımcıların tutum, düşünce, davranış, deneyimlerini ya da diğer özelliklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır (Creswell & Creswell 2018). Betimsel tarama modeli, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir olguyu ya da durumu bulunduğu şekli ile tanımlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Karasar, 2000; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004).

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması derinlemesine analizler yapma imkânı sunmasıyla birlikte "Nasıl?" ve "Niçin?" sorularına cevap arandığında, araştırmacının kontrolü sınırlı ve çalışmanın odağı gerçek hayata ilişkin bir fenomen olduğunda tercih edilen bir yöntemdir. Bu nedenle durum çalışması araştırması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2016). Nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamaların birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur (Yıldırım & Şimşek, 2005). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018). Bu araştırmada da eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlama konularına ilişkin derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmıştır. Durum çalışması (1) gerçek durum, (2) araçsal durum ve (3) çoklu durum çalışması olarak adlandırılan üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Gerçek durum çalışması, bir durumun daha iyi anlaşılması için derinlemesine incelenmesini kapsamaktadır. Araçsal durum çalışması, belli bir durumun iç yüzünü anlamayı sağlamak ya da bir genellemeyi düzenlemek için kullanılmaktadır. Çoklu durum çalışması ise, yine bir konu veya sorun seçilir, fakat bu sefer araştırmacı konuyu örnekleme için birden fazla durum çalışmasını seçer (Yin, 2017). Bu araştırmada, gerçek olarak yaşanmış bir durumun daha iyi anlaşılması için derinlemesine araştırma hedeflendiğinden “gerçek durum” çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının önemli özelliklerinden bir tanesi çalışılacak olan durumun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2009). Bu çerçevede araştırmacı sınırlı bir bağlamda incelenecek olguya ilişkin derinlemesine bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla durum çalışmasının özellikleri büyük oranda sınırlandırılan durum tarafından belirlenmektedir. Durum çalışmalarında eldeki durumun

incelenmesinde nasıl ve neden sorularına yanıt aranır ve bu yolla duruma ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlanır. Bu amaç gerçekleştirilirken nitel araştırmanın doğasına uygun olarak farklı veri kaynaklarına ulaşmak da kaçınılmazdır (Saban & Ersoy, 2016).

Durum çalışması araştırması, anketleri, deneyleri, yarı deneysel çalışmaları ve nicel modellemeyi içerir. Sosyal bilimlerde nicel ve nitel araştırma arasındaki ayrılık artık garip bir hal almıştır. Durum çalışmalarını da içeren nitel araştırma yetersiz kanıtla çalışma yapan pozitivist anlamda bilimsel olmayan bir sosyal bilim olarak karakterize edilir. Nicel araştırmanın ise inatçı, veri odaklı, sonuç odaklı ve tam bilimsel olduğu düşünülür. Bu sebeple bir durum çalışması hem nicel hem de nitel verileri kullanarak yapılabilir (Yin, 2017). Durum çalışması, birden çok kanıt kullanılarak belirli bir güncel olgunun kendi yaşam bağlamı içerisinde deneysel olarak incelenmesini içeren bir araştırma yapma stratejisidir (Arthur vd., 2017). Bu araştırma her ne kadar karma yöntem araştırması olarak adlandırılrsa da bir yönüyle nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı “karma durum çalışması” olarak da nitelendirilebilir.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma nicel ve nitel araştırmaları içerisinde barındıran karma yöntem araştırması olduğu için nicel ve nitel araştırma örneklemi ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Nicel Araştırma Örneklemi

Araştırmanın nicel çalışma evrenini, Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden 05 Nisan 2021 tarihinde alınan verilere göre Karatay ilçesinde görev yapan kadrolu eğitim yöneticisi sayısı N=369 Meram ilçesinde görev yapan kadrolu eğitim yöneticisi sayısı N=362 Selçuklu ilçesinde görev yapan kadrolu eğitim yöneticisi sayısı N=567 bu üç ilçenin toplam kadrolu eğitim yöneticisi sayısı ise N=1298 olarak tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Arıkan (2005) ve Altunışık vd., (2010) $\alpha=0.05$ tablosu dikkate alınarak $\pm 0,05$ örneklem hatası $p=0,5$ ve $q=0,5$ güven aralığı baz alınarak yapılan inceleme sonucunda N=1298 kişilik bir evreni $n=296+$ kişiden oluşacak bir örneklem grubunun 0,05 anlamlılık ve % 5 tolerans düzeyinde temsil edebileceği düşünülmüştür. Karma yöntem araştırmalarında ilişkisel araştırmalar için tek yönlü hipotezlerde $n=64$ çift yönlü hipotezlerde $n=82$; nedensel-karşılaştırmalı araştırmalar için ise

tek yönlü hipotezlerde $n=51$ çift yönlü hipotezlerde $n=64$ minimum örneklem büyüklüğü yeterlidir (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Merkezi limit teoremi, örneklem büyüklüğü arttıkça verinin dağılımının normale yakın olacağını söylemektedir. Örnek büyüklüğünün fazla olması test sonucunda elde edilecek hatanın azalması için önemlidir (Çakır, 2020). Büyük örneklem verilerinde pragmatik bilim adamlarına göre $n>100$ daha duyarlı bilim adamlarına göre ise $n>400$ test sonuçları normallik şartının sağlanmadığını gösterse dahi bunun pratikte çok fazla bir önemi yoktur (Şencan, 2005).

Toplumdaki N birim içinden n birimin toplumu temsil edecek niteliklere sahip olacak şekilde seçilmesi amacıyla kullanılan yöntemlere örnekleme yöntemleri denir (Özdamar, 2015). Olasılığa dayalı örnekleme ana kütledeki her birimin, örnekleme girme olasılıklarının birbirine eşit olması demektir (Karagöz, 2017). Eğitim yöneticilerinin seçiminde olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden küme örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme alma yöntemleri kullanılmıştır. Küme örnekleme, birimlerin incelenen özellik veya özellik bakımında karma bir durum gösterdiği zaman örnek seçimi için kullanılan yöntemdir. Toplumda farklı özelliklere sahip birimler bir arada bulunuyorsa gruplar küme olarak alınır. Bu kümelerden k kadar küme rastgele seçilir ve kümedeki bir sayısı ne olursa olsun araştırmaya dahil edilir (Baykul, 1999; Özdamar, 2015). Kümelere düşen örnek sayısını bulabilmek için genel örnek oranı $[296/1298=0,228]$ olarak hesaplanmıştır, buna göre Karatay ilçesinde $n=84$ Meram ilçesinde $n=83$ ve Selçuklu ilçesinde $n=129$ kadrolu eğitim yöneticisi örnekleme alınmıştır. Belirlenen eğitim yöneticileri yine olasılıklı tekniklerden her bir örnekleme seçilmesi için eşit şansın verildiği basit tesadüfi örnekleme teknikleri ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, tanımlanan evrendeki her elemanın, “eşit” ve “bağımsız” seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani, her eleman eşit seçilme şansına sahip olmalı ve aynı zamanda birisinin seçilmesi, diğerinin seçilmesine kesinlikle engel olmamalı, etki etmemelidir (Kan, 2006). Nicel araştırma örneklemine alınan eğitim yöneticilerinin kişisel bilgileri Tablo 3.2’de Unvan değişkeninin diğer değişkenlerle karşılaştırılmasına ilişkin çapraz karşılaştırma bilgileri Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Nicel Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri

Kişisel Özellikler		N	%
Unvan	Okul Müdürü	81	25,4%
	Müdür Yardımcısı	238	74,6%
Cinsiyet	Erkek	285	89,3%
	Kadın	34	10,7%
Yaş (48,82±8,54)	<= 40,00	65	20,4%
	41,00 - 47,00	63	19,7%
	48,00 - 53,00	66	20,7%
	54,00 - 57,00	75	23,5%
	58,00+	50	15,7%
	<= 16,00	64	20,1%
	17,00 - 23,00	64	20,1%
Mesleki Kıdem (25,66±8,92)	24,00 - 30,00	69	21,6%
	31,00 - 35,00	74	23,2%
	36,00+	48	15,0%
	Karatay	92	28,8%
İlçe	Meram	95	29,8%
	Selçuklu	132	41,4%

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin nicel örneklem grubuna ait kişisel bilgileri Tablo 3.2’de incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin unvanlarının % 25,4’ünü Okul Müdürü, % 74,6’sını Müdür Yardımcısı unvan grubu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin cinsiyet dağılımlarını % 89,3 ile erkek eğitim yöneticileri, % 10,7 ile kadın eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaş dağılımları incelendiğinde % 20,4’ünün 40 yaş ve altında olduğu, % 19,7’sinin 41-47 yaş aralığında olduğu, % 20,7’sinin 48-53 yaş aralığında olduğu, % 23,5’inin 54-57 yaş aralığında olduğu, % 15,7’sinin ise 58 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Öte yandan eğitim yöneticilerinin yaş ortalaması ve standart sapmasını 48,82±8,54 oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde % 20,1’inin 16 yıl ve aşağı kıdeme sahip oldukları, % 20,1’inin 17-23 yıl arası kıdeme sahip oldukları, % 21,6’sının 24-30 yıl kıdeme sahip oldukları, % 23,2’sinin 31-35 yıl kıdeme sahip oldukları, % 15,0’ının 36 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin mesleki kıdem ortalaması ve standart sapmasını 25,66±8,92 oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilçeler değişkeninin dağılımları incelendiğinde Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin oranı % 29,8 Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin oranı % 29,8 Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin oranı ise % 41,1 olarak görülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin unvan değişkeninin diğer değişkenlerle karşılaştırılmasına ilişkin çapraz karşılaştırma bilgileri Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3. 3. Nicel Örneklem Grubunun Unvan Değişkeninin Diğer Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bilgiler

Kişisel Özellikler		Okul Müdürü		Müdür Yardımcısı	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	73	90,1%	212	89,1%
	Kadın	8	9,9%	26	10,9%
Yaş	<= 40,00	8	9,9%	57	23,9%
	41,00 - 47,00	20	24,7%	43	18,1%
	48,00 - 53,00	18	22,2%	48	20,2%
	54,00 - 57,00	22	27,2%	53	22,3%
	58,00+	13	16,0%	37	15,5%
	<= 16,00	7	8,6%	57	23,9%
	17,00 - 23,00	21	25,9%	43	18,1%
Mesleki Kıdem	24,00 - 30,00	15	18,5%	54	22,7%
	31,00 - 35,00	25	30,9%	49	20,6%
	36,00+	13	16,0%	35	14,7%
	Karatay	16	19,8%	76	31,9%
İlçe	Meram	24	29,6%	71	29,8%
	Selçuklu	41	50,6%	91	38,2%

Eğitim yöneticilerinin unvan değişkeninin diğer değişkenlerle karşılaştırılmasına ilişkin çapraz karşılaştırma bilgileri Tablo 3.3’de incelendiğinde; Okul Müdürü olarak görev yapan eğitim yöneticilerinin % 91,1’i erkek, % 9,9’u kadındır. Müdür Yardımcısı olarak görev yapan eğitim yöneticilerinin % 89,1’i erkek, % 10,9’u kadındır. Eğitim yöneticilerinden 40 yaş ve altı görev yapanların % 9,9’u Okul Müdürü, % 23,9’u Müdür Yardımcısı, 41-47 yaş arası görev yapanların % 24,7’si Okul Müdürü, % 18,1’i Müdür Yardımcısı, 48-53 yaş arası görev yapanların % 22,2’si Okul Müdürü % 20,2’si Müdür Yardımcısı, 54-57 yaş arası görev yapanların % 27,2’si Okul Müdürü, % 22,3’ü Müdür Yardımcısı, 58 yaş ve üzeri görev yapanların % 16,0’ı Okul Müdürü, % 15,5’i Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Eğitim yöneticilerinde 16 yıl ve altı kıdeme sahip olanların % 8,6’sı Okul Müdürü, % 23,9’u Müdür Yardımcısı, 17-23 yıl arası kıdeme sahip olanların % 25,9’u Okul Müdürü, % 18,1’i Müdür Yardımcısı, 24-30 yıl kıdeme sahip olanların % 18,5’i Okul Müdürü, % 22,7’si Müdür Yardımcısı, 31-35 yıl kıdeme sahip olanların % 30,9’u Okul Müdürü, % 20,6’sı Müdür Yardımcısı, 36 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların % 16,0’ı Okul Müdürü, % 14,7’si Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin Karatay ilçesinde görev yapanların % 19,8’i Meram ilçesinde görev yapanların % 29,6’sı Selçuklu ilçesinde görev yapanların % 50,6’sı Okul Müdürüdür. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin Karatay ilçesinde görev yapanların % 31,9’u Meram ilçesinde görev yapanların % 29,8’i Selçuklu ilçesinde görev yapanların % 38,2’si Müdür Yardımcısıdır.

3.3.2. Nitel Araştırma Örneklemi

Nitel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği araştırmanın amacına uygun olarak belirli kriterleri taşıyan bireylerin araştırma kapsamına dahil edilmesidir (Given, 2008). Araştırmada açıklayıcı sıralı desenin gerektirdiği biçimde birincil öncelik nitel verilerin toplanması, çözümlenmesi ve bu aşamanın ardından nitel verilerin toplanması, çözümlenmesi sırası olduğundan nitel verilerin hangi sonuçlarının açıklanacağına karar verilmiştir. Açıklayıcı sıralı desende nitel aşamadaki katılımcılar, başlangıçta nitel veri toplama aşamasına katılan bireyler olmalıdır (Creswell & Clark, 2018). Önemli, anlamlı olmayan sonuçlar, aykırı sonuçlar, grup farklılıklarından hangisinin seçilmesi yönünde karar verildikten sonra (n=9) eğitim yöneticilerinin gönüllük esasına göre nitel çalışma örnekleminde yer alan eğitim yöneticilerinin araştırmaya dahil edilmeleri düşünülmüştür. Seçilen eğitim yöneticilerinin merkez veya taşra teşkilatında yönetici olarak görev yapmış olmaları, eğitim yöneticiliği alanında lisansüstü eğitim almış olmaları, ölçme araçlarına düşük puan vermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Eğitim yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3. 4. Nitel Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan	İlçe	Yaş	Kıdem
A	Erkek	Okul Müdürü	Karatay	53	30 Yıl
B	Erkek	Okul Müdürü	Selçuklu	56	32 Yıl
C	Kadın	Okul Müdürü	Meram	47	23 Yıl
D	Erkek	Okul Müdürü	Selçuklu	58	36 Yıl
E	Erkek	Okul Müdürü	Karatay	46	23 Yıl
F	Erkek	Okul Müdürü	Meram	41	17 Yıl
G	Kadın	Müdür Yardımcısı	Meram	39	14 Yıl
H	Erkek	Müdür Yardımcısı	Karatay	32	10 Yıl
I	Erkek	Müdür Yardımcısı	Selçuklu	60	38 Yıl

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin nitel örneklem grubuna ait kişisel bilgileri Tablo 3.2’de incelendiğinde; katılımcıların 7’si erkek, 2’si kadındır. Katılımcıların 6’sı Okul Müdürü 3’ü Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları ilçelerin 3’ünü Karatay 3’ünü Meram 3’ünü Selçuklu ilçeleri oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 32 ve üzeri mesleki kıdemleri ise 10 yıl ve üzeridir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında nicel aşamada belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, kişisel inisiyatif alma ve örgütsel kariyer planlamaya ilişkin dört adet ölçeğin gerekli izinleri alınarak kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları ayrıntılı olarak verilmiştir.

A. Kişisel Bilgiler

Bu bölüm katılımcıların demografik özelliklerini tanımlamak için beş sorudan oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları ilçeler ve unvanlarına ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

B. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği

Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Mazlum (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, kontrol dışı güçler, örgütsel değişim, yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim, belirsizlik toleransı faktörleri altında otuz bir madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Belirsizlik yönetimi ölçeği için ölçek maddeleri beşli Likert tarzda 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum sınıflamasına tabi tutulmuştur. Belirsizlik yönetimi ölçeği ekte sunulmuştur [Ek 1]. Belirsizlik yönetimi ölçeğinin bu çalışma ile uygunluğunu belirlemek için AMOS 23 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.2’de doğrulayıcı faktör analizi model uyum kriteri ve model sonuçları Tablo 3.5’de güvenilirlik katsayıları Tablo 3.6’da verilmiştir.

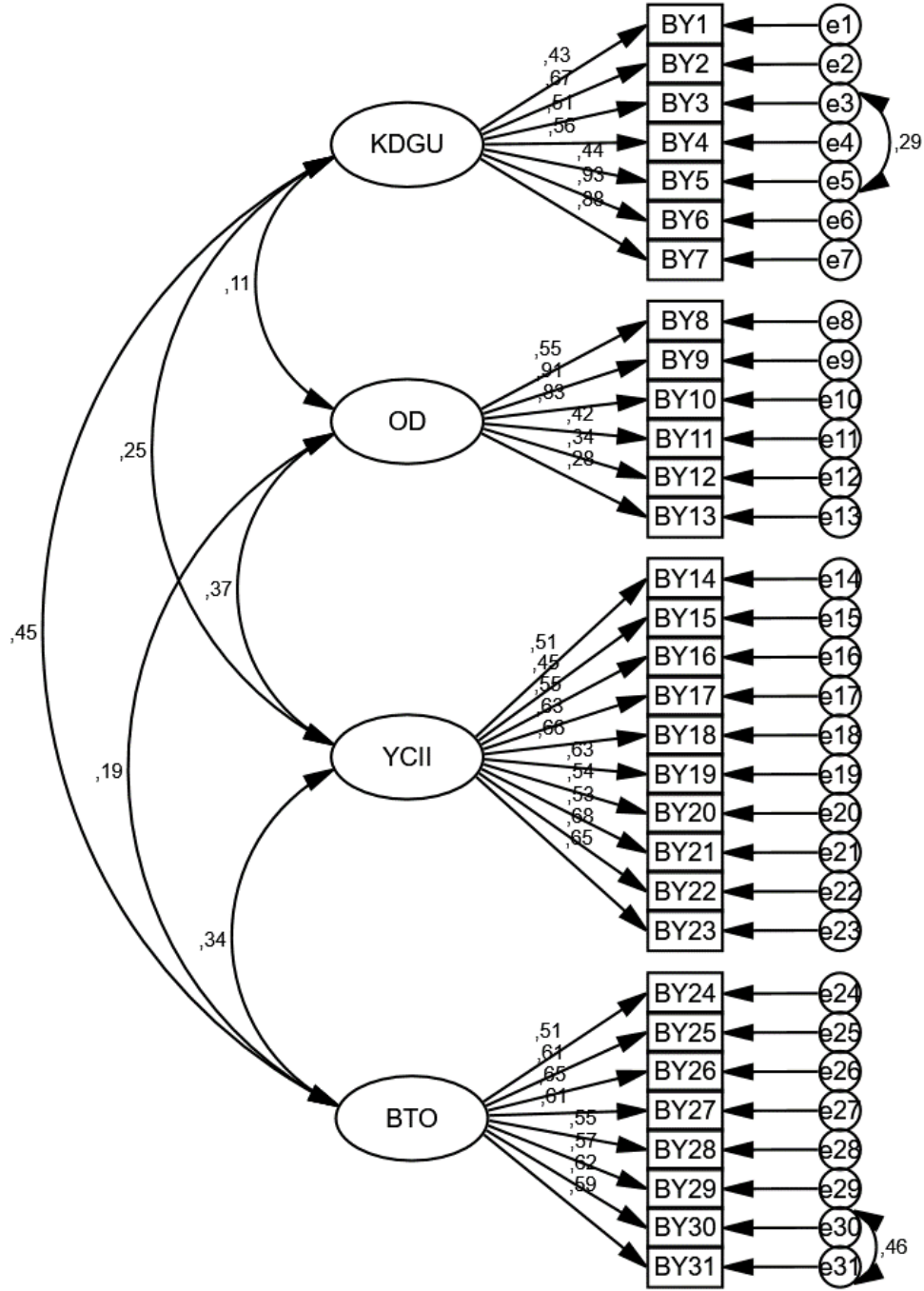
Belirsizlik yönetimi ölçeği modelinin uyum indeksleri Tablo 3.5’de incelendiğinde; ki-kare test sonuçlarına göre [CMIN=560,692 df 384 p=,000 $X^2/df=1,460$] gözlem değişkenlerinin kovaryansları ile model arasında iyi uyumun olduğu görülmektedir (Collier, 2020). Karşılaştırmalı uyum indeksleri belirsizlik yönetimi ölçeği modelinde IFI ,951 CFI ,950 ve RMSEA ,037 çıkmıştır. Model uyum kriteri referans tablosunda IFI değeri ve CFI değeri kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde (Thompson, 2004).

Tablo 3. 5. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonucu
X^2 Uyum Testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$	,000
CMIN / SD	$X^2/sd \leq 3$	$X^2/sd \leq 5$	1,460
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
IFI	$,95 \leq IFI$	$,90 \leq IFI$	,951
CFI	$,97 \leq CFI$	$,95 \leq CFI$	,950
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	,037
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	,910
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,85 \leq AGFI$	,884
Artık Temelli Uyum İndeksleri			
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	,024
Model Karşılaştırma Uyum İndeksleri			
AIC	En küçük model		784,692
CAIC	En küçük model		1325,534
ECVI	En küçük model		2,315

Kaynak: Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015; Bayram, 2013

RMSEA değeri, modelde hataların ortalama karekökü olarak adlandırılır. Bu değer $,05$ değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu $,08$ değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2016). Belirsizlik yönetimi ölçeği modelinde RMSEA değeri $,037$ bulunmuştur. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Mutlak uyum indeksleri, hesaplanan varyans ve kovaryasların oluşturulan model ile uyumuna ilişkin bir ölçüttür. Belirsizlik yönetimi ölçeği modelinde GFI $,910$ ve AGFI $,884$ çıkmıştır. Model uyum referans tablosunda GFI iyim uyumu AGFI ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bayram, 2013). Artık temelli uyum indeksi RMR değerinin $,05$ değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu $,08$ değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Karagöz, 2016). Model için hesaplanan RMR değeri $,024$ çıkmıştır. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir. Model için ayrıca Akaike bilgi kriteri (AIC) beklenen çapraz doğrulama indeksi (ECVI) ve tutarlı bilgi kriteri (CAIC) hesaplanmıştır. AIC 784,692 ECVI 2,315 ve CAIC 1325,534 çıkmıştır. Bu değerler hem doymuş hem de bağımsız modellerden küçük çıktığı için belirsizlik yönetimi ölçeği modelinin gerçeğe yakın bir model olduğunu göstermektedir (Byrne, 2016). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3. 2. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.2’de incelendiğinde t değerlerinin 2,576 değerini aştığından dolayı p değerleri ,000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Kontrol Dışı Güçler alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,166 [Madde 5] en yüksek hata varyansı ,272 [Madde 6] bulunmuştur. Örgütsel Değişim alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,118 [Madde 12] en yüksek hata varyansı ,198 [Madde 9] bulunmuştur. Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,136 [Madde 15] en yüksek hata varyansı

,182 [Madde 18] bulunmuştur. Belirsizlik Toleransı alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,149 [Madde 29] en yüksek hata varyansı ,188 [Madde 27] bulunmuştur, bu doğrultuda ölçek maddelerinin oldukça iyi olduğu söylenilebilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Belirsizlik yönetimi ölçeği geneli ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3. 6. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Güvenirlik Değeri (α)	Karar
Belirsizlik Yönetimi Ölçeği	Kontrol Dışı Güçler (n=7)	,837	Güvenilir
	Örgütsel Değişim (n=6)	,706	Güvenilir
	Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim (n=10)	,838	Güvenilir
	Belirsizlik Toleransı (n=8)	,817	Güvenilir
Ölçek Geneli (n=31)		,870	Güvenilir

Belirsizlik yönetimi ölçeği geneli ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.6’da incelendiğinde; Kontrol Dışı Güçler alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,837 Örgütsel Değişim alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,706 Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,838 Belirsizlik Toleransı alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,817 ölçek geneli güvenilirlik katsayısı α =,870 bulunmuştur. Geçerli bir testte bulunması gereken önemli bir özellik testin güvenilir olmasıdır. Cronbach alfa katsayısı, Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılır. Alfa katsayısının 0,60 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010; Alpar, 2011; Özdamar, 2017). Bu araştırmada da belirsizlik yönetimi ölçeği ölçüm verileri güvenilirlik katsayısı 0,60 ve üzeri olduğundan ölçme aracının güvenilir olduğu görülmektedir.

C. İşle Bütünleşme Ölçeği

İşle Bütünleşme Ölçeği Schaufeli, Bakker & Salanova (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kısa versiyonu ise Türkçeye Özkalp & Meydan (2015) tarafından tercüme edilmiştir. Ölçek, yazarların kavramsallaştırmasına uygun olarak zindelik, adanmışlık ve yoğunlaşma olmak üzere dokuz madde ve üç faktörden oluşmaktadır. İşle bütünleşme ölçeği için ölçek maddeleri beşli Likert tarzda 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum sınıflamasına tabi tutulmuştur. İşle bütünleşme ölçeği ekte sunulmuştur [Ek 1]. İşle bütünleşme ölçeğinin bu çalışma ile uygunluğunu belirlemek için AMOS 23 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.3’de doğrulayıcı faktör analizi model uyum kriteri ve model sonuçları Tablo 3.7’de güvenilirlik katsayıları Tablo 3.8’de verilmiştir.

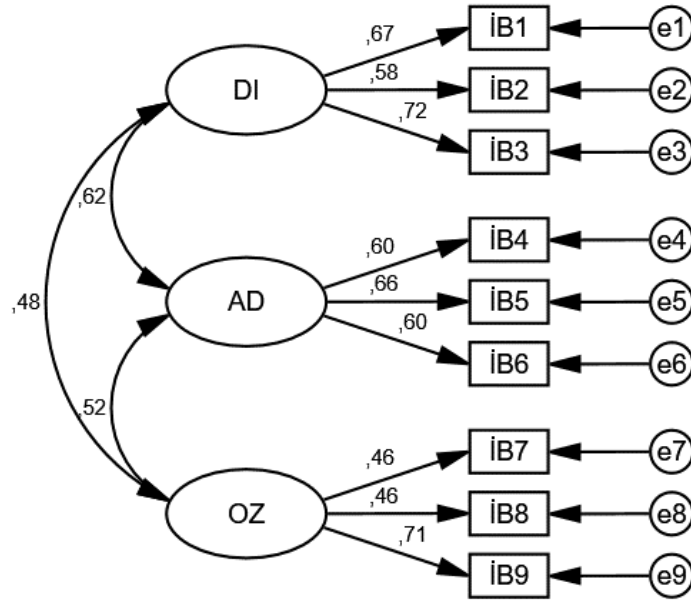
Tablo 3. 7. İşle Bütünleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonucu
X^2 Uyum Testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$	,028
CMIN / SD	$X^2/sd \leq 3$	$X^2/sd \leq 5$	1,634
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
IFI	$,95 \leq IFI$	$,90 \leq IFI$	,971
CFI	$,97 \leq CFI$	$,95 \leq CFI$	,971
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	,045
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	,974
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,85 \leq AGFI$	,950
Artık Temelli Uyum İndeksleri			
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	,021
Model Karşılaştırma Uyum İndeksleri			
AIC	En küçük model		81,581
CAIC	En küçük model		186,415
ECVI	En küçük model		,257

Kaynak: Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015; Bayram, 2013

İşle bütünleşme ölçeği modelinin uyum indeksleri Tablo 3.7'de incelendiğinde; ki-kare test sonuçlarına göre [CMIN=37,581 df 23 p=,028 $X^2/df=1,634$] gözlem değişkenlerinin kovaryansları ile model arasında iyi uyumun olduğu görülmektedir (Collier, 2020). Karşılaştırmalı uyum indeksleri işle bütünleşme ölçeği modelinde IFI ,971 CFI ,971 ve RMSEA ,045 çıkmıştır. Model uyum kriteri referans tablosunda IFI değeri ve CFI değeri iyi uyum değerleri içerisinde (Thompson, 2004). RMSEA değeri, modelde hataların ortalama karekökü olarak adlandırılır. Bu değerin ,05 değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu ,08 değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2016). İşle bütünleşme ölçeği modelinde RMSEA değeri ,045 bulunmuştur. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Mutlak uyum indeksleri, hesaplanan varyans ve kovaryansların oluşturulan model ile uyumuna ilişkin bir ölçüttür. İşle bütünleşme ölçeği modelinde GFI ,974 ve AGFI ,950 çıkmıştır. Model uyum referans tablosunda GFI ve AGFI iyim uyumu göstermektedir (Bayram, 2013). Artık temelli uyum indeksi RMR değerinin ,05 değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu ,08 değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Karagöz, 2016). Model için hesaplanan RMR değeri ,021 çıkmıştır. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir. Model için ayrıca Akaike bilgi kriteri (AIC) beklenen çapraz doğrulama indeksi (ECVI) ve tutarlı bilgi kriteri (CAIC) hesaplanmıştır. AIC 81,581 ECVI ,257 ve CAIC 186,415 çıkmıştır. Bu değerler hem doymuş hem de bağımsız modellerden küçük çıktığı için işle bütünleşme ölçeği modelinin gerçeğe yakın bir model olduğunu göstermektedir (Byrne, 2016). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin

diyagram Şekil 3.3’de verilmiştir.



Şekil 3. 3. İşle Bütünleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.3’de incelendiğinde t değerlerinin 2,576 değerini aştığından dolayı p değerleri ,000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Dinçlik alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,114 [Madde 2] en yüksek hata varyansı ,139 [Madde 3] bulunmuştur. Adanmışlık alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,142 [Madde 6] en yüksek hata varyansı ,162 [Madde 5] bulunmuştur. Özümseme alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,266 [Madde 8] en yüksek hata varyansı ,296 [Madde 9] bulunmuştur, bu doğrultuda ölçek maddelerinin oldukça iyi olduğu söylenilebilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). İşle bütünleşme ölçeği geneli ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 8. İşle Bütünleşme Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Güvenirlik Değeri (α)	Karar
İşle Bütünleşme Ölçeği	Dinçlik (n=3)	,693	Güvenilir
	Adanmışlık (n=3)	,654	Güvenilir
	Özümseme (n=3)	,519	Güvenilir
Ölçek Geneli (n=31)		,734	Güvenilir

İşle bütünleşme ölçeği geneli ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.8’de incelendiğinde; Dinçlik alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,693 Adanmışlık alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,654 Özümseme alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,519 ölçek geneli güvenilirlik katsayısı α =,734 bulunmuştur. Geçerli bir testte bulunması gereken önemli bir

özellik testin güvenilir olmasıdır. Cronbach alfa katsayısı, Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılır. Alfa katsayısının 0,60 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010; Alpar, 2011; Özdamar, 2017). Ancak, Özümseme alt boyutunda alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=,519$ bulunmuştur. Bu değer 0,60 değerinin altındadır. Field'a (2018) göre psikolojik yapıları ölçmeye çalışırken 0,70'in altındaki değerler bile güvenilir kabul edilmektedir, hatta 0,50'ye kadar düşük değerler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Field, 2018). Ayrıca madde sayısının az olması güvenilirliğin düşük çıkmasına neden olmaktadır (Şencan, 2005). İşle bütünleşme ölçeğinin de madde sayısı (n=3) az olduğu için alfa güvenilirlik katsayısı düşük çıkmıştır. Field (2018) ve Şencan (2005) göre madde sayısı azlığında 0,50 alfa katsayısı değerine kadar ölçek güvenilir kabul edilmektedir. İşle bütünleşme ölçeği geneline bakıldığında ölçme aracının oldukça güvenilir olduğu söylenilebilir.

D. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği

Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Akın (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, proaktiflik, kendiliğinden başlama, ısrarcılık olmak üzere otuz iki madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Kişisel inisiyatif alma ölçeği için ölçek maddeleri beşli Likert tarzda 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum sınıflamasına tabi tutulmuştur. Kişisel inisiyatif alma ölçeği ekte sunulmuştur [Ek 1]. Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin bu çalışma ile uygunluğunu belirlemek için AMOS 23 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.4'de doğrulayıcı faktör analizi model uyum kriteri ve model sonuçları Tablo 3.9'da güvenilirlik katsayıları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Kişisel inisiyatif alma ölçeği modelinin uyum indeksleri Tablo 3.9'da incelendiğinde; ki-kare test sonuçlarına göre [CMIN=576,270 df 427 p=,000 $X^2/df=1,350$] gözlem değişkenlerinin kovaryansları ile model arasında iyi uyumun olduğu görülmektedir (Collier, 2020). Karşılaştırmalı uyum indeksleri kişisel inisiyatif alma ölçeği modelinde IFI ,954 CFI ,953 ve RMSEA ,032 çıkmıştır. Model uyum kriteri referans tablosunda IFI değeri iyi uyum CFI değeri ise kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde (Thompson, 2004). RMSEA değeri, modelde hataların ortalama karekökü olarak adlandırılır. Bu değer ,05 değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu ,08 değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2016). Kişisel inisiyatif alma ölçeği modelinde RMSEA değeri ,032 bulunmuştur. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir (Meydan & Şeşen, 2015).

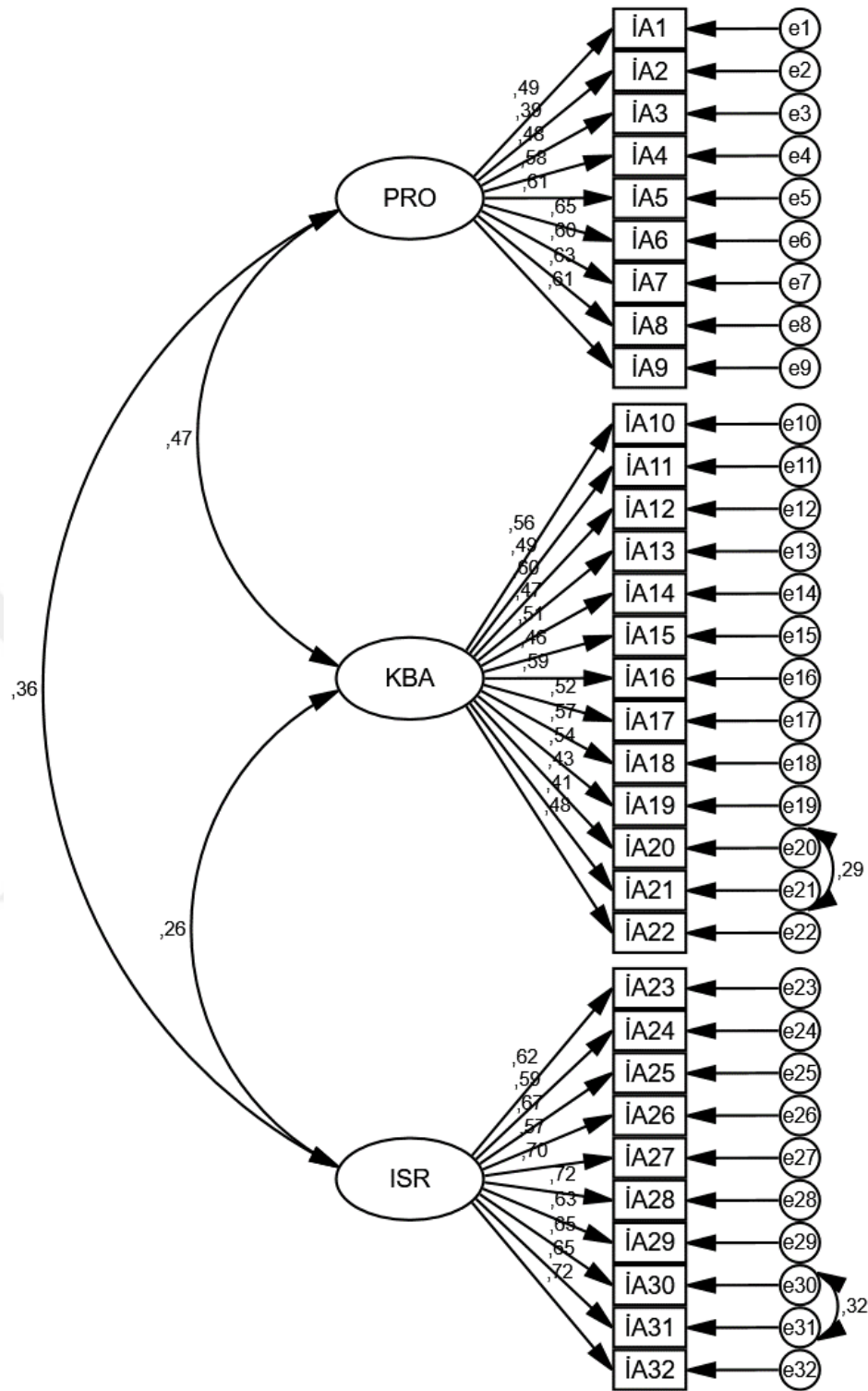
Tablo 3. 9. *Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları*

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonucu
X^2 Uyum Testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$	,000
CMIN / SD	$X^2/sd \leq 3$	$X^2/sd \leq 5$	1,350
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
IFI	$,95 \leq IFI$	$,90 \leq IFI$	,954
CFI	$,97 \leq CFI$	$,95 \leq CFI$	,953
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	,032
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	,909
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,85 \leq AGFI$	,888
Artık Temelli Uyum İndeksleri			
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	,036
Model Karşılaştırma Uyum İndeksleri			
AIC	En küçük model		778,270
CAIC	En küçük model		1265,993
ECVI	En küçük model		2,296

Kaynak: Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015; Bayram, 2013

Mutlak uyum indeksleri, hesaplanan varyans ve kovaryansların oluşturulan model ile uyumuna ilişkin bir ölçüttür. Kişisel inisiyatif alma ölçeği modelinde GFI ,909 ve AGFI ,888 çıkmıştır. Model uyum referans tablosunda GFI değeri iyi uyumu AGFI değeri ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bayram, 2013). Artık temelli uyum indeksi RMR değerinin ,05 değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu ,08 değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Karagöz, 2016). Model için hesaplanan RMR değeri ,036 çıkmıştır. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir. Model için ayrıca Akaike bilgi kriteri (AIC) beklenen çapraz doğrulama indeksi (ECVI) ve tutarlı bilgi kriteri (CAIC) hesaplanmıştır. AIC 778,270 ECVI 2,296 ve CAIC 1265,993 çıkmıştır. Bu değerler hem doymuş hem de bağımsız modellerden küçük çıktığı için kişisel inisiyatif alma ölçeği modelinin gerçeğe yakın bir model olduğunu göstermektedir (Byrne, 2016). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.4’de verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.4’de incelendiğinde t değerlerinin 2,576 değerini aştığından dolayı p değerleri ,000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Proaktiflik alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,147 [Madde 3] en yüksek hata varyansı ,181 [Madde 8] bulunmuştur. Kendiliğinden Başlama alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,108 [Madde 22] en yüksek hata varyansı ,161 [Madde 12] bulunmuştur.



Şekil 3. 4. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Israrcılık alt boyutunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,110 [Madde 26 ve Madde 30] en yüksek hata varyansı ,125 [Madde 25] bulunmuştur, bu doğrultuda ölçek maddelerinin oldukça iyi olduğu söylenilebilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Kişisel inisiyatif alma ölçeği geneli ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3. 10. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Güvenirlik Değeri (α)	Karar
Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği	Proaktiflik (n=9)	,803	Güvenilir
	Kendiliğinden Başlama (n=13)	,819	Güvenilir
	Israrcılık (n=10)	,883	Güvenilir
Ölçek Geneli (n=32)		,879	Güvenilir

Kişisel inisiyatif alma ölçeği geneli ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.10’da incelendiğinde; Proaktiflik alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,803 Kendiliğinden Başlama alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,819 Israrcılık alt boyutu güvenilirlik katsayısı α =,883 ölçek geneli güvenilirlik katsayısı α =,879 bulunmuştur. Geçerli bir testte bulunması gereken önemli bir özellik testin güvenilir olmasıdır. Cronbach alfa katsayısı, Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılır. Alfa katsayısının 0,60 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010; Alpar, 2011; Özdamar, 2017). Bu araştırmada da kişisel inisiyatif alma ölçeği ölçüm verileri güvenilirlik katsayısı 0,60 ve üzeri olduğundan ölçme aracının güvenilir olduğu görülmektedir.

E. Kariyer Planlaması Ölçeği

Kariyer Planlama Ölçeği Aydın (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek on dört madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bütün ölçekler için ölçek maddeleri beşli Likert tarzda 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum sınıflamasına tabi tutulmuştur. Kariyer planlaması ölçeği ekte sunulmuştur [Ek 1]. Kariyer planlaması ölçeğinin bu çalışma ile uygunluğunu belirlemek için AMOS 23 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.5’de doğrulayıcı faktör analizi model uyum kriteri ve model sonuçları Tablo 3.11’de güvenilirlik katsayıları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Kariyer planlaması ölçeği modelinin uyum indeksleri Tablo 3.11’de incelendiğinde; ki-kare test sonuçlarına göre [CMIN=107,148 df 56 p=,000 X^2/df =1,913] gözlem değişkenlerinin kovaryansları ile model arasında iyi uyumun olduğu görülmektedir (Collier, 2020). Karşılaştırmalı uyum indeksleri kariyer planlaması ölçeği modelinde IFI ,962 CFI ,961 ve RMSEA ,052 çıkmıştır. Model uyum kriteri referans tablosunda IFI değeri iyi uyum CFI değeri ise kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde (Thompson, 2004). RMSEA değeri, modelde hataların ortalama karekökü olarak adlandırılır. Bu değer, ,05 değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu, ,08 değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2016).

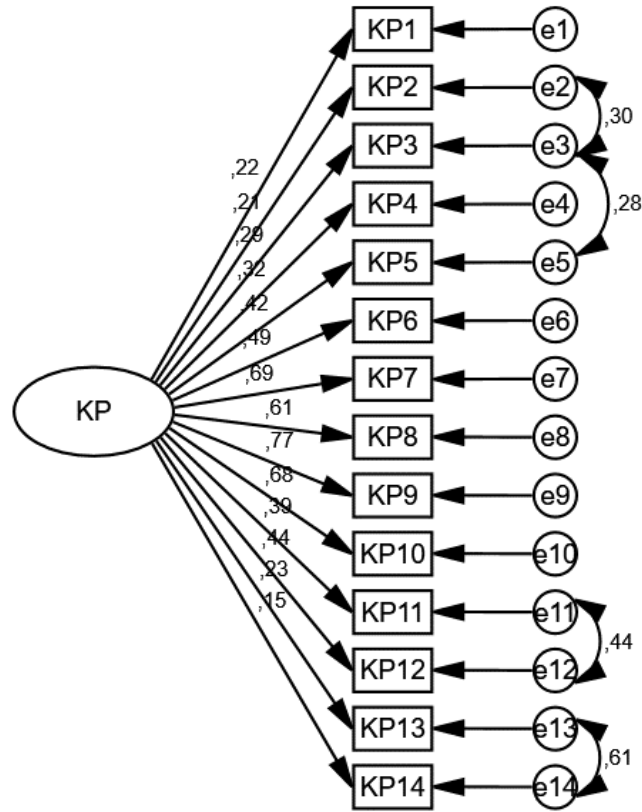
Tablo 3. 11. Kariyer Planlaması Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Kriteri ve Model Sonuçları

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonucu
χ^2 Uyum Testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$	,000
CMIN / SD	$\chi^2 / sd \leq 3$	$\chi^2 / sd \leq 5$	1,913
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
IFI	$,95 \leq IFI$	$,90 \leq IFI$	,962
CFI	$,97 \leq CFI$	$,95 \leq CFI$	,961
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	,052
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	,956
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,85 \leq AGFI$	,917
Artık Temelli Uyum İndeksleri			
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	,039
Model Karşılaştırma Uyum İndeksleri			
AIC	En küçük model		205,148
CAIC	En küçük model		441,766
ECVI	En küçük model		,605

Kaynak: Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015; Bayram, 2013

Kariyer planlaması ölçeği modelinde RMSEA değeri ,052 bulunmuştur. Bu değer model için kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Mutlak uyum indeksleri, hesaplanan varyans ve kovaryasların oluşturulan model ile uyumuna ilişkin bir ölçüttür. Kariyer planlaması ölçeği modelinde GFI ,956 ve AGFI ,917 çıkmıştır. Model uyum referans tablosunda GFI ve AGFI iyi uyumu göstermektedir (Bayram, 2013). Artık temelli uyum indeksi RMR değerinin ,05 değerine eşit ya da bu değerden küçük olması iyi uyumu ,08 değerinde küçük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Karagöz, 2016). Model için hesaplanan RMR değeri ,039 çıkmıştır. Bu değer model için iyi uyumu göstermektedir. Model için ayrıca Akaike bilgi kriteri (AIC) beklenen çapraz doğrulama indeksi (ECVI) ve tutarlı bilgi kriteri (CAIC) hesaplanmıştır. AIC 205,148 ECVI ,605 ve CAIC 441,766 çıkmıştır. Bu değerler hem doymuş hem de bağımsız modellerden küçük çıktığı için kariyer planlaması ölçeği modelinin gerçeğe yakın bir model olduğunu göstermektedir (Byrne, 2016). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.5’de verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 3.5’de incelendiğinde 6,7,8,9,10. maddeler harici diğer bütün maddelerin t değerleri 2,576 değerini aştığından dolayı p değerleri ,000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Kalan diğer maddelerin p değerleri ise ,005 düzeyinde anlamlı çıkmıştır.



Şekil 3. 5. Kariyer Planlaması Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Kariyer planlaması ölçeği geneline gözlenen değişkenlerin hata varyansları en düşük ,321 [Madde 14] en yüksek hata varyansı 1,005 [Madde 9] bulunmuştur, bu doğrultuda ölçek maddelerinin oldukça iyi olduğu söylenilebilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Kariyer planlaması ölçeği geneline ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3. 12. Kariyer Planlaması Ölçeği Geneline İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Güvenirlik Değeri (α)	Karar
Kariyer Planlaması Ölçek Geneli (n=14)	,789	Güvenilir

Kariyer planlaması ölçeği geneline ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 3.12’de incelendiğinde ölçek geneli güvenirlik katsayısı α = ,789 bulunmuştur. Geçerli bir testte bulunması gereken önemli bir özellik testin güvenilir olmasıdır. Cronbach alfa katsayısı, Likert tipi ölçeklerin güvenirliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılır. Alfa katsayısının 0,60 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010; Alpar, 2011; Özdamar, 2017). Bu araştırmada da kariyer planlaması ölçeği ölçüm verileri güvenirlik katsayısı 0,60 ve üzeri olduğundan ölçme aracının güvenilir olduğu görülmektedir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel aşamasında nicel analizden elde edilen anlamlı ya da anlamsız sonuçların, aykırı sonuçların veya şaşırtıcı sonuçların, ortaya çıkan eğilimlerin ve ilişkilerin arkasındaki sebeplerin veya sonuçların açıklanması durumunda nitel ölçme araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ekte sunulmuştur [Ek 2]. Görüşme tekniği, sırayla sorular sorarak, cevapları kaydederek veya işaretleyerek oluşturulan geleneksel anket olarak da isimlendirilebilir (Arıkan, 2005). Yapılandırılmış görüşmenin amacı, görüşülen kişiler tarafından verilen bilgiler arasındaki paralellik ve farkı belirlemek ve bu çerçevede karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu teknikte, araştırmacı ve görüşmeci arasında uzun süreli iletişime gerek yoktur. Araştırmacı mülakat sorularını daha önce hazırladığından, araştırma sürecini kontrol altında tutar. Önceden hazırlanmış sorular, görüşülen kişiye sorulduktan sonra alınan geri bildirimlere dayanarak yeniden düzenleme veya tartışma olasılığını ortadan kaldırır (Ekiz, 2009). Görüşme tekniği ile hızla değişen farklı koşullara uygun olarak araştırma yapmak mümkündür. Okuma yazma bilmeyen insanlarla da bu yollarla görüşülmesi, görüşmelerin aynı zamanda nitel araştırmanın en güçlü yönünü de oluşturmaktadır (Karasar, 2000).

Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak için, analizlerde belirlenen temaların ve alt kategorilerin denetimi, saha uzmanlarının desteği ile yürütülmüştür. Bu bağlamda, araştırma sürecinin ve analizinin güvenilirliği, belirlenen temalar ve alt kategorilerle ilgili görüşme kayıtlarından ayrıntılı örnek ifadelerin yanı sıra örnek ifadeler bağlamında araştırma bulgularının derinlemesine incelenmesiyle sağlanmıştır. Geçerlilik açısından, verilerin toplanması sırasında alınan gözlem notlarının incelenmesi ve analiz edilmesi ile verilerin ayrıntılı bir incelemesi yapılmıştır (Bilgin, 2014). Veri analizi sürecinde, sadece söylenenlere değil, söylemlerin alt metinlerine de bağlı kalarak, söylemlerin alt metinlerine vurgu ve değerlendirmeler yoluyla görüşme kayıtları ve alt metinler arasında bütünsel bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Çakır, 2014). Bulgular görüşmelerden elde edilen metinlerle desteklenecek ve böylece araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayacaktır. Ayrıca, veri çeşitlemesi (Silverman & Marvasti, 2008), araştırma sürecinin detaylı açıklamasının yapılması, verilerin toplanmasından sonra analiz sürecinde alan uzmanlarının da desteği alınarak meslektaş doğrulaması (Long & Johnson, 2000) işe koşularak, bağımsız bir göz tarafından kontrolün sağlanması ve olası farklı bakış açılarının elde edilmesi araştırmanın geçerliğini sağlayıcı yöntemler olarak kullanılmıştır. Araştırmacının kendi bakış açısının ortaya konarak, araştırma sürecinin daha nesnel bir şekilde yürütülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Griffiths (1998) araştırmacı ve görüşülen kişiler arasındaki sözsüz

iletişim, güven, pozisyon vb. farklılıkların sürece dahil olabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bunların da görüşme sürecinde üzerinde durulmasının ve görüşme verilerinin hem toplanması hem de analizinde bu etmenlerin etkisinin ortaya koyulmasının, araştırmanın geçerliğine katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer yandan araştırmanın güvenilirliği açısından görüşme kayıtlarının ya da metinlerin uzunluğu, ses kayıtlarının yeterliği, analiz edilebilirliği, içeriğin doğruluğu gibi konular önemle üzerinde durulması gereken noktalardır (Perakyla, 2004).

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinden önce ve sonra tüm araştırma çerçevesinde araştırma etiğine titizlikle uyulmuştur. Araştırma etiği, araştırmacıların, etik araştırmanın nasıl yapılacağı konusunda karar vermesine rehberlik eden kurallar kümesidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırma etiği, uzun bir zamandan beri metodolojik yansımanın bir konusudur ve bazen de sosyal bilimciler arasında yoğun tartışmalara ve uzlaşmazlıklara konu olmaktadır. Ancak, son yıllarda araştırma etiğine daha önce olduğundan daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Hammersley & Traianou, 2017). İnsanların dahil edildiği gerçek dünya araştırmaları yürütülürken şüphesiz etikle ilgili hususlar ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılanlara yönelik zarar, stres ve anksiyete ve sayısız diğer olumsuz sonuçlar için bir potansiyel mevcuttur. Bu durumda bu olası etkilerle ilgili muhakemenin araştırmacı ve ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından yapılması gereklidir (Robson, 2015). Bundan dolayı veri toplama aşamasından önce araştırma etiğine her aşamada dikkatlice uyulmuştur. Araştırmacı tarafından Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu [07/12/2020 tarih ve 128851 sayı] ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden [12/01/2021 tarih ve 19096700 sayı] gerekli yasal izinler alınmıştır [Ek 3]. Anket formlarının eğitim yöneticileri tarafından gönüllülük esasına göre doldurmaları sağlanmıştır. Nicel veriler toplanıp analizleri yapıldıktan sonra aynı araştırma rneklemi çerçevesinde (n=9) eğitim yöneticisi gönüllük esasına göre seçilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kendileri ile yüz yüze grşlmştir. Yapılan çalışmanın amacı, ekli onam formu ile ilgililere açıklanmış ve alınan izin doğrultusunda araştırma srdrlmştir. Gizlilik güvencesinden daha da emin olmak için görüşülen kişilerin adları “A-B-C-D-E-F-G-H-I” olarak kodlanmıştır. Onam formlarında deneklerin ve katılımcıların hassas oldukları hususlar hakkında soruları yanıtlamama veya reddetme konusundaki hak sahiplerinin hakları hakkında bilgiler açıklanmış ve bu araştırmadan istedikleri zaman tezin enstitü tarafından kabulüne kadar ekilebileceklerinin

güvencesi verilmiştir.

Veri toplandıktan sonra toplanan tüm veriler araştırmaya yönelik yerler ve kuruluşun gizliliğini koruyacak şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmanın tüm kayıtlarının kişiye özel olmasına ve diğer insanlarla paylaşılmamasına dikkat edilmiştir, tüm veriler şifre korumalı ile saklanmıştır, toplanan bilgilerin sadece tez ve akademik çalışma amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Son olarak, anketler, görüşmeler ve kayıtlar makamlar tarafından kabul edildikten sonra yedi yıl saklanıp imha edilecektir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel kısmında verilerin analizi için kullanılan paket programlar ve verilerin çözümü için hem nicel hem de nitel analiz tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında SPSS 25 ve AMOS 23 paket programları kullanılmıştır. Nicel araştırmada ölçme, kanıtlama ve evrene genelleme esastır. Bundan ötürü belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve örgütsel kariyer planlama ölçeklerinden elde edilecek puanlar sayısal ortalamaya dönüştürülmüştür. Çok değişkenli analiz tekniklerinin eldeki mevcut veriye uygulanabilmesi için bazı varsayımları sağlıyor olması gerekir. Bu araştırmada toplanan verilerin analiz için hazırlanmasında kayıp değerler, uç değerler Heiberger & Holland (2009) mahalonobis, cook's, leverage values, çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı, eşvaryanslık, bağımsızlık (otokorelasyon) hesaplamaları yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Ölçeklerden ve alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma uyma durumlarının araştırılmasında temel olarak basıklık ve çarpıklık değerleri baz alınmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -3 ve +3 referans aralığı olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 2010; Ak, 2009). Ölçeklerin geneli ve alt boyutları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.13'de verilmiştir.

Ölçeklerin geneli ve alt boyutları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.13'de incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ölçek genelinde ve alt boyutlarında ± 3 referans aralıklarında olduğu görülmektedir. Çarpıklık katsayısı, verilerin asimetri yönünü ve derecesini ölçen istatistiki tahmincidir ve verilerin ne kadar kuyruk gösterdiğini karakterize eder. Sıfır değeri simetrik dağılım, pozitif değer sağa doğru eğriliği ve negatif değer sola doğru eğriliği gösterir. Veri setinden ± 3 değerler normal dağılımdan

alınan örneklerin tipik değerleridir. Basıklık ise bir dağılımın kuyruklarının ağırlığını ölçen istatistik tahmincisidir.

Tablo 3. 13. Ölçeklerin Geneli ve Alt Boyutları İçin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek Geneli ve Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Belirsizlik Yönetimi Ölçüm Verileri (Genel)	-,797	,816
Kontrol Dışı Güçler Ölçüm Verileri	-,497	-,811
Örgütsel Değişim Ölçüm Verileri	-,969	2,445
Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim Ölçüm Verileri	-,338	-,576
Belirsizlik Toleransı Ölçüm Verileri	-,317	-,613
İşle Bütünleşme Ölçüm Verileri (Genel)	-1,260	2,308
Dinçlik Ölçüm Verileri	-,856	,153
Adanmışlık Ölçüm Verileri	-,506	-,195
Özümseme Ölçüm Verileri	-,706	1,106
İnisiyatif Alma Ölçüm Verileri (Genel)	-,755	,518
Proaktiflik Ölçüm Verileri	-,925	,675
Kendiliğinden Başlama Ölçüm Verileri	-,798	,548
Israrcılık Ölçüm Verileri	-,935	,163
Kariyer Planlaması Ölçüm Verileri (Genel)	-,821	,343

Basıklık üçten küçük ise dağılım daha geniş zirveler, üçten büyük basıklık ise dağılımın merkezinde normal dağılımdakilere göre daha keskin zirveler sergileme eğilimindedir (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Aldrich & Cunningham, 2016; Young, 2017; Kalaycı, 2010). Bu araştırma için elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir.

Problemlere cevap arama sürecinde uygun ilerlemelerin sağlanması için kullanılacak olan istatistiksel metotların tespit edilmesi önceliklidir. Birden daha fazla bağımlı/bağımsız değişkenin yer aldığı ve ilişkilerin karmaşık bir yapıda oluşturulduğu çalışmalarda yer alan verilerin analiz işlemlerinde pek çok değişkenle analiz yapmaya imkân tanıyan istatistiksel metotlara başvurulmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2020). Bu teknikleri regresyon analizi, lojistik regresyon analizi, faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesi ve benzeri şekilde sıralama mümkündür (Hair vd., 2010). Bu çalışmada toplanan veriler için betimsel istatistikler, merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistik gözlem sonuçlarını bazı istatistiki ölçülerle betimlemeyi konu edinen istatistiksel teknik ve yöntemlerini kapsar. Betimsel istatistik genelde çok sayıda birimden elde edilen verileri özetlemeyi, veriler niteliklerine göre ayırmayı amaçlar (Balcı, 2015). Çıkarımsal istatistik, örneklemden elde edilen bulgular yardımıyla evren hakkında kestirimde bulunma, hipotezleri

test etme ve karara varma gibi konuları içerir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu araştırmada çıkarımsal istatistikler korelasyon, doğrusal regresyon, t ve F testleri hesaplanmıştır.

Birlikte değişim gösteren iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişki korelasyon ile incelenir. İlişkinin yönü, yani ters veya doğru yönlü olduğu ve ilişkinin kuvveti korelasyon katsayısı adı verilen bir katsayı ile belirlenir. Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve kuvvetini gösterirken, değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel yapısı hakkında bilgi vermez (Güriş & Astar, 2015). Çıkarımsal istatistikte iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi modellemede kullanılan metotlar içerisinde en yaygın olanı regresyon analizidir. Regresyon analizinde değişkenler arasındaki ilişki, matematiksel bir modelle açıklanır. Çıktıyı modellemek için tek değişken kullanılarak analiz yapılıyorsa tek değişkenli, birden çok değişken kullanılıyorsa çok değişkenli regresyon analizi olarak isimlendirilir (Pektaş, 2013).

İki gruba sahip olan değişkenlere göre ölçeklerden ve alt boyutlarından alınan puanların farklılaşma durumları bağımsız örneklemeler için t-testi ile üç ve üçten fazla gruba sahip olan değişkenlere göre ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan puanların farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Tek yönlü varyans analizinin yapıldığı değişkenlerde gruplar arası farklılaşma olduğu tespit edildiğinde varyansların homojenliğinin kontrolünden sonra post hoc testlerine başvurulmuştur. Varyanslar homojen dağıldığında Tukey HSD dağılmadığında ise Tamhane's T2 testleri ile çoklu karşılaştırma yapılmıştır (Karagöz, 2017).

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel kısmında NVIVO 10 paket programı kullanılmıştır. Nitel araştırmada verilerin analizinde nicel araştırmadan farklı olarak ölçme, kanıtlama ve evrene genelleme esas değildir, asıl olan bağlamı anlama, içeriği yorumlama ve analitik genellemedir. Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda veri toplama ile veri analizi baş başa giden bir süreçtir. Araştırmacı, araştırmasına başladığı ilk günden itibaren bir taraftan verisini toplarken bir taraftan bu verilerin kendisine ne ifade ettiği, araştırma konusu ile ilgili neleri açıkladığını anlamaya çalışır ki bu da veri analizinin başlaması anlamına gelir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Nitel araştırmalarda yorumlama, kodların ve temaların ötesinde verilerin daha geniş anlamlarına yönelik soyutlama içermektedir. Yorumlama kodların

geliştirilmesiyle başlayan, kodlardan temaların oluşturulduğu ve sonra temaların mantıklı hale getirmek için soyutlamanın daha büyük birimleri haline düzenlendiği bir süreçtir (Creswell, 2015). Gunbayi (2019) nitel veri analizini “tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme” olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu betimsel analizle ilişkilidir. Zengin betimleme nitel analiz ve rapor için zemin hazırlar (Patton, 2018). Nitel araştırmada temalar ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan oluşan geniş bilgi birimleridir. Dolayısıyla, bu temalar çocuklarıyla veya alt temalarıyla ve hatta veri parçalarıyla temsil edilen torunlarıyla birlikte bir aile olarak görülebilir (Creswell, 2015). Nitel araştırmada daha az yaygın olan iki analiz tekniği içerik ve analitik tümevarımdır. Bütün nitel veri analizleri içerik analizidir, çünkü bu aşamada görüşmelerin içeriği analiz edilir, süreç aynı anda verilerin kodlanmasını ve kategorilerin oluşturulmasını da kapsar (Merriam, 2009). Analitik tümevarım nitel araştırmada sıklıkla kullanılsa da geçici açıklamalar devam eden veri toplama sürecinde test edilmektedir. Zaman geçtikçe analitik tümevarımı kullananlar evrensel genellemeleri keşfetmeyi bırakmışlardır, bunun yerine, ön yargılı hipotezleri inceleyen karşılaştırmalı durum analizi ve nitel araştırmaya katılmanın önemini altını çizmişlerdir (Patton, 2018).

Bu araştırmada tema ve betimsel analizler yapıldıktan sonra içerik analizi ile daha derin ve kapsamlı analiz yapılmıştır. İşle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlama bağımsız değişkenler olarak belirlendiğinden; belirsizlik yönetimi bağımlı değişkeni ile karşılaştırılıp derinlemesine analiz edilmiştir. Analitik genelleme ile de şu ana kadar yapılan araştırmalarda veya o konuda yazılan bilimsel kitaplarda araştırmada ulaşılan sonuçların araştırılan olguya gerçekten ne tür katkı getirdiğine ve şu ana kadar yapılan araştırmalarla veya o konuda yazılan bilimsel kitaplarla araştırmacı tarafından yapılan araştırma arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar olduğuna odaklanarak bulguların önceliğini dikkate alarak analitik olarak tartışılmıştır. İyi bir durum çalışması analiz süreci açıklamaları içermelidir. Araştırmacı, her durumu incelemek için temaları, konuları veya belirli durumları tanımlayabilir. Ayrıca, durumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar çerçevesinde çapraz durum analizi yapılabilir veya teorik bir model sunulabilir. Durum çalışmaları, araştırmacının durumdan veya durumlardan çıkardığı genel anlam çerçevesi bağlamında oluşturulan sonuçlarla son bulur (Creswell, 2015). Literatür analiz ve yorumlama sürecinde etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Böylece analiz ve yorumlama daha güçlü olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışması, özellikle fenomen ile bağlam arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığında, kendi gerçekliği bağlamında çağdaş bir fenomenin ampirik bir araştırmasıdır.

Durumların çok olması, araştırma bulgularında daha fazla güvenilirlik ve kesinlik katar ve daha az durum ise daha az güvenilirlik ve kesinlik demektir (Yin, 2017). Araştırmada, nitel verilerin kodlama işlemlerinin güvenilirliğinin hesaplanması için kappa analizi yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı bulunmuştur [$\kappa=.914$ $t=10,754$ $p=,001$]. Bu katsayı kodlayıcılar arası güvenilirliğin önemli düzeyde çok yüksek olduğunu göstermektedir (Landis ve Koach, 1977).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, karma yöntem araştırması açıklayıcı sıralı deseninin ilk aşamasına göre toplanan nicel verilerin ve ikinci aşamasına göre toplanan nitel verilerin çözümlenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde nicel betimsel tarama modeline uygun olarak anket tekniğine ilişkin belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması ölçeklerinden toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorum

Belirsizlik yönetimi ölçeği alt boyutları “Kontrol Dışı Güçler, Örgütsel Değişim, Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim, Belirsizlik Toleransı” ile ölçek geneli puanına ilişkin betimsel istatistikler ve cinsiyet, unvan, görev yapılan ilçe değişkenlerine ilişkin fark testlerine ait bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Belirsizlik yönetimi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Kontrol Dışı Güçler	4,55	,418
Örgütsel Değişim	4,38	,313
Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim	4,35	,399
Belirsizlik Toleransı	4,34	,427
Toplam	4,42	,282

Belirsizlik yönetimi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de incelendiğinde eğitim yöneticileri, belirsizlik yönetimi alt boyutları olan kontrol dışı güçler, örgütsel değişim, yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim, belirsizlik toleransını “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde yönetebilmektedirler. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği alt boyutlarından kontrol dışı güçler ($\bar{X}$ =4,55 SS=,418) alt boyutunda en yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında ya da öngörülemeyen bir durumla karşılaştıklarında okulda daha fazla inisiyatif aldıklarını ve eğitimde her an yeni bir

gelişmenin olması durumunda daha esnek davrandıklarını göstermektedir. Örgütsel değişim alt boyutunda da ($\bar{X}=4,38$ $SS=,313$) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, eğitim alanında yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalıştıklarını, teknolojik yenilikleri okullarında uygulamaya koymakta zorlanmadıklarını göstermektedir. Yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyutunda da ($\bar{X}=4,35$ $SS=,399$) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, yönetsel süreçlerde karşılaştıkları belirsizlikleri anlamlandırmak için her türden iletişim kaynaklarına başvurduklarını, belirsizlik ve bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için okul çalışanlarına destek olduklarını, okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalıştıklarını göstermektedir. Belirsizlik toleransı alt boyutunda da ($\bar{X}=4,34$ $SS=,427$) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları karmaşık ve belirsiz durumlardan ürkmediklerini, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri görmezden gelmediklerini göstermektedir. Belirsizlik yönetimi ölçeği genelinde ise eğitim yöneticilerinin görüşleri ($\bar{X}=4,42$ $SS=,282$) çıkmıştır. Bu bulgu genel olarak eğitim yöneticilerinin belirsizliği “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde yönettiklerini, okullarında meydana gelebilecek öngörülemeyen durumlarla başa çıkmada yetkin olduklarını, değişim ve yeniliklerden kaynaklanabilecek problemler için okullarında önlemler aldıklarını, yönetici-çalışan ilişkisinde iletişime ağırlık vererek, çalışanlara destek olduklarını, belirsizlik durumlardan endişe ya da korku duymaktan ziyade okul amaçları doğrultusunda belirsizliği yönettiklerini göstermektedir. Diğer organizasyonlarda olduğu gibi eğitim organizasyonlarında da belirsizliği etkili bir şekilde yönetmek günümüzün en önemli konularının başında yer almaktadır, çünkü organizasyonlar belirsizliğin temelinde var olan karmaşıklık, öngörü ve güvensizlik durumlarından dolayı belirsizlikten rahatsız olurlar. Genel anlamda belirsizlik, algıları ve bilgileri çarpıtmaya yol açabilecek bir savunmasızlık ve endişe duygusu yaratır. Bu durum erken karar almaları, ikilemlere, klasik yöntemlere dönülmesine ve sert sınıflamaların yapılmasına sebebiyet verebilir. Öte yandan var olan ve gelecekteki koşullara uyum sağlayabilecek doğru stratejilerin geliştirilmesini zorlaştırabilir (Clampitt & Williams, 2004). Bu nedenledir ki belirsizlik, günlük yaşam içindeki sıradan ve karşılaşılmaması oldukça muhtemel olan durumlardan biridir, bundan dolayı karmaşık örgütler için belirsizlikle başa çıkmak, yönetsel süreçlerin önemli esaslarındandır (Clampitt & DeKoch, 2001). Belirsizlik yönetimi ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Cinsiyet	Erkek	285	4,41	,292	3,792	,001*
	Kadın	34	4,52	,136		
Unvan	Okul Müdürü	81	4,49	,258	2,880	,004*
	Müdür Yardımcısı	238	4,39	,285		

* p<0,05

Belirsizlik yönetimi ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.2’de incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre belirsizlik yönetimi [$t_{(317)}=3,792$ p=,001] ve unvan değişkenine göre belirsizlik yönetimi [$t_{(317)}=2,880$ p=,004] anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgular ışığında kadın eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,52$ SS=,136) erkek eğitim yöneticilerine oranla ($\bar{X}=4,41$ SS=,292) belirsizlik yönetmelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın eğitim yöneticilerinin, erkek eğitim yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde belirsizlik yönetmeleri, kadınların kontrolleri dışında gerçekleşen olaylarda okulda daha fazla farkındalık oluşturdıklarına, üstten gelen talimatları uygulamaya koymakta zorlanmadıklarına, okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olduklarına, okulda meydana gelebilecek karmaşa durumlarında çalışanlarla birebir temas kurmalarına ve karmaşık durumlarda karar almakta rahat davranmalarına bağlanabilir. Öte yandan okul müdürlerinin ($\bar{X}=4,49$ SS=,258) müdür yardımcılara oranla ($\bar{X}=4,39$ SS=,285) belirsizlik yönetmelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürleri çevrelerinde olup bitenleri anlamaya, yorumlamaya ve kontrol etmeye çalışırlar. Bundan ötürü okul müdürleri için kontrol etme önemli bir motivasyon aracıdır. Suls & Mullen’e (1981) göre belirsizlik altında kontrol edilemeyen faktörler çalışanları ve yöneticileri etkilemektedir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılara kıyasla eğitimde belirsizlik yaşandığında kontrol etme motivasyon aracına dayanarak doğru planlar yaptıklarını, farklı bir görev ve sorumluluk yüklenmesini anlayışla karşıladıklarını göstermektedir. Değişim süreçlerinde yöneticilerin belirsizlikle başa çıkmak için zaman ve kaynak ayırmaları gerekmektedir, çünkü örgütsel değişimin hayatın bir parçası olduğu inkâr edilemez bir gerçektir (Bordia vd., 2004b). Bu yüzden örgütsel değişimin iyi yönetilememesinin sonuçları ağır olacaktır (Allen, Jimmieson, Bordia & Irmer, 2007; DiFonzo & Bordia, 1998; Nelson, Cooper & Jackson, 1995). Okul müdürleri, müdür yardımcılara kıyasla eğitimde yaşanabilecek değişiklikleri okula yansıtmaya çalışmaktadırlar. Değişim ve yenilikleri hızla öğrenmenin yanı sıra, gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için de araştırma yapmaktadırlar. Bununla beraber organizasyon açısından düşünüldüğünde iletişim süreci daha karmaşık bir yapıdadır. İnsanların bireysel özellikleri,

önyargıları ve yetenekleri iletişim süreçlerini karmaşık hale getirmektedir. Organizasyonun başarılı olup olamayacağı hususları iletişimle alakalıdır, bu yüzden organizasyon yöneticileri için iletişim becerilerinin ayrı bir önemi vardır. Yöneticiler örgütsel etkinliği artırmak için iletişimi kullanırlar, iletişim sayesinde çalışanlara, kendilerinden ne beklendiği ve işlerini nasıl yapmaları gerektiği öğretilir (Hunt, Tourish & Hargie, 2000). Örgütlerdeki çalışanlar yöneticilerden bilgi alamadıkları zaman başka bilgi kaynaklarına yönelirler ve bu yüzden belirsizlikler ortaya çıkar (Geckle, 2015). Okul müdürleri, müdür yardımcılarını kıyasla yönetici çalışan ilişkisi ve iletişimde karmaşık olay ve durumlara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca bu bulgu okul müdürlerinin, herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği yaptıklarını, bir konuda belirsizlik yaşandığında mevcut deneyim ve bilgilerden yola çıkarak paydaşları rahatlatmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bireylerin belirsizliğe karşı verdikleri tepki ve duygu derecesi tolerans düzeyini de belirlemektedir. Her bireyin belirsizliği benimseme, kabul etme ve reddetme dereceleri birbirinden farklılık göstermektedir (Clampitt & Williams, 2000). Belirsizliğe tahammül edemeyen bireyler, hayatın çoğu yönünün belirsiz olduğunu da kabul edemez bulacaklardır, böyle bireyler belirsizlik altında aşırı derecede endişe, korku ve kaygı yaşayacaklardır (Buhr & Dugas, 2002). Bu bulgu okul müdürlerinin, müdür yardımcılarını kıyasla eğitim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri görmezden gelmediklerini, belirsiz konularda kendilerini yetersiz hissetmediklerini, karmaşık ve belirsiz durumdan çekinmediklerini göstermektedir. Belirsizlik yönetimi ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4. 3. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Görev Yapılan İlçe	Karatay	92	4,21	,267	47,993	,001*	1-2
	Meram	95	4,45	,219			1-3
	Selçuklu	132	4,54	,253			2-3

* p<0,05

Belirsizlik yönetimi ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’de incelendiğinde; görev yapılan ilçe değişkenine göre belirsizlik yönetimi [$F_{(2-316)}=47,993$ p=,001] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma TUKEY testi sonuçlarına göre Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinin tamamında görev yapan eğitim yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık

yaşandığı görülmektedir. Buna göre Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,54$ $SS=,253$) Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticileri ($\bar{X}=4,24$ $SS=,267$) ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerine ($\bar{X}=4,45$ $SS=,219$) oranla belirsizlik yönetmede daha yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. 20.06.1987 tarih ve 3399 sayılı Kanunla Konya İl Merkezi Büyükşehir Statüsüne kavuşturulmuş; Karatay, Meram ve Selçuklu olmak üzere üç ilçeye ayrılmıştır. Karatay ilçesinin kuruluşu her ne kadar Konya'nın Büyükşehir olması ile gerçekleşmiş ise de tarihî ve sosyal yapısı itibariyle Konya'nın en eski ilçelerinden birisidir. Meram ilçesi, genel konum itibariyle dağlık olup ovalık alanda yerleşim yerleri de mevcuttur. Konya ili genel itibariyle çok göç alan ve çok göç veren illerimizden birisidir. Nüfus ve gelişmişlik bakımından Konya'nın en büyük ilçesi ise Selçuklu ilçesidir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karatay ilçesinde % 16,7 ve Meram ilçesinde % 14,2 iken Selçuklu ilçesinde % 13,2'dir (Konya Ticaret Odası, 2021). Karatay ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. sırada yer alırken 2013 yılında da aynı pozisyonunu korumuştur (Karatay İlçe Raporu, 2019). Meram ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 2. sırada yer alırken 2013 yılında da aynı sırasını koruyarak bölgenin en gelişmiş 2. ilçesi konumundadır (Meram İlçe Raporu, 2019). 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre Selçuklu ilçesi 37 ilçe arasında 1. sırada yer alırken 2013 yılında da aynı sırasını koruyarak bölgenin en gelişmiş ilçesi konumundadır. İlçe 2019 ilçeler arası gelişmişlik sırasında ise yine ilk sıradadır (Selçuklu İlçe Raporu, 2019). Ayrıca Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ortaklığıyla uygulamaya konulmuştur. Bu projede Selçuklu ilçesi okullarında görev yapan eğitim yöneticileri de bizzat aktif olarak rol almışlar ve ilçede yer alan okullar da ekonomik olarak desteklenmiştir. Gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre Konya ili merkez ilçeleri baz alındığında sırasıyla Selçuklu ilçesi birinci sırada, Meram ilçesi ikinci sırada ve Karatay ilçesi üçüncü sırada yer almaktadır. Bu durum onlarca faktörü içerisinde barındırmasının; Karatay, Meram ilçelerinin kırsal kesimlerinin ve kır nüfuslarının fazla olmasının yanı sıra ilçelerde yer alan okulları ve eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler (Axley & McMahon, 2006). Haliyle eğitim örgütlerinin başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşarken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığında eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadır. Hem ulusal hem

uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). Çünkü organizasyonlar yaşamlarını sürdürebilmek için çevreleri ile uyumlu çalışmak zorundadırlar. Bu uyumun sorunlarından birisi de belirsizlikle baş edebilmektir (Duncan, 1972). Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre belirsizlik yönetmeleri anılan nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetmede puanlarının yüksek olması, eğitimde her an yeni bir gelişmenin yaşanması durumunda okulda daha esnek davranmaları, eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmaları, mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için araştırmalar yapmaları, eğitimdeki değişiklikleri geciktirmeden okula yansıtmaya çalışmaları, herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği yapmaları, plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmeye çalışmaları ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri görmezden gelmemeleri gibi konulara bağlanabilir.

4.1.2. İşle Bütünleşmeye İlişkin Bulgular ve Yorum

İşle bütünleşme ölçeği alt boyutları “Dinçlik, Adanmışlık ve Özümseme” ile ölçek geneli puanına ilişkin betimsel istatistikler ve cinsiyet, unvan, görev yapılan ilçe değişkenlerine ilişkin fark testlerine ait bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. İşle bütünleşme ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4. 4. İşle Bütünleşme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Dinçlik	4,53	,486
Adanmışlık	4,23	,542
Özümseme	4,26	,517
Toplam	4,34	,388

İşle bütünleşme ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4’de incelendiğinde eğitim yöneticileri, işle bütünleşme alt boyutları olan dinçlik, adanmışlık ve özümseme alt boyutlarında “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde işle bütünleşme sağlamaktadırlar. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme ölçeği alt boyutlarından dinçlik ($\bar{X}$ =4,53 SS=,486) alt boyutunda en yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, işlerini yaparken kendilerini çok enerjik hissettiklerini, yaptıkları işlerin amacı ve anlamının olduğunu ve çalışırken zamanın nasıl geçtiğini fark edemediklerini göstermektedir. Adanmışlık alt boyutunda da ($\bar{X}$ =4,23 SS=,542) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim

yöneticilerinin, işlerini yaparken işlerinin kendilerine coşku verdiğini, işlerinin kendilerine ilham verdiğini ve işlerini yapmaktan gurur duyduklarını göstermektedir. Özümseme alt boyutunda da ($\bar{X}=4,26$ $SS=,517$) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, yoğun bir şekilde çalışırken dahi kendilerini mutlu hissettiklerini, işlerine gömülü olarak çalıştıklarını ve çalışırken kendilerinden geçtiklerini göstermektedir. İşle bütünleşme ölçeği genelinde ise eğitim yöneticilerinin görüşleri ($\bar{X}=4,34$ $SS=,388$) çıkmıştır. Bu bulgu genel olarak eğitim yöneticilerinin “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde işleriyle bütünleştiklerini, işlerinde kendilerini çok enerjik, canlı ve güçlü hissettiklerini, işe gitme isteklerinin yoğun olduğunu, işlerinin kendilerine coşku ve ilham verdiğini, yaptıkları işten gurur duyduklarını, işlerinin yolunda gitmediğinde dahi kararlı davranışlarını sürdürdüklerini göstermektedir. İşle bütünleşmiş çalışanlar işlerine karşı isteklidirler ve coşkuludurlar, bu tür çalışanlar işlerine sıkı sıkıya bağlılık gösterirler. Eğitim organizasyonları açısından bu durum düşünüldüğünde çalışanın işinin niteliği, işine ilgi göstermesi, becerisi ve yetenekleri örgüt çıktılarına da olumlu anlamda etki etmektedir, çünkü işle bütünleşmiş çalışanlar, organizasyonda daha yüksek performans sergilerler, mutludurlar ve psikolojik sermayeleri daha fazladır. Organizasyon açısından işiyle bütünleşmiş çalışanlar işlerinde oldukça ilgilidirler ve onların enerji seviyeleri de yüksektir. Böyle çalışanlar işlerine odaklandıkları zaman iş yerinde zamanın nasıl geçtiğini dahi anlayamazlar (May vd., 2004). Eğitim organizasyonlarında da işleriyle bütünleşmiş çalışanların görevlerini yerine getirirken görevlerine yüksek düzeyde odaklanmaları ve görevleriyle bütünleşmeleri beklenmektedir (Christian, Garza & Slaughter 2011). Eğitim kurumu yöneticileri de bu beklentiye cevap niteliğinde çalışanlarının motivasyonlarını korumalı ve sürdürmelidirler (Timms, Brough & Graham, 2012). Fleck & Inceoğlu (2010) işle bütünleşmiş çalışanlar işlerinden memnun olduklarından iş yerlerinde uzun süreli ve uzun soluklu çalışmaktadırlar. Bu görüşten hareketle, işle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin daha etkin ve verimli çalışacakları, öğrencilerin ve okulun başarısı için ellerinden gelenin en iyisini yapacakları söylenebilir, çünkü bütünleşmenin hem çalışanlar hem de eğitim kurumları açısından çok fazla sayıda olumlu sonuçları vardır. Bütünleşme sergileyen öğretmenlerde örgütsel bağlılık, iş tatmini, performans, ekstra rol davranışı gösterme, kişisel inisiyatif alma, olumsuzluktan ziyade gelişime odaklanma davranışları sergilemeleri gözlemlenebilecektir, bununla birlikte işe devamsızlıklar ve verimsizlikte azalmış olacaktır. Eğitim kurumlarında işiyle bütünleşmiş çalışanların varlığı sayesinde olumlu bir çalışma iklimi yakalanarak iş devir hızında da artış beklenileceği düşünülebilir. İşle bütünleşme ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi

analiz sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4. 5. *İşle Bütünleşme Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları*

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Cinsiyet	Erkek	285	4,32	,398	4,509	,001*
	Kadın	34	4,52	,212		
Unvan	Okul Müdürü	81	4,44	,347	2,627	,009*
	Müdür Yardımcısı	238	4,31	,396		

* p<0,05

İşle bütünleşme ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.5’de incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre işle bütünleşme [$t_{(317)}=4,509$ p=,001] ve unvan değişkenine göre işle bütünleşme [$t_{(317)}=2,627$ p=,009] anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgular ışığında kadın eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,52$ SS=,212) erkek eğitim yöneticilerine oranla ($\bar{X}=4,32$ SS=,398) işle bütünleşmelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın eğitim yöneticilerinin, erkek eğitim yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde işle bütünleşmeleri, kadınların çalışmaları sırasında etrafındaki her şeyi unuttuklarına, işlerinin kendilerine heyecan verdiğine, sabah uyandıklarında işe gitmede daha istekli olmalarına, yoğun tempoda çalıştıklarında dahi kendilerini mutlu hissetmelerine, çalışırken kendilerini işlerine kaptırmalarına, kendilerini işlerine verdiklerinde işlerinden kopamadıklarına bağlanabilir. Öte yandan okul müdürlerinin ($\bar{X}=4,44$ SS=,347) müdür yardımcılara oranla ($\bar{X}=4,31$ SS=,396) işle bütünleşmelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Dinçlik, çalışanların çalışırken yoğun bir şekilde zindelik duyarak görevlerini yapmalarını, işe güdülenmelerini ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek görevlerini sürdürmelerini ifade etmektedir (Turgut, 2011). Schaufeli vd., (2002) göre dinçlik, çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri enerjinin ve bilişsel sağlamlığın yüksek olması durumudur. Dinç çalışanlar aynı zamanda güçlüklerle karşılaştıklarında daha fazla dayanıklı ve sabırlıdır. Eğitim kurumlarının organizasyon yapısının karmaşık olduğu düşünüldüğünde eğitim yöneticilerinin de eğitim kurumlarında işle bütünleşmede dinç olmaları beklenmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin, müdür yardımcılara kıyasla işle bütünleşmede işlerini yaparken kendilerini daha fazla enerjik, canlı ve güçlü hissettiklerini, işlerinin kendilerine heyecan verdiğini, işe gitmede daha fazla istek duyduklarını göstermektedir. Adanmışlık, çalışmaya dönük olarak kuvvetli bir sadakat, ayrıcalık duygusu, coşku, esin, gurur ve çabalama gibi unsurları içerisinde barındıran bir bileşendir. İşlerine adanmış olan çalışanlar, görevlerinin cazip olduğunu, bir ideale hizmet ettiklerini ve bir amaçlarının olduğunu bilirler. Bu özelliğe sahip çalışanlar için yaptıkları işler coşkunluk

kaynağıdır. İşlerini büyük bir gayret ve istekle yerine getirerek işleriyle gurur duyarlar (Turgut, 2011). Eryılmaz & Doğan'a (2012) göre işlerine adanmış çalışanlar, işlerini yaparken bir amaca ve ideale hizmet ediyor gibi yaparlar, işlerini, coşku ve esin kaynağı olarak düşünerek ayrıcalıklı görürler. Lodahl & Kejner (1965) adanmışlığı, çalışanın işiyle özdeşleşmesini ve işini ne kadar temsil ettiğini gösteren bir kavram olarak tanımlamaktadır. İşe adanmışlıkta çalışan işini yaşam merkezi haline getirmektedir. Dinçliğin yanı sıra eğitim organizasyonlarında eğitim yöneticilerinin görevlerine adanmış olarak çalışmaları beklenmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin, müdür yardımcılara kıyasla işle bütünleşmede işlerinin kendilerine ilham ve coşku verdiğini, yaptıkları işten gurur duyduklarını, çalışırken adeta işlerine gömülü olarak çalıştıklarını ve çalışırken mutlu olduklarını göstermektedir. Özümseme, çalışanların işlerine kendilerini odakladıkları ve isteyken zamanın nasıl geçtiğini bilmedikleri bir durumdur. Adanmış çalışanlar, sadece işleriyle ilgilenirler ve bunları gerçekleştirirken çok mutlu bir ruh halleri vardır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Adanmışlık ve dinçliğin yanı sıra eğitim organizasyonlarında eğitim yöneticilerinin görevlerini özümseyerek ve görevlerine odaklanarak çalışmaları beklenmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin, müdür yardımcılara kıyasla işle bütünleşmede yoğun bir şekilde çalışırken dahi kendilerini mutlu hissettiklerini, işlerine gömülü olarak çalıştıklarını, çok uzun süre dahi çalışmaya devam edebildiklerini, işlerinde zihinsel olarak oldukça dayanıklı olduklarını, işleri yolunda gitmediğinde dahi kararlı davranışlarını sürdürdüklerini göstermektedir. İşle bütünleşme ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. İşle Bütünleşme Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Görev Yapılan İlçe	Karatay	92	4,16	,358	18,606	,001*	1-2 1-3
	Meram	95	4,43	,297			
	Selçuklu	132	4,42	,417			

* p<0,05

İşle bütünleşme ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6'da incelendiğinde; görev yapılan ilçe değişkenine göre işle bütünleşme [$F_{(2-316)}=18,606$ p=,001] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma TUKEY testi sonuçlarına göre Karatay ile Meram ve Karatay ile Selçuklu ilçeleri arasında görev yapan eğitim yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık

yaşandığı görülmektedir. Buna göre Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,42$ $SS=,417$) ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,43$ $SS=,297$) Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerine ($\bar{X}=4,16$ $SS=,358$) oranla işle bütünleşmede daha yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Konya Ticaret Odası (2021) raporuna göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karatay ilçesinde % 16,7 ile Meram ve Selçuklu ilçelerine göre daha fazladır. Ayrıca Konya'nın en fazla göç alan ve göç veren iller arasında yer aldığı düşünüldüğünde Karatay ilçesinin kırsal kesimlerinin ve kır nüfusunun fazla olduğu görülmektedir. Karatay İlçe Raporuna (2021) göre Karatay ilçesi 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. Sırada yer almaktadır. Öte yandan Meram İlçe Raporuna (2019) göre Meram ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında 37 ilçe arasında 2. sırada yer alırken, Selçuklu İlçe Raporuna (2019) göre 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında Selçuklu ilçesi 37 ilçe arasında 1. sırada yer almaktadır. Selçuklu ilçesi nüfus ve gelişmişlik bakımından da Konya'nın en büyük ilçesi konumundadır. Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ortaklığıyla uygulamaya konulmuştur. Bu projede Selçuklu ilçesi okullarında görev yapan eğitim yöneticileri de bizzat aktif olarak rol almışlar ve ilçede yer alan okullar da ekonomik olarak desteklenmiştir. Meram ilçesinde ise Meram Belediyesi iş birliği ile Meram gelişim akademisi (MEGA) projesi uygulamaya konulmuştur. Bu proje ile yeni nesil eğitim sloganıyla Meram ilçesinde bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılarak okullarda desteklenmiştir. İlçelerin gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre gelişmişlik düzeyleri, okullara sağlanan ekonomik katkılar ve okulların başarısının artırılmasına dönük yapılan yerel yönetim ve merkezi yönetim kamu gücü destekli projeler okulları ve dolayısıyla eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilçe bazlı olarak ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin işle bütünleşmelerini de artırmaktadır. Çalışanların örgütün işleyişi, verilerin ve bilgilerin doğruluğu konusunda en iyi kaynak olmaları sebebiyle işiyle bütünleşmiş çalışanlara bütün organizasyonlarda önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır (Morrison, 2011). Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler (Axley & McMahon, 2006). Haliyle eğitim örgütlerinin başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşarken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığında eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadır. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). İşle bütünleşmiş bireyler,

yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar. Karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar, yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir, bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler, bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler, zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar, işiyle bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdır, sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar (Ashforth & Humphrey. 1995; Imperatori, 2017). Bakker vd., (2007) işiyle bütünleşik çalışanların yorgun olduklarında dahi mutlu olduklarını belirtmektedir, çünkü bu tür çalışanlar neticede pozitif sonuçlara ulaştıklarına inanmaktadırlar, bununla birlikte bütünleşik çalışanlar sosyal hayatlarını da ihmal etmezler hatta sosyal hayatlarında işlerinden daha mutludurlar. Ayrıca hobiler ve sosyalleşme üzerine de zaman harcarlar. Rothmann, Jorgensen & Hill (2011) işleriyle daha fazla bütünleşik olan çalışanların, karşılaştıkları probleme daha kolay çözüm buldukları, daha fazla dinçlik, adanmışlık ve özümseme sergilediklerini ortaya koymuştur. Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Taner (2008) yüksek işle bütünleşme davranışı gösteren çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını, daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını ve yenilikçi davranışlar ortaya koyduklarını ifade etmektedirler. Schaufeli'nin (2012) çalışmasında çalışanların işlerinde bütünleşik olmaları kavramını işine bağlı, işine odaklanmış ve işine karşı dikkatli olmaları olarak kavramlaştırmaktadır. İşlerinde bütünleşmiş çalışanlar işlerinde çok daha fazla çaba harcarlar ve işleriyle özdeşleşirler. İş anlamlı ve zorlayıcı olduğunda, işteki kişisel kaynaklar ulaşılabilir olduğunda, önem, güvenlik ve erişilebilirlik ihtiyacı karşılandığında bireyin bütünleşme seviyesi de artmaktadır. Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre işle bütünleşmeleri anılan nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Selçuklu ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme puanlarının yüksek olması, işlerini yaparken kendilerini daha güçlü, dinamik ve enerjik hissetmelerine, yaptıkları işin amaç ve anlamı olduğuna, işlerinin kendilerine heyecan verdiğine, işlerinin kendilerine ilham ve coşku vermesine, yoğun tempoda çalıştıklarında dahi kendilerini mutlu hissetmelerine, çalışırken kendilerinden geçtiklerine, çalışırken kendilerini işlerine kaptırmalarına, işlerinin yolunda gitmediğinde dahi kararlı davranış sergilemeleri gibi konulara bağlanabilir.

4.1.3. İnisiyatif Almaya İlişkin Bulgular ve Yorum

İnisiyatif alma ölçeği alt boyutları “Proaktiflik, Kendiliğinde Başlama ve Israrcılık” ile ölçek geneli puanına ilişkin betimsel istatistikler ve cinsiyet, unvan, görev yapılan ilçe değişkenlerine ilişkin fark testlerine ait bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. İnisiyatif alma ölçeği ve alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. İnisiyatif Alma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Proaktiflik	4,53	,414
Kendiliğinde Başlama	4,30	,572
Israrcılık	4,34	,642
Toplam	4,45	,404

İnisiyatif alma ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.7’de incelendiğinde eğitim yöneticileri, inisiyatif alma alt boyutları olan proaktiflik, kendiliğinden başlama ve ısrarcılık alt boyutlarında “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde inisiyatif alma davranışı sergilemektedirler. Eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma ölçeği alt boyutlarından proaktiflik ($\bar{X}=4,53$ SS=,414) alt boyutunda en yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın yollarını araştırdıklarını, sürekli olarak mesleki konularda kendilerini geliştirmenin yollarını aradıklarını, düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyduklarını ve işle ilgili bir problemleri olduğunda o problemin üzerine gidebildiklerini göstermektedir. Kendiliğinden başlama alt boyutunda da ($\bar{X}=4,30$ SS=,572) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yaptıklarını, okulda kendilerine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyduklarını, işlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunduklarını, diğer kurumlarda görüp beğendikleri uygulamaları okulda da gerçekleştirmeye çalıştıklarını, okulda başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmediklerini göstermektedir. Israrcılık alt boyutunda da ($\bar{X}=4,34$ SS=,642) eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin, üstlendikleri işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ettiklerini, okulla ilgili konularda başladıkları işleri yarım bırakmadıklarını, okulla ilgili yaptıkları işleri sonuna kadar savunduklarını, yenilikleri okullarına taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele ettiklerini ve okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsalar dahi o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyduklarını göstermektedir. İnisiyatif alma ölçeği genelinde ise eğitim yöneticilerinin görüşleri ($\bar{X}=4,45$

SS=,404) çıkmıştır. Bu bulgu genel olarak eğitim yöneticilerinin “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde inisiyatif aldıklarını, okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda ve fırsatları daha önce fark etme konusunda iyi olduklarını, okulu geliştireceğini düşündükleri yeni amaç ve hedefler oluşturduklarını, işlerinde genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yaptıklarını, eğitim yöneticiliği anlamında her zaman standart uygulamaları izlemek yerine işi daha iyi yapmanın yollarını aradıklarını, henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalıştıklarını, okulla ilgili kafalarına koydukları şeyleri mutlaka gerçekleştirdiklerini, okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olsalar dahi çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ettiklerini, uzun ve sıkıcı işlerde dahi sabırla çalışabildiklerini göstermektedir. Kişisel inisiyatif alma bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan bireyin kendi kendine başlattığı örgütsel davranış biçimidir, bu nedenle organizasyon yöneticilerinin gözünde inisiyatif alan çalışanların ayrı bir değeri vardır (Van Dyne & Lepine, 1998). Ancak yine de bazı çalışanlar üstesinden gelebilecekleri basit işlerde dahi kişisel inisiyatif alma davranışı sergilemezler, bundan ötürü organizasyondaki işlerde olumsuz anlamda aksamalar meydana gelebilir (Frese vd., 1996). Oysaki kişisel inisiyatif alma hem bireysel hem de örgütsel etkililiği olumlu anlamda artırmaktadır (Frese, 2001). Örgütsel etkinliği artırdığından dolayı organizasyonların kişisel inisiyatif kavramına ilgileri her geçen gün artmaktadır (Fay & Sonnentag, 2002). Kişisel inisiyatif alma sorunlara karşı aktif ve ısrarcı bir şekilde mücadele etmeyi gerektirir. Organizasyonlarda çalışanların sorunlarla, engellerle ve aksaklıklarla karşılaşmaları da gayet doğal görünmektedir. Üst yöneticiler kimi zaman çalışanların yeni fikirlerinden hoşlanmayacaklar ya da geliştirilen yeni teknikleri uygulamayacaklardır. Burada sözü edilen sorun, engel ve aksaklıklarda çalışan çabuk vazgeçip bırakırsa inisiyatif almaktan söz edilmeyecektir (Frese vd., 1996). Bir başka açıdan çalışanların aldıkları inisiyatifler organizasyonun amaçları ile uyumlu olmak zorundadır, çünkü çalışanlar organizasyon için değil de kendi yararlarına yönelik kâr amaçlı inisiyatifler de alabilirler (Fay & Frese, 2001). Kişisel inisiyatif alma, çalışanların baskı ve engellemelere rağmen ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak karakterize edilmektedir (Frese vd., 1996). Kişisel inisiyatif alma, organizasyonun vizyonu ve misyonuyla uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı, proaktif davranış, kişinin kendisinin başlattığı eylemler bütünüdür (Crant, 2000; Speier & Frese, 1997). İnisiyatif alma ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. *İnisiyatif Alma Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları*

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Cinsiyet	Erkek	285	4,45	,422	,480	,632
	Kadın	34	4,47	,180		
Unvan	Okul Müdürü	81	4,51	,351	1,655	,097
	Müdür Yardımcısı	238	4,43	,419		

* p<0,05

İnisiyatif alma ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.8’de incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre inisiyatif alma [$t_{(317)}=,480$ p=,632] ve unvan değişkenine göre inisiyatif alma [$t_{(317)}=1,655$ p=,097] anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgular ışığında kadın eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,47$ SS=,180) ve erkek eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,45$ SS=,422) inisiyatif alma puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister kadın olsun ister erkek olsun inisiyatif almada, okulu geliştireceklerini düşündükleri yeni amaç ve hedefler oluşturmalarına, okulda değişim için her zaman itici bir güç olmaya çalışmalarına, okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görmelerine, üst makamlarca verilmediği halde önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olmalarına, okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik etmelerine, okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışmalarına, okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkan engeller karşısında kolayca pes etmemelerine, düşüncelerini gerçekleştirirken karşılarına çıkacak engelleri aşmaktan zevk almalarına bağlanabilir. Aynı şekilde okul müdürlerinin ($\bar{X}=4,51$ SS=,351) ve müdür yardımcılarının ($\bar{X}=4,43$ SS=,419) inisiyatif alma puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Proaktiflik, sorunları ve fırsatları görerek yeni hedefler oluşturmak, sorunlar oluşmadan önce onları hesaba katmak, eylem planlarını ya da yedek planları devreye sokmak, mevcut sorun ve fırsatlar için ön işaretler geliştirmek bütünlüğünde oluşmaktadır. Rank’a (2006) göre proaktiflik, çalışanların problemleri ve fırsatları önceden görmeleri ve buna yönelik olarak harekete geçmeleri anlamına gelmektedir. Frese, Garst & Fay’a (2007) göre proaktif davranış, çalışana bir şey söylenilmeden kendiliğinden yapması ve bu davranışı uzun soluklu sürdürmesidir. Uzun soluklu olmasından kasıt, çalışanın gelecekteki yeni istekleri, ortaya çıkacak sorunları ve muhtemel fırsatları dikkate alarak bir şeyler yapabilmesidir. Bu sayede ortaya çıkabilecek sorunlar ve fırsatlar ortaya çıkmadan önce çalışan tarafından görülecek, çalışanda bunlarla ilgilenmek için hazır olacaktır. Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin proaktif davranış sergiliyor olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun

ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın yollarını aradıklarını, okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olduklarını ve okulda değişim için her zaman itici bir güç olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Kendiliğinden başlama, bir bireyin bir öğrenme eylemine girmesi için kendini motive edici davranış olarak algılanabilir. Bu ancak bir kişi, hedefler oluşturabildiğinde, planlar geliştirebildiğinde ve bağımsız olarak çalışabildiğinde, belirtilen hedeflere uygun olarak elde etmek istediği sonuçları tanımlayabildiğinde ortaya çıkar. Buna ek olarak, kendini başlatma davranışı, algılanan engellerin varlığından etkilenirken, zorlu hedeflere ulaşarak beklenen değerli sonuçların ve kişisel memnuniyetin elde edilmesini kolaylaştırır (Ponton & Carr, 2000). Kendiliğinden başlama davranışında çalışana hiçbir yerden talimat gelmez ve yapması gerekenler sylenilmez, çalışanın rol tanımlamalarında da yaptığı eylem yoktur, çalışan önceden belirlenen hedeflerin tersine kendi kendine geliştirdiği belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışır (Fay & Frese, 2001). Kuruluşun amaçları doğrultusunda iş ortamında meydana gelen eylemler, çalışanın kişisel eylemlerini etkileyebilir. Bu bağlamda, çalışanın rol gereksinimleri dışındaki davranışı kendi kendine başlayan davranış olarak kabul edilir (Frese, 2001). Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin kendiliğinden başlama davranışı sergiliyor olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yaptıklarını, okulda başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmediklerini, henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Israrcılık, kişisel inisiyatifin önemli bir bileşenidir. Uzun vadeli hedeflerin uygulanması genellikle aksaklıklara, engellere ve yeni sorunlara neden olabilir, çünkü işi geliştirmek için getirilen yeni öneriler daha önce denenmemiştir ve bireylerin de bu durumda engellerle karşılaşmaları doğaldır (Fay & Frese, 2001). Ayrıca, stlerin yeni düşünceden hoşlanmaması, öğrenilmesi gereken yeniliklerin direnç yaratması, yeni prosedürlerin başlangıçta düzgün çalışmaması veya yeni düşüncenin soruna anında bir çözüm oluşurmaması gibi sorunlar da uzun vadeli hedeflerin önünde duracak engeller arasında sayılabilir (Frese vd.,1996). Bir kişi bu engelleri aşmazsa veya vazgeçerse bu durumda kişisel inisiyatiften söz edilmeyecektir, çünkü kişisel inisiyatif, bireyin engellerle aktif ve ısrarla başa çıkmasını gerektirir (Frese & Fay, 2001). Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin rasyonellik ve bilimsellik çerçevesinde ısrarcı olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada,

üstlendikleri işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ettiklerini, okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olsalar dahi çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ettiklerini, okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkan engeller karşısında kolayca pes etmediklerini ve düşüncelerini gerçekleştirirken karşılarına çıkacak engelleri aşmaktan zevk aldıklarını göstermektedir. İnisiyatif alma ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. İnisiyatif Alma Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Görev Yapılan İlçe	Karatay	92	4,11	,387	84,447	,001*	1-2
	Meram	95	4,45	,279			1-3
	Selçuklu	132	4,69	,313			2-3

* p<0,05

İnisiyatif alma ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da incelendiğinde; görev yapılan ilçe değişkenine göre işle bütünleşme [$F_{(2-316)}=84,447$ p=,001] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma TUKEY testi sonuçlarına göre Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinin tamamında görev yapan eğitim yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık yaşandığı görülmektedir. Buna göre Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,69$ SS=,313) Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerine ($\bar{X}=4,45$ SS=,279) ve Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerine ($\bar{X}=4,11$ SS=,387) oranla inisiyatif almada daha yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Konya'nın Büyükşehir olması ile Karatay ilçesi merkez ilçe haline getirilmiş olsa da tarihî ve sosyal yapısı itibarıyla Konya'nın en eski ilçelerinden birisidir. Ancak Konya Ticaret Odası (2021) raporuna göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karatay ilçesinde % 16,7 ile Meram ve Selçuklu ilçelerine göre daha fazladır. Ayrıca Konya'nın en fazla göç alan ve göç veren iller arasında yer almasının yanı sıra kır nüfusu ve kırsal kesimleri diğer ilçelere oranla daha fazladır. 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. Sırada yer almaktadır (Karatay İlçe Raporu, 2021). Meram ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında 37 ilçe arasında 2. sırada yer alırken (Meram İlçe Raporu, 2021) Selçuklu İlçe Raporuna (2019) göre 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında Selçuklu ilçesi 37 ilçe arasında 1. sırada yer almaktadır. Selçuklu ilçesi nüfus ve gelişmişlik bakımından da Konya'nın en büyük ilçesi konumundadır. Selçuklu ilçesinde Selçuklu

Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ortaklığıyla uygulamaya konulmuştur. Bu projede Selçuklu ilçesi okullarında görev yapan eğitim yöneticileri de bizzat aktif olarak rol almışlar ve ilçede yer alan okullar da ekonomik olarak desteklenmiştir. Meram ilçesinde ise Meram Belediyesi iş birliği ile Meram gelişim akademisi (MEGA) projesi uygulamaya konulmuştur. Bu proje ile yeni nesil eğitim sloganıyla Meram ilçesinde bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılarak okullarda desteklenmiştir. İlçelerin gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre gelişmişlik düzeyleri, okullara sağlanan ekonomik katkılar ve okulların başarısının artırılmasına dönük yapılan yerel yönetim ve merkezi yönetim kamu gücü destekli projeler okulları ve dolayısıyla eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilçe bazlı olarak ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin inisiyatif almalarını da artırmaktadır. Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler (Axley & McMahon, 2006). Haliyle eğitim örgütlerinin başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşarken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığında eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadır. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). Çalışanların inisiyatif alabilmeleri için organizasyonun çalışanlara uygun bir atmosfer oluşturmaları da gerekmektedir (Morrison & Phelps, 1999). İnisiyatif almaya uygun organizasyon atmosferi ise proaktif, kendinden başlayan ve ısrarcı bir davranış sergileyen çalışanın, çalışma ortamının resmi veya gayri resmi olarak düzenlenmesidir (Baer & Frese, 2003). Öte yandan güç mesafesinin yoğun olduğu ülkelerde ya da yönetimlerde yetki tek merkezde toplanmakta ve kararlar da tek merkezden alınmaktadır. Böyle organizasyonlarda hiyerarşik piramitler daha uzun ve siyasi erk, tek başlarına ellerinde bulunduran yöneticilerdedir. Bu organizasyonlarda yenileşmenin hayata geçirilebilmesi için onay merkezi olarak hiyerarşik üste ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöneticilerin çalışanlarına ne yapmaları gerektiğini de formal olarak ayrıntılı olarak anlatmaları beklenmektedir. (Hofstede, 2001). Bu nedenle güç mesafesinin yakın veya yoğun olduğu devletlerde ve yönetimlerde çalışanların kişisel inisiyatif alma davranışlarını göstermeleri zordur, çünkü çalışanların yapacakları bütün eylemlere ilişkin hiyerarşik üste danışmaları ya da onay almaları gerekmektedir. Kısaca, yasama organlarının dışında vatandaşların kendi yasalarını oluşturmaları imkansızdır. Yapılan çoğu araştırmada kişisel inisiyatif almanın örgütsel değişmeyi ve yenilikçiliği destekleyeceği, çalışanların yaratıcı fikirlerini ortaya çıkaracağı ve çalışanların performanslarını artıracığı sonucuna ulaşılmıştır

(Binneves, Ohly & Sonnentag, 2007; Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Rank, Pace & Frese, 2004). Kişisel inisiyatif, daha fazla öz güvene sahip çalışanlara ihtiyaç duyacak geleceğin organizasyonları için önemli bir kavramdır (Frese vd., 1997). Bu yüzden çalışanların işe ilişkin yeterlilik inancının kısaca öz yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesi gereklidir, çünkü öz yeterlilik düzeyi yüksek çalışanların sorumluluk almalarının da yüksek olması beklenmektedir (Morrison & Phelps, 1999). Ayrıca Speirer & Frese (1997) de öz yeterliliği yüksek olan çalışanların kişisel inisiyatif alma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Öte yandan geleceğe ilişkin organizasyonlarda, artan küresel rekabetler, yoğun oranda yenileşme göstergeleri, üretim ve iş kavramındaki büyük değişimler gibi sebeplerle daha fazla kişisel inisiyatife ihtiyaç duyulacağı inancı hakimdir (Frese & Fay, 2001). Parker, Bindl & Strauss'a (2010) göre kuramsal anlamda inisiyatif almanın “proaktiflik, kendiliğinden başlama ve ısrarcılık” bileşenleri birbirini tamamlamaktadırlar. Üçünün de ortak özelliği kendiliğinden başlama, gelecek odaklı değişim yönelimli olma ve hedeflerinde kararlı ve istikrarlı bir yapı göstererek ısrarcı olma davranışları sergilemedir. Fay & Frese (2001) ise ısrarcılığın kişisel inisiyatif almanın en önemli bileşenlerinden biri olduğunu belirtir. Kendiliğinden başlama ve proaktif davranışların sergilenmesinde engellemeler ve baskılar olacaktır, bundan ötürü kişisel inisiyatif alan birey bu durumlarla karşılaştığında ısrarcı bir şekilde mücadele etmesini de bilecektir. Kirkpatrick & Locke (1991) kişisel inisiyatif almanın bileşenlerinden ısrarcılık yaklaşımını etkili yöneticilerin olmazsa olmaz davranışları arasında saymaktadır. Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre inisiyatif almaları anılan nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Selçuklu, Karatay ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma puanlarının yüksek olması, sürekli olarak mesleki konularda kendilerini geliştirmenin yollarını aramaları, düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duymaları, işle ilgili bir problem olduğunda o problemin üzerine gidebilmeleri, okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olmaları, okulda başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmemeleri, işlerinde genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yapmaya çalışmaları, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını aramaları, henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışmaları, üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olmaları, okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik etmeleri, üstlendikleri işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etmeleri, okulla ilgili konularda başladıkları işleri yarım bırakmamaya çalışmaları, okulla ilgili yaptıkları işleri sonuna kadar savunmaları, yenilikleri okullarına taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele

etmeye çalışmaları gibi konulara bağlanabilir.

4.1.4. Kariyer Planlamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Kariyer planlaması ölçek geneli puanına ilişkin betimsel istatistikler ve cinsiyet, unvan, görev yapılan ilçe değişkenlerine ilişkin fark testlerine ait bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Kariyer planlamasına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Kariyer Planlaması Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	$\bar{X}$	SS
Kariyer Planlaması	4,48	,424
Toplam	4,48	,424

Kariyer planlaması ölçeği toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.10’da incelendiğinde eğitim yöneticileri “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde kariyer planlaması yapmaktadırlar. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlama ölçeği genelinde ($\bar{X}=4,48$ SS=,424) yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu genel olarak eğitim yöneticilerinin, performanslarına değer verilerek performans yönetimi uygulandığını, gelecekte boşalacak stratejik pozisyonların belirlendiğini, yeteneklerin ortaya konularak iş fırsatları yaratıldığını, örgüt içi eğitim ve seminer programlarının düzenlendiğini, yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânının sağlandığını, yüksek potansiyele sahip olduğu belirlenen çalışanlar için özel gelişme programlarının ve işe uyum ve oryantasyon programlarının düzenlendiğini, iş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynının yapılmakta olduğunu göstermektedir. Kariyer planlama, tümüyle kariyerinde başarılı olmak isteyen kişiyi ilgilendiren bir süreçtir. Kişi, kendi bilgi, beceri ve ilgilerini güçlü ve güçsüz yönlerini değerlendirir ve organizasyondaki yükselmesine ilişkin planlar yapar (Karadal, 2008). Yöneticiler ise çalışanların organizasyon içerisindeki kariyer planlaması konusunda kilit pozisyondaki kişilerdir, bu nedenle çalışanlarının, mevcut pozisyonlarda yeterliliğini incelemeli, terfi ve ilerleme olanaklarını açıkça tanımlamalı, kariyer planlama sistemi belirlemeli, eğitimler için parasal destek ayırmalı, kariyer gelişimleri için organizasyon içi ve organizasyon dışı kaynakları kullanmalarına izin vermeli, bireylere kariyer planlaması konularında sürekli bilgi vererek, bireysel kariyer planlama mülakatlarında aktif olarak yer almalıdırlar (Soysal, 2007). Çalışanlar ise kariyer planlaması konusunda bazı görevlere sahiptirler. Çalışanlar amaçlarını ve ideallerini çok iyi bir biçimde tespit etmelidirler. Etkili bir kariyer yönetiminde organizasyon, yönetici ve çalışanlara da görevler düşmüş olsa da asıl görev çalışandan beklenmektedir (Uzun, 2004). Bu süreçte çalışanların sürece iştiraki kadar

onu kişiselleştirmeleri de öneme sahiptir. Bu anlamda kariyer planlamasında çalışanlar yeteneklerini doğru bir biçimde tespit etmeli, hedeflerini ortaya koymalı, uygun danışmanlar ile gelecek konusunda doğru planlar yapmalı, alternatif kariyer yolları hakkında bilgi sahibi olmalı ve gelecekte belirebilecek fırsatlar için hazır olarak kendisini bu yönde geliştirmelidirler (Şimşek & Soysal, 2004). Kariyer planlaması ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Kariyer Planlaması Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Cinsiyet	Erkek	285	4,48	,429	,182	,856
	Kadın	34	4,50	,383		
Unvan	Okul Müdürü	81	4,51	,391	,639	,524
	Müdür Yardımcısı	238	4,47	,435		

* $p < 0,05$

Kariyer planlaması ölçeği toplam puanlarına ilişkin cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.11’de incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre kariyer planlaması [$t_{(317)} = ,182$ $p = ,856$] ve unvan değişkenine göre kariyer planlaması [$t_{(317)} = ,639$ $p = ,524$] anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgular ışığında kadın eğitim yöneticilerinin ($\bar{X} = 4,50$ $SS = ,383$) ve erkek eğitim yöneticilerinin ($\bar{X} = 4,48$ $SS = ,429$) kariyer planlama puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister kadın olsun ister erkek olsun kariyer planlamada, işe uyum ve oryantasyon programlarının düzenlendiğine, iş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynının yapıldığına, kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politikaların oluşturulduğuna, eşit ve adil terfi fırsatı sağlanmakta olduğuna, kurumun kariyer danışmanlığı hizmeti vermekte olduğuna, insan kaynakları departmanının kariyer yönetimini yeteri kadar ciddiye almasına bağlanabilir. Kariyer kavramı iş yaşamımızda ve günlük hayatımızda sıkça dile getirilen kavramlardan birisidir, bundan dolayı çalışanların kariyer beklentileri ile organizasyonunun amaçlarının birbirine yakın ya da aynı olması gereklidir. Çalışanlara da yenilikler sunularak, istek, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun pozisyonlara yerleştirilmeleri sağlanmalıdır (Aytaç, 1997). Aytaç’a (1997) göre kariyer noktasının odağında insan bulunmaktadır. Birey, bazı ihtiyaçlarını karşılamak, bazı beklenti ve arzularını tatmin etmek, gelecek için planlar yaparak yüksek pozisyonlara gelmek, işinde ilerlemek, çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren başarılı olmak istemektedir (Aytaç, 1997). Kariyer sahibi olarak bir organizasyonda çalışma yaşamını başlatan her birey kariyerinde başarılı olmayı ve kariyerinde en üst konuma gelebilmeyi amaçlar (Berberoğlu, 1991). Bir çalışanın sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve

güdülerinin geliştirilmesi ile çalıştığı organizasyonda terfi ve ilerlemesinin planlı hale getirilmesi gereklidir (Aytaç, 1997). Buradan hareketle kariyer planlaması, bireysel kariyer hedeflerinin ve bireyin bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyacağı araçlarının belirlenmesi sürecidir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2012). Birey bu süreçte kendisini tanıyıp değerlendirecek, birikim, yetenek, ilgileri odağında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit edecek, kariyer beklenti ve amaçlarını belirleyerek bunlara ulaşma yolları konusunda eylem planları geliştirecektir (Dündar, 2013). Aynı şekilde okul müdürlerinin ($\bar{X}=4,51$ $SS=,391$) ve müdür yardımcılarının ($\bar{X}=4,47$ $SS=,435$) kariyer planlama puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun kariyer planlamada, çalışanların performanslarına değer verildiğini ve performans yönetimi uygulandığını, gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların belirlendiğini, arkadan gelenlerin yeterlilikleri bir üst göreve getirilmeleri için sınanmakta olduğunu, kurumda yetenekleri ortaya koyacak iş fırsatlarının yaratılmakta olduğunu, yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânlarını sağlandığını, örgüt içi eğitim ve seminer programları düzenlenmekte olduğunu göstermektedir. Kariyer planlaması, kariyer gelişimini ve stratejilerin uygulanmasını amaçlayan, olanakların kendi değerlendirilmesi ve analiz edilmesine yönelik çok sistematik ve kapsamlı bir süreç olarak görülmektedir (Antoniou, 2010). Bireysel kariyer planlaması bireyin öğrenmesine ve gelişimini yönetmesine yardımcı olan devamlı bir süreçtir. İyi bir kariyer planlaması oluşturabilmek için bireyin kendisini iyi tanıması ve bütün bilgilere sahip olması gerekmektedir. Soysal (2007) örgütlerde kariyer planlamasını, çalışanların donanımları, becerileri göz önünde bulundurularak, çalışanın kariyer beklentilerine ulaştırılmasını sağlayacak haritanın tespit edilmesi ve çalışanın organizasyon içinde ilerlemesinin planlanması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle organizasyonlar, çalışanlarının organizasyonlarına katılımlarını güçlendirmede ve çalışanlarının bireysel kariyer gelişimlerini isteklendirmede başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, çalışan ihtiyaçları belirlenerek, bireysel kariyer hedefleri ve stratejilerinin oluşturulması gibi aşamalarda da çalışanlara gerekli destekler verilmelidir (Anafarta, 2001). Çünkü, organizasyonların işi, çalışanları istihdam etme, eğitme ve performans değerlendirme ile son bulmamaktadır. Çalışanların yeni gelişmelere ayak uydurmalarının sağlanması, çalışanlarının var olan performanslarını korunması ve verimliliklerinin artırılması gibi hususlarda örgütsel kariyer planlaması yapmak zorundadırlar (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2002). Organizasyonlarda kariyer planlaması sürecinin esas amacı, organizasyonunun etkinlik ve verimlilik düzeyinin artırılmasıdır, bu sayede çalışanın ilerleme ve gelişimi sağlanarak, organizasyonun gelecekte ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücü de

şekillenerek organizasyonun amaçlarına ulaşması daha kolay hale gelecektir (Soysal, 2007). Kariyer planlaması ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Kariyer Planlaması Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Görev Yapılan İlçe	Karatay	92	4,28	,471	25,551	,001*	1-2
	Meram	95	4,45	,388			1-3
	Selçuklu	132	4,65	,336			2-3

* p<0,05

Kariyer planlaması ölçeği toplam puanlarına ilişkin görev yapılan ilçe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de incelendiğinde; görev yapılan ilçe değişkenine göre kariyer planlaması [$F_{(2-316)}=25,551$ p=,001] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma TUKEY testi sonuçlarına göre Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinin tamamında görev yapan eğitim yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık yaşandığı görülmektedir. Buna göre Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin ($\bar{X}=4,65$ SS=,336) Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerine ($\bar{X}=4,45$ SS=,388) ve Karatay ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerine ($\bar{X}=4,28$ SS=,471) oranla kariyer planlamada daha yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Karatay ilçesi 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. sırada (Karatay İlçe Raporu, 2021) Meram ilçesi 2. sırada yer alırken (Meram İlçe Raporu, 2021) Selçuklu İlçe Raporuna (2019) göre Selçuklu ilçesi 1. sırada yer almaktadır. Selçuklu ilçesi nüfus ve gelişmişlik bakımından da Konya'nın en büyük ilçesi konumundadır. Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Meram ilçesinde ise Meram Belediyesi iş birliği ile Meram gelişim akademisi (MEGA) projesi uygulamaya konulmuştur. İlçelerin gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre gelişmişlik düzeyleri, okullara sağlanan ekonomik katkılar ve okulların başarısının artırılmasına dönük yapılan yerel yönetim ve merkezi yönetim kamu gücü destekli projeler okulları ve dolayısıyla eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilçe bazlı olarak ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması yapmalarına da katkı sağlamaktadır. Ancak yine de eğitim yöneticiliği meslek olarak kabul edilmediğinden ve “meslekte esas olan öğretmenliktir” kanun maddesi yürürlükte olduğundan öğretmenlerin, eğitim yöneticiliği anlamında kariyer planlaması yapmaları düzenli bir sisteme oturtulamamıştır. Günümüze kadar var olan kalkınma planları,

eğitim şuraları ve normatif düzenlemelerle eğitim yöneticilerinin insan kaynakları ilkeleri (Yüksel, 2003) ile donatılması, nitelikli, yetkin ve yeterli (MEB, 2014) eğitim yöneticileri haline getirilmesi ön görülse de bunların gerçekleştirilmediği görülmektedir. Eğitim yöneticiliği anlamında ilk defa uzmanlaşma ve yazılı sınav uygulaması 1998 yılı 23472 sayılı Resmî Gazete ile getirilen yönetmelikle ortaya çıkmıştır. Öğretmenler arasından beş yıl mesleki kıdemi bulunanların yarışma sınavına girmelerine hak verilmiştir (Ergün, 2019). TODAİE (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü) mezunu olan adaylar seçme sınavından muaf tutulmuştur. Yarışma sınavını başaran adayların yüz yirmi saatlik yönetici yetiştirme kursuna katılmaları ve hizmet öncesinde yetiştirilmeleri hedef alınmıştır. Okullar A-B-C tiplerine ayrılarak en başarılı adayların A tipi kurumlarda eğitim yöneticisi olmaları düşünülmüştür (Karip & Köksal, 1999). Yüz yirmi saatlik hizmet içi eğitimin okullardaki uygulama alanlarıyla yeterince bağ kuramadığı düşüncesiyle sadece sınav puanlarına göre atamaların yapılmasının yeterli olmadığı dile getirilmiştir (Aslanargun, 2011). Eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesi anlamında 1999 yılı 23681 sayılı Resmî Gazete ile getirilen yönetmelik özel önem taşımaktadır. Eğitim yöneticiliğine atanacakların yazılı sınavdan yetmiş puan almaları, atanacak olanların yazılı bir eserlerinin olması, lisansüstü eğitim mezunu olmaları şartları getirilmiştir (Kayıkçı, 2001). 2007 yılında 26492 sayılı Resmî Gazete ile çıkarılan yönetmelikle eğitim yöneticilerinin atanması için yazılı sınav şartı kaldırılmıştır. Bunun yerine bakanlık ve taşra teşkilatlarında kamu yararına göre eğitim yöneticisi atanması şartı getirilmiştir. Mesleki kıdem olarak da öğretmenlikte adaylığın kalkmasının yeterli olacağı belirtilmiştir (Taş & Önder, 2010). 2014 yılında çıkarılan yönetmelikle eğitim yöneticiliğine dört yıllığına görevlendirme esası getirilmiştir. Bu kurumlarda görevlendirilen eğitim yöneticilerinin maksimum aynı kurumda sekiz yıl çalışabilecekleri belirtilmiştir. Görevlendirmelerde ise hiçbir nesnel ölçüt belirtilmemiş görevlendirme taktiri ise il milli eğitim müdürünün teklifi ile valinin onayına bırakılmıştır. Bu yönetmelik ile hukuka uygunluk denetimi saf dışı bırakılarak kariyer ve liyakat ilkeleri göz ardı edilmiştir. Görevlendirilen eğitim yöneticileri için ise güvencesiz bir ortam yaratılmıştır, ayrıca görevlendirmelerde geniş katılım ve fırsat eşitliği ortadan kaldırmıştır, bu nedenlerden dolayı Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'nun 18 Şubat 2015 tarihli kararı ile yürütmesi durdurulmuştur (Aslanargun & Atmaca, 2017). 10 Haziran 2014 tarihinde yürürlüğe giren yönetmeliğin önceki yönetmelikleri göre iki önemli farkı vardır. Bunlardan birincisi okul müdürlerinin sürekli olarak görevlendirilmesi yerine dört yıllığına geçici olarak görevlendirilmesidir. İkinci olarak ise ilk defa müdür görevlendirme işlemlerini düzenlemesinin yanı sıra, halen okul müdürü olarak görev yapan ve müdürlükte dört yıllık

görev süresini dolduran müdürlerin, görev sürelerinin uzatılması işlemlerinin de düzenlenmesidir (Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2018). Türkiye’de 1990’lı yıllardan itibaren okul yöneticiliği ile ilgili yönetmeliklerin yayımlanması, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmesi yolunda bir adım olarak değerlendirilebilir (Şişman, 2010). Ancak insan kaynakları yönetim ilkelerini temel alarak yönetici seçme ve atamada bir standardın oluşturulduğu söylenemez. Ayrıl’a (2016) göre yönetici atamalarında göze çarpan nokta 1985-1986 yıllarında bir yönerge ile düzenlemelerin yapılmış olması, daha sonra bu anlayışın yerini yönetmeliklere bırakmış olmasıdır. 1985-2015 yılları arasında on dört yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmeliklerin ömrü ortalama yirmi altı ay olmuştur. 2013 yılında iki, 2014 ve 2015 yıllarında birer kez yönetmelik çıkarılmıştır. 2013 yılındaki yönetmelik ise hiç kullanılmadan yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmeliklerdeki sık değişiklikler atamalarda yaşanan sıkıntılar, aşırı iş yükü, mesai saatlerindeki istenmeyen artışlar yöneticilerin görev, rol ve sorumluluklarındaki belirsizlikler eğitim yöneticilerine olumsuz olarak yansımaktadır (Özoğlu & Dönmez, 2016). Hem çalışan hem de organizasyon açısından uzun vadede ortaya çıkabilecek gelişmeler göz önüne alındığında, organizasyon içindeki personelin gelişimini ve büyümesini planlamak gerekli hale gelmiştir. İnsanların gelişen teknoloji ve uygulamalara göre kendilerini geliştirme, yeni bilgi ve deneyim kazanma ve ilave eğitim alma arzusu artmaktadır (Soysal, 2007). Organizasyonlar çalışanlarından sadece işlerini yapmalarını beklememekte aynı zamanda örgüt değerlerini benimsemelerini, yetki ve sorumluluk kavramlarını öğrenmelerini, örgütle uyum içerisinde çalışmalarını ve kendilerini geliştirmelerini beklemektedir. Bunun yanı sıra çalışanlar da organizasyonlarından sürekli ve güvenli iş imkanlarının yanı sıra başarılı bir gelecek ve kariyer imkanlarının kendilerine sağlanmasını istemektedirler (Uzun, 2004). Belirli bir mesleğe yönelen çalışanlar mesleklerinde eğitim ve deneyimle uzmanlaşmayı amaçlamaktadırlar. Makro düzeyde ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, eğitim stratejileri, demografik yapıları, personel rejimleri, ulusal ve uluslararası stratejileri; mikro düzeyde ise çalışanların yetenekleri, fırsatlar, istekler, organizasyon imkanları, bölgesel faktörler kariyer yolunun çizilmesini sağlamaktadır (Dündar, 2013). Organizasyonlar kariyer planlaması sayesinde, amaç ve nitelikleri doğrultusunda kendi çalışanlarına kariyer planlama imkânı vererek, çalışanların yükselmesine, en yüksek kapasite ile çalışmalarına ve gelişmelerine de yardımcı olmaktadır. Kariyer planlaması sayesinde organizasyon, çalışanların yeteneklerinden en etkin biçimde yararlanmanın yanı sıra verimli bir şekilde çalışmalarını da desteklemiş olmaktadır (Şimşek & Soysal, 2004). Organizasyonlarda insan kaynaklarının etkin kullanımı, organizasyonlardaki verimlilik programlarının başarısı ile mümkün olmaktadır. İnsan kaynakları organizasyonların

tek dinamik varlığını oluşturmaktadır (İnce, 2005). İnsan kaynaklarının planlanması sayesinde çalışanlar organizasyonlarda amaç, istek ve yetilerine göre en uygun yerde istihdam edilebilmektedir. Bu sayede çalışanlar ve organizasyonlar isteklerini ortak bir amaçta buluşturabilmektedirler. Bu sayede çalışanın yaşam standardı yükselerek organizasyon için daha verimli olabilmesi sağlanmaktadır (Uzun, 2004). Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre kariyer planlaması anılan nedenlerden dolayı ve sistemsal bir düzene oturtulamadığından farklılık göstermektedir. Selçuklu, Karatay ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması puanlarının yüksek olması, bu ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin performanslarına değer verildiği ve performans yönetimi uygulandığı, gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların belirlendiği, eğitim yöneticileri için seminer programları düzenlendiği, yüksek potansiyele sahip olduğu belirlenen eğitim yöneticileri için özel gelişme programlarının düzenlendiği, kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politikaların oluşturulduğu, eşit ve adil terfi fırsatlarının sağlandığı gibi konulara bağlanabilir.

4.1.5. Belirsizlik Yönetimi, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4. 13. Belirsizlik Yönetimi, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Belirsizlik Yönetimi	İşle Bütünleşme	İnisiyatif Alma	Kariyer Planlama
Belirsizlik Yönetimi	1			
İşle Bütünleşme	,660**	1		
İnisiyatif Alma	,284**	,142*	1	
Kariyer Planlama	,393**	,258**	,340**	1

** p<0,01 *p<0,05

Belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.13’de incelendiğinde araştırmaya dahil edilen tüm değişkenler arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Belirsizlik yönetimi ile işle bütünleşme arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r=,660$ $p<0,01$]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme düzeylerinin arttığında belirsizliği yönetme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Tablo

4.13’de diğ er değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde belirsizlik yönetimi ile işle bütünleşme arasındaki ilişkinin düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme anlamında kendilerini çok enerjik, güçlü ve din  hissetmeleri eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alma, değişim ve yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için okulda önlemler alma, eğitimde her an yeni bir gelişmenin olması durumunda okulda daha esnek davranma ve eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmakta zorlanmama gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme davranışlarının artması, eğitim süreçlerinde karşılaşabilecekleri belirsizlikleri görmezden gelmemelerini, eğitim süreçlerindeki karmaşık durumlarda karar almakta zorlanmamalarını ve yönetsel süreçlerde karşılaştıkları belirsiz konularda kendilerini yetersiz hissetmemeleri gibi davranışlarını da artırabilir. Belirsizlik yönetimi ile inisiyatif alma arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r=,284$ $p<0,01$]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin arttığında belirsizliği yönetme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma anlamında sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın yollarını araştırmaları, okulu geliştireceklerini düşündükleri yeni amaç ve hedefler oluştırmaları, okulla ilgili yaptıkları işleri sonuna kadar savunmaları ve yenilikleri okullarına taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etmeleri belirsizlik yönetmede mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için araştırmalar yapmaları, eğitimde getirilen teknolojik yenilikleri okullarında uygulamaya koymada zorlanmamaları, okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olacak şekilde oluştırmaya çalışmaları gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma davranışlarının artması, okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmalarını, okulda yaşanabilecek çatışmalarda nasıl hareket edeceklerine yönelik öncesinden bireysel planlar yapmalarını, herhangi bir konuda belirsizlik yaşadıklarında mevcut deneyim ve bilgilerden yola çıkarak paydaşlarını rahatlatmaya çalışmalarını ve okuldaki uygulamalarda inisiyatif aldıklarında tedirginlik yaşamamaları gibi davranışlarını da artırabilir. Belirsizlik yönetimi ile kariyer planlama arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r=,393$ $p<0,01$]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin kariyer planlama düzeylerinin arttığında belirsizliği yönetme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması anlamında gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların önceden belirlenmesi, arkadan gelenlerin yeterliliklerinin bir üst göreve getirilmeleri için sınanması ve eğitim kurumlarında yetenekleri ortaya koyacak iş fırsatlarının yaratılması belirsizlik yönetmede

eğitim süreçlerindeki karmaşık durumlarda karar almakta zorlanılmaması, görev ve sorumluluk yüklenmesinde eğitim yöneticilerinin anlayışla karşılaşması ve yönetsel süreçlerde yaşanan belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvurulması gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin kariyer planlama davranışlarının artması, üstten gelen anlık talimatları uygulamaya koymada zorlanmama, sistemsal ve/veya dış kaynaklı sorunlardan oluşan belirsizlikleri çalışanların fikirlerini alarak gidermeye çalışma, kontrol dışı gelişmeler sonucu oluşan belirsizliklerle ilgili okulda farkındalık oluşturma, eğitim süreçlerinde karmaşık ve belirsiz durumlardan ürkmeme gibi davranışlarını da artırabilir. İşle bütünleşme ile inisiyatif alma arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r=,142$ $p<0,05$]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme düzeylerinin arttığında inisiyatif alma düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme anlamında yaptıkları işten gurur duymaları, yoğun çalışmalarda dahi kendilerini mutlu hissetmeleri ve işe gömülmüş bir vaziyette çalışmaları inisiyatif almada mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmamış işleri dahi yapmaya çalışmaları, uzun ve sıkıcı işlerde dahi sabırla çalışabilmeleri, okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkabilecek engeller karşısında kolayca pes etmemeleri, düşüncelerini gerçekleştirirken karşılarına çıkabilecek engelleri aşmaktan zevk almaları ve işlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunmaları gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme davranışlarının artması, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arama, üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma ve okulda değişim için her zaman itici bir güç olma gibi davranışlarını da artırabilir. İşle bütünleşme ile kariyer planlama arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r=,258$ $p<0,01$]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin kariyer planlama düzeylerinin arttığında işle bütünleşme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlama anlamında yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânı verilmesi, işe uyum ve oryantasyon programları düzenlenmesi, kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politikaların uygulanması, eşit ve adil terfi fırsatlarının sağlanması işle bütünleşmede eğitim yöneticilerinin işlerinin kendilerine coşku ve ilham vermesi, işlerine gitmekte yoğun istek duymaları gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin kariyer planlama davranışlarının artması, eğitim yöneticilerinin işlerine gömülü olarak çalışıyor olmaları, işlerini yaparken enerjik, dinamik ve güçlü olmaları, çalışırken kendilerinden geçmeleri gibi davranışlarını da

artırabilir. İnisiyatif alma ile kariyer planlama arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r=,340$ $p<0,01$]. Bu bulgu eğitim yöneticilerinin kariyer planlama düzeylerinin arttığında inisiyatif alma düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlama anlamında insan kaynakları departmanının kariyer yönetimini yeteri kadar ciddiye aldığına inanılması, iş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynının yapılması, terfilerde eşit ve adil davranılması eğitim yöneticilerinin inisiyatif almada fırsatları etrafındakilerden daha önce fark edebilmeleri, okulda meydana gelen sorunları sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görmeleri, işlerinde kendilerinden beklenenden fazlasını yapmaya çalışmaları, düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duymaları ve işle ilgili bir problem olduğunda o problemin üzerine gidebilmeleri gibi davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin kariyer planlama davranışlarının artması, eğitim yöneticilerinin üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olmaları, sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın ve mesleki konularda kendilerini geliştirmenin yollarını aramaları, okulla ilgili kafalarına koydukları şeyleri mutlaka gerçekleştirmeleri gibi davranışlarını da artırabilir.

Bireylerin yanı sıra eğitim örgütleri de belirsizliğin doğasında var olan ve yarattığı kestirilemeyen öngörü, karmaşıklık ve güvensizlik durumlarından dolayı belirsizlikten rahatsız olurlar, bu nedenle organizasyonlar amaç ve yapılarının önceden yazılı formlarla belirlenmesini isterler. Buradan hareketle organizasyonlarda çalışan kişilerin hareket alanları dahi yazılı kurallar ile belirlenmiştir, ancak kişi sosyal bir varlık olduğu için her ne kadar yazılı kurallar bütünü oluşturulsa dahi örgütlerde her bir sosyal davranış adım adım yazılı kurallara dökülememektedir. Bundan ötürü belirsizliği yönetebilmek için inisiyatif almayı becerebilen, işiyle bütünleşmiş ve eğitim yöneticiliği alanında kariyer planlaması yapmış olan eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Midthassel, Bru & Idse (2000) eğitim yöneticileri niteliklerini okulun gelişimine katkısı olacak aktivitelerde yer alan ve kültürel değişiklikleri destekleyen inisiyatifler alabilenler olarak nitelendirmektedir. Öte yandan işleriyle bütünleşen çalışanlar, fiziksel enerjilerini ve bedenlerini işlerine aktararak her zaman harekete hazır, kararlı ve etkili bir şekilde kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak yeni fikirler ve düşünceler geliştirerek, sorunlara çözüm bularak zihinlerini kullanırlar. Bu, yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde sorumluluk almaktan korkmadıklarını, aksine cesur olduklarını göstermektedir, aynı zamanda yaptıkları işe duygusal olarak bağlanarak onu anlamlandırır ve zevk alırlar, işlerini yaparken karşılaştıkları güçlükleri ve zorlukları unutarak kendilerini iş akışına dahil ederler (Imperatori, 2017). Kariyer kavramı ise geleceğe yönelik planlarını erken yaşta

yapmaya başlayan insanların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Farklı motivasyonlara sahip bireyler, belirli bir mesleğe odaklanmayı ve bu konuda eğitim ve deneyim yoluyla uzmanlaşmayı amaçlamaktadırlar (Dündar, 2013). Eğitim yöneticilerinin mevcut durum ve normatif düzenlemelerle kariyer planlamalarına baktığımızda belirsizliklerle dolu bir düzenin içerisinde yer aldıkları ve kariyer planlamaları yapmalarının da mevcut durumda zor olduğu görülmektedir. Çünkü DPT (1995) VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Ön İnceleme Kurulu raporunda Türk Kamu Yönetiminde “adama göre iş bulma zihniyeti gelişmiş, atama ve nakil usulleri bozulmuş, performansı ölçmeyen bir personel rejimi oluşmuş, terfi sistemi yok olmuş, kariyer yönetimi anlayışı yerleştirilememiş ve kariyer planlaması yapılamamış” tespitlerine yer verilmiştir (Çalık & Ereş, 2006). Bu sebeple kariyer yönetiminin devreye sokulduğu bir eğitim yöneticiliği sistemiyle liyakat, yarışma ve eşitlik esasına dayalı olarak sisteme dahil edilen eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması ile çalışıyor olması belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme ve inisiyatif alma etkileşimlerini sağlayarak ilişki düzeylerinde de bir artış meydana getireceği düşünülebilir.

4.1.6. Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Belirsizlik yönetiminin, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4. 14. Belirsizlik Yönetiminin, İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1,557	,175	-	8,914	,001*
İşle Bütünleşme	,429	,030	,590	14,349	,001*
İnisiyatif Alma	,093	,029	,134	3,168	,002*
Kariyer Planlama	,130	,029	,195	4,504	,001*

Notlar:

(i) Regresyon Modeli Önemlilik Testi $F_{(3-315)} = 106,750$ $p = ,001^*$ $R = ,710$ $R^2 = ,504$ Düzeltilmiş $R^2 = ,499$ Durbin-Watson Değeri 1.567 Tolerans değerleri İşle Bütünleşme .930 İnisiyatif Alma .881 Kariyer Planlama .839 VIF değerleri İşle Bütünleşme 1,075 İnisiyatif Alma 1,135 Kariyer Planlama 1,191 ve atıkların ortalaması sıfır bulunmuştur. Normal dağılım varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri tanımlayıcı istatistikler bölümünde Tablo 3.13’de verilmiştir. Bağımlı Değişken: Belirsizlik Yönetimi

(ii) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Belirsizlik yönetiminin, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.14’de incelendiğinde;

belirsizlik yönetimi ($\hat{Y}$) bağımlı değişkeni üzerinde işle bütünleşme (X_1) inisiyatif alma (X_2) ve kariyer planlaması (X_3) bağımsız değişkenlerinin etkisinde kurulan modelin önemlilik testinin anlamlılık değerinin 0,05 değerinden küçük çıkması kurulan çoklu regresyon modelinin önemli olduğunu göstermektedir [$F_{(3-315)} = 106,750$ $p = ,001^*$]. Dolayısıyla kurulan regresyon modeli (1) tahmin için kullanılabilir.

$$\hat{Y} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + \varepsilon \quad (1)$$

Yukarıdaki tabloda katsayılar regresyon modeli (1) de yerine konulduğunda regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\text{Belirsizlik Yönetimi} = 1,557 + (,429 \times \text{İşle Bütünleşme}) + (,093 \times \text{İnisiyatif Alma}) + (,130 \times \text{Kariyer Planlama}) + \varepsilon \quad (2)$$

β_0 parametresi t testinin önemlilik değeri [$t = 8,914$ $p = ,001^*$] β_1 parametresi t testinin önemlilik değeri [$t = 14,349$ $p = ,001^*$] β_2 parametresi t testinin önemlilik değeri [$t = 3,168$ $p = ,002^*$] ve β_3 parametresi t testinin önemlilik değeri [$t = 4,504$ $p = ,001^*$] bulunmuştur. Bu değerler bağımsız değişkenler olan işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlamasının, bağımlı değişken belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisinin istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Düzeltilmiş $R^2 = ,499$ değerine göre işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması bağımsız değişkenleri, belirsizlik yönetimi bağımlı değişkeninin toplam varyansının % 49,9'unu açıklamaktadır. Modelin yordama gücü incelendiğinde standardize beta katsayılarına göre belirsizlik yönetimini en iyi yordayan değişkenin % 59,0 ile işle bütünleşme olduğu görülmektedir [$\beta = ,590$]. Bu bulgu eğitim yöneticisinin işle bütünleşmiş olmasının belirsizliği yönetme üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ashforth & Humphrey (1995) ve Imperatori (2017) göre işle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar. Karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir. Bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşle bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdırlar. Sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurduurlar. Bu nedenle işlerini yaparken kendilerini çok enerjik, güçlü ve dinç hisseden, işlerinin kendilerine ilham ve coşku verdiğine inanan eğitim yöneticileri, eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okullarında daha fazla inisiyatif alarak, kontrolleri dışında yaşanan gelişmeler sonucu oluşan belirsizlerde okullarında daha

fazla farkındalık oluşturarak, karar almakta zorlanmayarak ve belirsizlikleri görmezden gelmeyerek belirsizlik yönetimine ilişkin daha etkili olacakları söylenilebilir. Modelin yordama gücü incelendiğinde standardize beta katsayılarına göre belirsizlik yönetimini ikinci en iyi yordayan değişkenin % 19,5 ile kariyer planlaması olduğu görülmektedir [$\beta=,195$]. Bu bulgu eğitim yöneticisinin kariyer planlaması yapmasının belirsizliği yönetme üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Karadal'a (2008) göre kariyer planlama, tümüyle kariyerinde başarılı olmak isteyen kişiyi ilgilendiren bir süreçtir. Kişi, kendi bilgi, beceri ve ilgilerini güçlü ve güçsüz yönlerini değerlendirir ve organizasyondaki yükselmesine ilişkin planlar yapar. Organizasyonlar ise örgütsel kariyer planlaması yoluyla çalışanlarının eğitim ihtiyacını belirleme, başarıyı değerlendirme, işten tatmin olma düzeyini artırma ve örgütsel bağlılıklarını yükseltme, iş geliştirme ve yeni bölümlere gitmeleri yolunda teşvik etme gibi geleceğe hazırlayıcı programlarla desteklerde bulunmalıdırlar, çünkü başarılı bir örgütsel planlama etkin bir kariyer planlamasına dayalıdır (Şimşek & Soysal, 2004). Kariyer planlamasına ilişkin eğitim yöneticilerinin seçiminde liyakatin esas alınması, eşit ve adil terfi sistemlerinin getirilmesi, gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların belirlenmesi, eğitim yöneticisinin eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmasını, eğitimdeki değişiklikleri geciktirmeden okula yansıtmaya çalışmasını, okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmasını, eğitim süreçlerinde karmaşık ve belirsiz durumlardan ürkmemesini sağlayarak belirsizlik yönetimine ilişkin daha etkili olacakları söylenilebilir. Modelin yordama gücü incelendiğinde standardize beta katsayılarına göre belirsizlik yönetimini üçüncü en iyi yordayan değişkenin % 13,4 ile inisiyatif alma olduğu görülmektedir [$\beta=,134$]. Bu bulgu eğitim yöneticisinin inisiyatif almasının belirsizliği yönetme üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Frese vd., (1996) göre kişisel inisiyatif düzeyi yüksek kişiler zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken ve bir işi yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler, çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, kişilerin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade proaktif bir davranış sergileme yaklaşımına yönelmektedir. Proaktif davranış ve inisiyatif çalışmalarının çeşitli yaklaşımlarını birbirine bağlayan ortak bir konu örgütsel davranışlara yönelik bir eylem olmasıdır. Bu bakış açısına göre, çalışanlar işe yaklaşımlarında aktif rol alırlar, durumları başlatırlar ve uygun koşullar yaratırlar. Daha pasif reaktif bir davranış modelinin aksine, proaktif insanlar aktif olarak bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsatlar ararlar; pasif olarak bilgi ve fırsatların kendilerine gelmesini beklemezler (Crant, 2000). Eğitim yöneticisinin sürekli olarak işini daha iyi yapmanın ve mesleki konularda kendisini geliştirmenin yollarını araması, işle ilgili bir problem olduğunda o

problemin üzerine gitmesi, mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa dahi okul için yapılması gereken işleri yapması, okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olsa dahi çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya çalışması belirsizlik yönetimi anlamında yönetsel süreçlerde yaşadığı belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvurmasını, okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmasını, belirsizlik veya bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için çalışanlara destek olmasını, eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalışmasını sağlayarak belirsizlik yönetimine ilişkin daha etkili olacakları söylenilebilir.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde nitel karma durum çalışması modeline uygun olarak nitel yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.2.1. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde belirsizlik yönetimini nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Belirsizlik yönetimine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4. 15. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Belirsizlik Yönetimi	Geleceği Görememe	Esnek Yönetim Anlayışı	✓	✓	✓			✓		✓	
		Sorumluluk Alma		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
		Planlamalar Yapma	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Çağa Ayak Uyduramama	Teknolojiyi Takip Etme			✓	✓			✓		
		Araştırma Yapma	✓	✓			✓	✓		✓	✓
		Yenilikçi Olma		✓	✓	✓	✓				
		Değişiklikleri Okula Uygulama	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	İletişimsizlik	İletişime Açık Olma	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
		Paydaşlarla İş Birliği Yapma	✓	✓	✓			✓		✓	
		Liyakatle İşbaşına Gelme	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓
		Kararlara Saygı Duyma	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
	Belirsizliği Kabullenememe	Belirsizliklerden Korkmama		✓	✓		✓		✓	✓	✓
		İnisiyatif Alabilme	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
		Belirsizlikleri Kabullenme	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

Belirsizlik yönetimine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular

Tablo 4.15’de incelendiğinde belirsizlik yönetimi üst temasına ilişkin olarak “esnek yönetim anlayışı, sorumluluk alma, planlamalar yapma” alt temalarından “Geleceği Görememe” kategorisine, “teknolojiyi takip etme, araştırma yapma, yenilikçi olma, değişiklikleri okula uygulama” alt temalarından “Çağa Ayak Uyduramama” kategorisine, “iletişime açık olma, paydaşlarla iş birliği yapma, liyakatle işbaşına gelme, kararlara saygı duyma” alt temalarından “İletişimsizlik” kategorisine, “belirsizliklerden korkmama, inisiyatif alabilme, belirsizlikleri kabullenme” alt temalarından “Belirsizliği Kabullenememe” kategorisine ulaşılmıştır.

Geleceği görememe kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak planlar yapma, sorumluluk alma ve esnek yönetim anlayışı şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda esnek bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır. Çünkü belirsizliği yönetmek kaba hiyerarşik kurumlarda zordur. Geleceği kestirebilmemiz ya da gelecekle ilgili bir öngörümüzün olabilmesi için planlamalarımızın da olması şarttır. Plansız bir okul yönetimi pusulasız bir gemiye benzer ve belirsizlikler yönetilemez.” (A, OM-E)

“...geleceği görememe, gelecekte olabilecek durumlardan haberdar olamamadır. Ancak eğitim yöneticisi olarak geleceği göremesek de esnek bir yönetim anlayışına sahip olarak belirsizliği yönetebiliriz. Bunun için çok sorumluluk almamız ve daha çok çalışmamız gerekebilir. Ancak neyin ne olduğunu doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için düzgün ve isabetli planlamalara ihtiyaç duyabiliriz.” (B, OM-E)

“...kontrol sahibi olmadığımız ya da öngöremediğimiz durumlarda eğitim yöneticisi olarak belirsizliği yönetebilmek için kesinlikle üstten emirlerin yağdığı bir hiyerarşik düzeni kullanmamalıyız. Bunun yerine esnek bir yönetim anlayışını okulumuza getirebiliriz. Yine belirsizliği yönetmek istiyorsak normal durumların ötesinde aldığımız sorumluluklardan daha fazlasını almaya özen göstermeliyiz.” (C, OM-K)

“...eğitim yöneticisi olarak geleceği kestirebilme adına doğru planlar yaparak işe başlayabiliriz. Belki de doğru planlar belirsizliği yönetmede en etkili araçlardır. Ancak kanımca plan tek başına yeterli gelmeyebilir. Belirsizliği yönetebilmek için çok daha çok çalışmalıyız ve sorumluluklar almalıyız. Belirsiz durumlarda da bu sorumluluk daha da artabilir.” (D, OM-E)

“...belirsizlik yönetimini, bilemediğimiz, kontrol edemediğimiz, gelecekle ilgili hiçbir tahminimiz olmadığı durumlar olarak tanımlayabilirim. Çünkü belirsizlik içerisinde geleceği

göremememiz ya da bilgimizin olmadığı durumlar olarak görmekteyim. Belirsizlik yönetimi anlamında geleceği görebilmemiz için eğitim yöneticileri olarak doğru planlara ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.” (E, OM-E)

“...belirsizlik yönetimini, kesin olmayan durumlar, iletişim eksikliği, önümüzü görememek, dünyadaki değişimlere ayak uyduramamak ve kesin olmayan durumlara tahammül edememek olarak tanımlayabilirim. Belirsizliği yönetmek isteyen eğitim yöneticisi kesin olmayan durumları görünür hale getirmek için mücadele edecektir, gerekirse belirsizlik durumlarında hiyerarşiyi bırakacak ve esnek yönetim anlayışını tercih edecektir. Günümüzde baktığımız zaman 2014 yılından sonra görevlendirilen eğitim yöneticilerinin sorumluluk duygusundan yoksun olduklarını görmekteyim. Yöneticiliğin bir okulunun olmadığı da düşünüldüğünden yöneticilik kademelerine getirilen insanların deneme yanılma yöntemiyle hareket ettiklerini ve bilimsellikten de çok uzak olduklarını gözlemlemekteyim. Bir eğitim yöneticisinin belirsizlik yönetiminde daha fazla sorumluluk alması gerektiğini düşünmekteyim. Bir de geleceği görmek adına doğru planlar yapmalıyız. Doğru planlar kesin olmayan durumları daha iyi yönetebilmemizi sağlar.” (F, OM-E)

“...belirsizlik yönetimini, korkuyu ya da tehdidi yönetmek olarak tanımlayabilirim. İnsan bilmediği şeyden görmediği durumlardan kısaca bilinmezlikten korkar. Ne olacak? Sorusunu kendisine sorar. Ancak iyi ya da kötü olarak algılansa da sonuçta hayatımızın içerisinde belirsiz çok durum var. Eğitim yöneticisi bakış açısıyla değerlendirdiğimde biz eğitim yöneticilerine belirsizliği yönetme anlamında çok iş düşüğünü düşünmekteyim. Çünkü bir belirsizlik var ve önümüzü göremiyoruz. Belirsiz durum hakkında yeterince bir bilğimiz de yok. Ne yapacağız? Daha fazla sorumluluk alacağız ve doğru planlamalar yaparak önümüzü görmeye çalışacağız. Bilgi eksikliğini de tamamlamış olacağız. Ancak planı da yapmış olmak için yapmamamız lazım. Plan ne kadar uzmanlık derecesinde hazırlanmış ve bizzat eğitim yöneticisi tarafından uygulanmış olursa belirsizlik yönetimi de o kadar gerçekleşmiş olur.” (G, MY-K)

“...belirsizlik yönetimini, bilinmezlik durumları, gelecekle ilgili bilgi eksikliği, çağa ayak uyduramama durumu, eğitim yöneticisi olarak bizlerin çalışma durumundaki belirsiz söylemlerimiz ve kabullenmek istemediğimiz durumlar olarak tanımlayabilirim. Belirsizlik halinde ne yazık ki geleceği göremiyoruz. Ancak eğitim yöneticisi olarak geleceği göremesek de sorumluluk alarak, doğru planlamalar yaparak bunun üstesinde gelmeye çalışıyoruz. Bilindiği üzere eğitim yöneticiliği diğer yöneticilik kademeleri gibi keskin çizgilerle belirlenmiş hiyerarşik bir kademe değildir. Herkesin görevi, unvanı aslında bir öğretmendir.

Bunu yönetmeliklerde de ayan beyan bilmekteyiz. Belirsizlik yönetimi söz konusu olduğunda bizlerin yönetim kademesi esas olarak öğretmen olduğundan esnek bir yönetim anlayışını tercih ediyoruz.” (H, MY-E)

“Belirsizlik yönetimini, gelecekte habersiz olma, değişimlerden habersiz olma, bilgi eksikliği, iletişimden yoksun olma ve belirsiz durumları kabulleneme olarak tanımlayabilirim. Malumunuz kimsenin gelecekle ilgili bir bilgisi yok ve bundan da rahatsızlık duyuyoruz. Gelecekle ilgili bilgi sahibi olmak için elimizden geleni yapıyoruz. Planlarımız var geleceğe ilişkin. Bu planlar ne kadar düzgün yapılırsa belirsizliği yönetme anlamında o kadar isabetli olacaktır. Ancak durduğumuz yerde bekleyerek belirsizliği yönetmemiz mümkün değildir. Bir eğitim yöneticisi geleceğe ilişkin belirsiz durumlarda daha fazla sorumluluk almalıdır. Buna çalışkanlıkta diyebilirim. Çalışkan eğitim yöneticileri için sorumluluk almak bir yaşam tarzıdır. İster belirsiz ister belirli durumlar biz eğitim yöneticilerinin daha fazla sorumluluk almasını istemektedir.” (I, MY-E)

Çağa ayak uyduramama kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak değişiklikleri okula uygulama, araştırma yapma, yenilikçi olma ve teknolojiyi takip etme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...eğitim yöneticisi belirsizliği yönetebilmek için araştırmacı bir kimliğe de sahip olabilmelidir. Eskilerle uğraşmayacak. Eski yöntemler çocukların geleceğinden çalmak demektir. Belirsizliği yönetebilecek eğitim yöneticileri değişikliklere açık olacak, değişiklikleri hiç çekinmeden okuluna uygulayabilecek.” (A, OM-E)

“...yenilikçi anlayışa sahip olmalıyız. Çünkü belirsizlikler bizleri her zaman çağa ayak uyduramadığımız zamanlarda yakalar ve yönetilemez hal alır. Yenilikçi bir eğitim yöneticisi devamlı araştırmalar yaparak belirsizliklerin üstesinden gelebilir. Yenilikleri de her zaman okula uygulamamız gereklidir. Bir eğitim yöneticisinin belirsizliği yönetebilmesi için kendisinin araştırmacı bir kimlikte olup olmadığını ve yeniliklere ne kadar açık bir insan olduğunu sorgulaması önem arz etmektedir.” (B, OM-E)

“...belirsizliği yönetmek istiyorsak öncelikle kurumlarımızı çağa uygun hale getirmeliyiz. Çünkü yapabileceğimiz hiçbir şey değişimi yakalamamızı sağlayamayacak. Bu nedenle çağa ayak uydurabilen kurum haline gelen okullardaki eğitim yöneticileri belirsizlikle baş edebilirler. Eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa kesinlikle teknolojiyi ve teknolojik ihtiyaçları yakından takip etmelidir. Hatta takip etmekle de kalmayarak değişiklikleri okuluna zaman kaybetmeden uygulayabilmelidir. Bunu ancak

yeniliklere açık bir eğitim yöneticisi yerine getirebilir.” (C, OM-K)

“...belirsizliği yönetebilmemiz için değişimlere ayak uydurabilmeliyiz. Çünkü değişime ayak uyduramayan kurumlardan başarı beklemek imkânsız gibi bir şeydir. Bu sebeple eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa teknolojiyi takip etmekle işe başlayabilir. Benim, odasında akşama kadar duran eğitim yöneticisine tahammülüm yoktur. Akşama kadar odada başarı adına ne yapabilir? Oysaki kafasını kaldırıp çevresine baksa ya da diğer okulları gezip kendi kurumu ile kıyaslasa daha başarılı olacağı inancındayım. Belirsizlik yönetmek için yenilikçi eğitim yöneticilerine de ihtiyaç vardır. Klasik bir insan için belirsiz bir durum fark bile edilemez. Yenilikçi bir eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde gördüğü değişikliklere hemen okuluna uygulayacağından belirsizlikler ortadan kaldırılmış olur.” (D, OM-E)

“...belirsizliği yönetebilmek için ihtiyacımız olan en önemli faktörün dünyada meydana gelen değişikliklere ayak uydurabilme olduğunu söyleyebilirim. Zamanın hiç durmadığını düşündüğümüzde eğitim yöneticisi de belirsizliği yönetmek istiyorsa kesinlikle araştırmacı bir kimliğe sahip olacak. Araştırma yaptıkça zaten yeniliklerle karşı karşıya gelecek. Ancak eğitim yöneticisinin de bir insan olduğunu düşündüğümüzde ve bürokratik engeller, okulun maddi gücü vs. gibi her yeniliği okuluna entegre edemeyebilir. Zaten başarı bir eğitim yöneticisi kıt kaynaklardan en optimal düzeyde yararlanmasını bilerek yoku var etmeye çalışan kişidir.” (E, OM-E)

“...eğitim yöneticisi belirsizlik durumlarından önce kesinlikle çağa ayak uyduran yönetici olmak durumundadır. Bunun için yerinde durmayacak, araştırmalar yapacak yaptığı araştırmaları da okuluyla bütünleştirebilecek.” (F, OM-E)

“...Belirsizlik yönetimi noktasında eğitim yöneticilerinin örgütsel değişimi gerçekleştirme düzeylerinin olması gereklidir. Çünkü okullarımızda halen sıra düzenimiz bundan otuz yıl öncekiyle aynı. Önde bir öğretmen masası ve onun devamında sıralanan sıralar. Mevsim şeridi, panolar hepsi aynı, değişen bir şey yok. O zaman belirsizliği yönetmek istiyorsan mecburen teknolojiyi takip ederek bunları güncel olarak okuluna uyarlayan gerekiyor. Dünya ne yapıyor? Bu soruyu eğitim yöneticisi kendisine sormak zorundadır. Maalesef sormakta yetmiyor. Bunu uygulamak için para, zaman ne gerekiyorsa bunları da bulmak için çaba harcamalısın.” (G, MY-K)

“...Okullar anlamında belirsizliği yönetebilmek için kesinlikle değişim odaklı bir insan olmak zorundayız. Hayatta her şeyin değiştiğini düşündüğümde okullar değişimin başında gelen kurumlardır. Belirsizlik yönetimi anlamında belirsizlik altında bocalamak

yerine iyi bir araştırmacı olmamız gerekiyor. Araştırmaların sonuçlarından hepsinden ziyade bütçemiz dahilinde birkaçını bile okulumuzda uygularsak belirsizliği yönetmiş oluruz.” (H, MY-E)

“...liyakatle seçilmiş eğitim yöneticileri okullarında bir değişim başlatıyor. Ancak bu değişimi de araştırma yaparak yapıyor. Değişim odaklı bir eğitim yöneticisi ufak şeyleri bile araştırma neticesinde hemen okuluna uyguluyor.” (I, MY-E)

İletişimsizlik kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak iletişime açık olma, liyakatle işbaşına gelme, kararlara saygı duyma ve paydaşlarla iş birliği yapma şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...okulda iletişime açık olarak ve tüm çalışanlarla iş birliği yaparak belirsizliği her zaman yönetebiliriz. Tabi ki de burada eğitim yöneticisine çok iş düşmektedir. Eğitim yöneticisinin belirsizliği yönetebilmesi için ahbap çavuş ilişkisi ya da sendika ile değil de liyakat esasına dayalı olarak yönetim kademelerine gelmesi gereklidir. Hatta zorunludur diyebilirim. Ancak liyakatli insanlar belirsizlikle baş edebilirler. Liyakatli insanlar okul atmosferini daha çalışabilir hale getirebilirler. Bunun yanı sıra çalışanları karara katarak çalışanların bir insan olduğu düşüncesiyle hareket edebilirler.” (A, OM-E)

“...esas önemli husus eğitim yöneticisinin yarışma sınavları ile eşit bir şekilde bu göreve getirilip getirilmediğidir. Çünkü hiçbir efor sarf etmeden eğitim yöneticisi olan birisi üstlerine yaranma ve üstlerden gelen talimatlar dışında herhangi bir şey yapmamaktadır. Egoları yüksek olduğundan ve başına bir şey gelmeyeceğinden emin olduğundan okul çalışanlarıyla ve öğretmenlerle iletişimi ben bilirim edasındadır. Kısaca çalışanlara saygı duymamaktadır. Bu nedenle belirsizliği yönetebilmek iletişimi açık olan eğitim yöneticilerine has bir durumdur. Belirsizlikle karşılaşıldığında paydaşlarla iş birliği yapabilen, liyakatli yöneticiler başarılı olabilmektedir.” (B, OM-E)

“...günümüzde yürürlükte olan eğitim yöneticilerinin seçimi ve atamasına ilişkin yönetmelik nedeniyle okullarda çalışma barışı bozulmuş durumdadır. Eğitim yöneticileri sınavla göreve gelmemektedir. Bu da kurumlarda çalışan öğretmenlerin eğitim yöneticilerine duyması gereken saygıyı tamamen ortadan kaldırmıştır. Belirsizliği yönetebilecek eğitim yöneticisinin iletişimi mükemmel ötesinde olmalıdır. Çünkü belirsizlik yönetimi mükemmel bir iletişimle düzgün bir şekilde yönetilebilir. Liyakatle işbaşına gelen eğitim yöneticileri kurumlarını sahiplenmektedirler. Çalışanlarına değer vererek onların kararlarına saygı duymaktadırlar. Ancak liyakatsiz eğitim yöneticileri okullarda çalışanlarla iletişime açık

değillerdir. Bunun da belirsizlik yönetmede önlerinde en önemli engel olduğu düşünülebilir. Belirsizliği yönetmek isteyen eğitim yöneticisi kesinlikle iletişime açık olarak paydaşlarla iş birliği yapmalıdır.” (C, OM-K)

“...eğitim yöneticileri okullarında çalışanlarına saygı duymalıdır. Onlara tepeden bakarak belirsizliği yönetemezler. Bu yüzden çalışanları en ufak meselelerde dahi karara katmak zorundadırlar. Bunu da ancak iletişimi açık olan eğitim yöneticileri başarabilir. Çünkü belirsizliği yönetmek isteyen eğitim yöneticisi için iletişim olmazsa olmazlardan.” (D, OM-E)

“...eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa okulunda çalışanlarına karşı saygılı olacak ve iletişime açık bir insan olacak, yoksa belirsizliği yönetebilmesi hayalden başka bir şey olmayacaktır. Kısaca iletişimden yoksun bir eğitim yöneticisinin belirsizliği yönetebilmesi çok zordur.” (E, OM-E)

“...okullarda bildiğimiz gibi öğretmenler, hizmetliler, öğrenciler, velilerden oluşan bir iç paydaşlar söz konusudur. Belirsizlik yönetmek isteyen eğitim yöneticisi de iletişim kanallarını açık tutacak. İletişim eğitim yöneticisi için anahtar bir kavram olacak. İnsanları küstürmeyecek, paydaşlarla daima iş birliği içerisinde hareket edecek. Çalışanların devamlı fikirlerini alacak, onların ne dediği eğitim yöneticisi için çok önemli olacak. Bunları yapabilecek eğitim yöneticisi ancak liyakat sistemine dayalı olarak seçilenlerden olabilir. Çünkü liyakatli bir eğitim yöneticisi normal durumlar, belirsiz durumlar hangisi olursa olsun iyi bir şekilde yönetebilen kişidir. Zaten normal, gündelik durumlarda bile paydaşlarla kavgalı ve iletişime kapalı bir insanın belirsiz durumlarda yöneticilik yapabilmesi oldukça zordur. Ancak yönetici görevlendirme yönetmeliğindeki durum ne yazık ki adama göre iş bulma mantığında olduğu için son zamanlarda profesyonel yöneticiler göremiyoruz. Bu da belirsizlik yönetimi anlamında işimizi daha da zorlaştırmaktadır.” (F, OM-E)

“...çevreme baktığımızda iletişimi, ikna kabiliyeti kuvvetli eğitim yöneticileri çoğu şeyin üstesinden tek başına geliyor. Bu eğitim yöneticileri okul çalışanları ve okulun dışarıyla süper bir iletişim içerisinde. Çalışanları da bu adama saygı duyuyor, seviyor. Belki bu eğitim yöneticisi sendika ile görevlendirildi. Ancak bu adam işini sahiplenmiş ve iyi yapıyor. Belirsizlik yönetimini noktasında da bütün belirsizliklerle mücadele ediyor, üstesinden geliyor.” (G, MY-K)

“...iletime açık eğitim yöneticilerine ihtiyaç duymaktayız. Çünkü çağımızın olmazsa olmazlarından birisi iletişimdir. Çevremize baktığımızda ancak iletişime giremediğimizi de gözlemlemekteyim. Belirsizlik yönetimi noktasında iletişimsizlik okulların başarısını da

olumsuz etkiler. Bu yüzden belirsiz durumlarda ya da olağan durumlarda eğitim yöneticisinin kesinlikle iletişimi açık olmalıdır. Bunu bir oda gibi düşündüğümüzde odanın kapısının açık olmasına da benzetebilirim. Eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa öğretmenlerle tüm çalışanlarla iyi geçinebilmelidir. Çalışanlarla iş birliği içerisinde olacak. Hatta veliler eğitim yöneticisine her zaman ulaşabilmelidir. Bu sayede belirsizlikle de iyi yönetilmiş olur. Çünkü eğitim yöneticisini filtre olarak düşünürsek arayan herkesin gerekli gereksiz bilgileri bu insanda mevcut ve filtreden geçirdiğinden belirsizlikleri bilen bir insan olmuş oluyor. Ona düşen sadece belirsiz durumlara ilişkin ulaştığı bilgileri okulun amaçlarına dönük olarak uygulamak olacaktır. Ne yazık ki eğitim yöneticiliği bir meslek haline gelmedi. Kimse de bunun için bir caba sarf etmiyor. Dünya da profesyonel ya da işi yapabilecek insanlar eğitim yöneticisi yapılırken biz de sendikadan, partiden tanıdıkları olanlar eğitim yöneticisi yapılıyor. Hatta bürokratik yüksek maaşlı görevler bile kolay elde edilebiliyor. Şunu diyeceğim belirsizliği yönetmek istiyorsan en önemli araç olarak liyakati, yarışmayı ve eşitliği ön plana almak zorundasın. Adaletin olmadığı yerde maalesef çalışma barışı da bozuluyor. İnsanlar okullara gelen eğitim yöneticilerini zayıf olarak gördüklerinden hiç itibara bile almıyorlar. Bu da belirsizlik yönetimi anlamında iş yapamayacak insanlar demektir.” (H, MY-E)

“...belirsizlik yönetiminde iletişime açık eğitim yöneticileri daha başarılı olurlar. Çünkü böyle eğitim yöneticileri çalışanlarıyla ve paydaşlarıyla daha fazla iletişim içerisinde. Çalışanlarına saygı duyar ve çalışanlar da ona saygı duyar. Ancak sınavla gelmeyen ve koltukları bedava bulan eğitim yöneticileri insanlara tepeden bakarak iletişimi kapatmaktadırlar. Bu da belirsizlik yönetimi için oldukça zordur diyebilirim. Sınava çalışan öğretmen kendisini eğitim yöneticisi olarak görmeye çalışmakta ve başarılı olmak için de elinden geleni yapmaktadır. Düşünelim, çaba sarf etmeden oturduğumuz yerden verilen hiçbir şeyin hayatımızda bir kıymeti olmuyor. Eğitim yöneticiliğini de böyle düşündüğümüz de diğer öğretmenler arasından hakkaniyet ölçüsünde sıyrılmış insanların eğitim yöneticisi olarak görev yapması gerekiyor. Yoksa okullarda bu insanları kabullenmek öğretmenler açısından imkânsız gibi bir şeydir.” (I, MY-E)

Belirsizliği kabullenememe kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak belirsizlikleri kabullenme, inisiyatif alabilme ve belirsizlikten korkmama şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...belirsizlik yönetimini, eğitim yöneticileri olarak bizlerin gelecekle ilgili herhangi

bir bilgiye sahip olmadığımız durumlarda ortaya çıkan, ortaya çıktığında da bizleri uğraştıran durumlar olarak tanımlayabilirim. Bir nevi değişime ayak direyen ya da değişimi görememe durumu olarak da karşımıza çıkabilir. Çünkü zaman hızla akıp geçiyor. Bu durum kişisel olarak bizleri etkilediği gibi içinde bulunduğumuz okulları da bütünüyle etkiliyor. Onun için belirsizlikler her an yaşanabilir ve bizim bunu görmezden gelmekten ziyade kabullenmemiz gereklidir. Belirsizliği yönetebilecek eğitim yöneticisinin özellikle inisiyatif alması gereklidir. Yaptığı işleri yukarıdan talimatla beklemeyecek, kendisi de işlerin altına eline sokacak.” (A, OM-E)

“...belirsizlik yönetimini bulanık bir durum, geleceği görememe, çağa ayak uyduramama, iletişim kanallarından yoksunluk olarak tanımlayabilirim. Belirsizlik sadece eğitim kurumlarını ilgilendiren bir mesele değildir. Ekonomi, siyaset, sanat vs. gibi insanın içinde olduğu bütün alanlarda yaşanmaktadır. Bu yüzden belirsizlikle yaşamayı bilmek ve bunu yaşam biçimi haline getirmek de gereklidir. Belirsizliği yönetebilmek için belirsizliği kabullenmekle işe başlamak başarmanın anahtarıdır. Belirsizliği kabullenebilirsek ki öyle de olması zorunludur, belirsizliklerden korkmayız. Ayrıca belirsizliği yönetebilmek için eğitim yöneticisinin belirsizliği kabul ettikten sonra inisiyatif alarak daha çok çalışması da gereklidir.” (B, OM-E)

“...belirsizlik yönetimini, kontrol edemediğimiz yani öngöremediğimiz bir durum, değişimlere okulların ayak uyduramaması, çalışanlar açısından iletişim kapılarının kapalı olduğu ve kabul edilmesi zor bir durum olarak tanımlayabilirim. Belirsizliği yönetmek istiyorsan öncelikle belirsizliği reddetmemelisin. Çünkü hayatımız belirsizliklerle doludur. Belirsizliklerden korkmadan ve inisiyatif alarak belirsizliği yönetebilirsin. Kısaca belirsizliği kabul edersen belirsizliği daha iyi ve profesyonel olarak yönetebilirsin.” (C, OM-K)

“...belirsizlik yönetimini, geleceği kestireme, iletişimi kullanamama ve yaşadığımız çağdaki değişimlere ayak uyduramama durumu olarak tanımlayabilirim. İsmi belirsizlik olunca ilk sorulduğunda olumsuz olarak bir çağrışım yapmasına rağmen belirsizlikle ilgili yaşantımızın ismidir diyesim geliyor. Çünkü saatlerimize, günlerimize, yaşantımıza baktığımız zaman kesin olan durumların nadir olduğunu söyleyebilirim. Hele insanların yaşadığı toplumlarda hemen hemen her şeyimiz belirsizdir. Biraz sonra ne olacağınız belirsiz olduğu gibi. Belirsizlik madem hayatımızın her alanında karşımıza çıkıyor, bu yüzden belirsizliği de görmezden gelmemeliyiz ve kabullenmek için de çaba göstermeliyiz. Burada eğitim yöneticisinin yapması gereken tek şey inisiyatif alabilmesidir. Mevcut herkesin yaptığını devam ettirmekten ziyade kendisinin belirsizliği önceden görmesi ve kimseden izin almadan

belirsizliği yönetmek için işe koyulması taktir edilmesini de sağlayacaktır.” (D, OM-E)

“...eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa kesinlikle belirsiz durumları kabullenecek. Neden mi? Hayatımız belirsizliklerle dolu bir hayat. Çünkü hayatımızda hiçbir şey doğrusal olarak gitmiyor. Bir de belirsizlikten korkmayacak. Kendisini yetiştirmemiş bir eğitim yöneticisi ya da ismine insan deyin hangi durumdan korkarsa o işte başarılı olamaz. Belirsiz bir durum mu var korkmayacaksın, üzerine gideceksin ki başarı elde edesin. Herhangi bir belirsiz durumda da inisiyatifler alacaksın. Durduk yere hiçbir belirsizlik çözüme kavuşmaz.” (E, OM-E)

“...eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda kesinlikle elini taşın altına sokabilmelidir. Belirsiz bir durumu gördüğünde anında kimseden talimat almadan hareket edebilmelidir. Gündelik hayatımızda her şeyin belirsiz olduğunu düşündüğümüzde belirsizlik yönetimi anlamında önce belirsizliği kabullenerek işe başlayabilir.” (F, OM-E)

“...belirsizlik yönetimini, korku ve tehdidi yönetmek olarak tanımlamıştım. O zaman eğitim yöneticisi de başına gelebilecek herhangi bir korku ve tehdit unsurlarından korkmayacak. Hayatın olağan akışı gibi kabul edecek ve belirsizliği kabullenecek. Yoksa en ufak bir korku başarının önünde engel olacaktır.” (G, MY-K)

“...belirsizlik yönetimi anlamında diyeceğim bir başka unsur ise belirsizliği kötü olarak algılamamaktır. İsmi biraz kötü gibi geliyor ama hayatımızın kendisi de belirsiz değil mi? O zaman belirsizlikten korkmayacağız. Hele eğitim yöneticisi belirsizlikten hiç korkmayacak onu okulun amaçları doğrultusunda yönetebilecek. Kısaca belirsizliği kabullenecek, kimseden emir almadan belirsizlik yönetimi anlamında işe konuşlanacak. Emin olun başarmak da belirsizlikleri iyi yönetmekten geçiyor.” (H, MY-E)

“...eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa onu kabullenmesi gerekiyor. Yoksa kabullenmeyen ve belirsiz durumlardan korkan eğitim yöneticilerinin belirsizliği yönetmesi zordur. Belirsizliği kabul eden ondan korkmayan eğitim yöneticisinin yapması gereken bir diğer iş ise mevzuatı beklemeden eğitim yöneticisinin harekete geçebilmesidir. Çünkü mevzuatı yazan insanların çoğu şu an hayatta bile değil. O yazdıkları şeyler şu an belki de demode olmuş durumda. Bunun bilincinde olan eğitim yöneticisi hukuk çerçevesinde belirsizlik gördüğünde kendiliğinden harekete geçmelidir. Yoksa belirsizliği yönetebilmekten söz etmek imkânsız gibi gözükmektedir.” (I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde belirsizlik yönetimini “geleceği görememe, çağa ayak uyduramama, iletişimsizlik ve belirsizliği kabullenememe”

olarak adlandırmaktadırlar. Belirsizlik, kişinin geleceği görmeye yetersiz kalması durumudur. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde çalışma yaşamının kesinlik içerdiği görülmektedir. Kesinlik yine insan doğası gereği bir ideoloji olarak bireylerin içine yerleşmiştir. Belirsizlik yönetimiyle ilgili yöneticilerin yaptıkları hataların başında ya dünyayı kesin olarak görmeleri ya da belirsizlik varsa belirsizliğin kestirilemez olduğu düşüncesidir, ancak yine de günümüzde ve gelecekte evreni tümüyle bilemeyeceğimizi kabul ederek bir parça belirsizlikle yaşamayı öğrenmeliyiz. Eğitim yöneticilerinin görüşlerinden anlaşıldığı üzere kendilerini ilgilendiren durumların sonuçlarını kontrol etme arzusu içerisinde olduklarıdır. Kontrol etmenin merkezinde ise tahmin etmek önemli bir rol oynar. Gelecek hakkında kontrol sahibi olmak genelde tahmin etme eylemi ile gerçekleşir. Geleceği tahmin etmek eğitim yöneticilerinin kendilerini başarılı saymaları ve kontrol edebilme duygularının gelişmesinde önemli bir yer tutar. Eğitim yöneticileri belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkmaz da farkına varabilmektedirler. Önceden fark edebilen eğitim yöneticileri bu sayede belirsizliği kontrolden çıkmadan kontrol altına alabilmektedirler. Eğitim yöneticileri geleceği göremediklerinde belirsizliği yönetebilmek için esnek bir yönetim anlayışına sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-F-H]. Esnek bir yaklaşıma sahip olma anlayışını geliştiren ve bilinçli olarak artıran eğitim yöneticilerinin bulundukları organizasyonlar başarılıdır diyebiliriz. Eğitim yöneticileri geleceği göremediklerinde planlamalar yapmalarının belirsizlik yönetimde önemli olduğunu ifade etmişlerdir [A-B-D-E-F-G-H-I]. Eğitim yöneticileri belirsizlik durumlarında kurumları üzerinde daha fazla etkiye sahip olarak geleceğe dönük stratejik plan ve hedefleri ortaya koymalıdır. Eğitim kurumları karşılaştıkları yeniliklere, değişimlere ve belirsizliklere karşı esnek planlama yapmaları organizasyonların büyümelerine ve gelişmelerine katkılar sağlar. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik altında güvenilir bir plan sunmaları çalışanların da moral bozukluklarını azaltarak eğitim kurumlarına olan güvenlerini de artıracaktır. Eğitim yöneticileri geleceği göremediklerinde sorumluluk almanın belirsizlik yönetiminde önemli olduğunu ifade etmişlerdir [B-C-D-F-G-H-I]. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik altında karşılaşılabilecek sorunları çözebilmeleri bu sorunların üstesinden gelineceğinin mesajlarını vermeleri, sorumluluk almaları ve daha çok çalışmaları eğitim kurumunun ikliminin değişmesini, belirsizliğin daha profesyonel olarak yönetilmesini sağlayacağı düşünülebilir. Tüm bu hususlar birlikte ele alındığında belirsizlik yönetimi ekseninde geleceği görebilmek için eğitim yöneticilerinin planlar yapmaları, sorumluluk almaları ve esnek bir yönetim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir.

Belirsizlik yönetiminde çağa ayak uydurmanın hayatın bir parçası olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Eğitim kurumlarının içerisini ve dışarısını değişen piyasa koşullarına uygun olarak dizayn etmek, zamanın önüne geçmek ve gerisinde kalmamak gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere dünyada meydana gelen değişimler eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Bu nedenle belirsizliği yönetebilmek için çağa ayak uydurmanın içerisinde değişiklikleri de okula uygulamak belirsizlik yönetiminde önem arz etmektedir [A-B-C-D-E-F-G-H-I]. Eğitim kurumlarında yaşanan değişimler ya da reformlar öğretmen, öğrenci, yönetici rol ve kimliklerini de değiştirmektedir. Rol, görev ve sorumlulukların yarattığı değişiklikler belirsizliğe neden olmaktadır. Büyük çaptaki reform girişimlerinde ise uyum için öğretmen desteği ve bağlılığı önem arz etmektedir. Bu destek ve bağlılığı geliştirilmesi sürecinde ise eğitim yöneticileri büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Günümüzün teknolojik alt yapısı güçlense de tüm teknolojik alt yapı bizlere planlı bir yaşam sunamamakla birlikte beraberinde birçok belirsizliği de ortaya çıkarmaktadır. Günümüz organizasyonlarında işin gerektirdiği bilgi, beceri ve çalışma koşullarının çerçevesinin sıkı sıkıya çizilmesinin kolay olmadığı görülmektedir. Bundan ötürü eğitim kurumlarında belirsizliği yönetebilmek için eğitim yöneticilerinin araştırmacı bir kimliğe sahip olması gereklidir. Eğitim yöneticilerinin görüşlerinde de çağa ayak uydurmada eğitim yöneticilerinin araştırma yapmasının önemli olduğu ifade edilmiştir [A-B-E-F-H-I]. Öte yandan çağa ayak uydurabilmek için belirsizlik yönetiminde eğitim yöneticilerinin yenilikçi bir vizyona sahip olmaları da önem arz etmektedir. Eğitim yöneticilerinin görüşlerinde çağa ayak uydurmada yenilikçi olmalarının belirsizliği yönetmede önemli olduğu ifade edilmiştir [A-B-C-D]. Çünkü eğitim kurumlarında meydana gelen örgütsel değişim günümüzde de artan hızla devam etmektedir. Eğitim sisteminin bütün paydaşları değişim yapmanın gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Görev, iş yükü tanımı, rol ve iş güvenliği gibi konularda yaşanan belirsizlikler değişim sürecindeki temel belirsizliklerdendir, ancak yenilikçi bir eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmede başarılı olabilir diyebiliriz. Ayrıca eğitim yöneticileri çağa ayak uydurabilme adına belirsizliği yönetebilmek için eğitim yöneticilerinin teknolojiyi takip etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir [C-D-G]. Eğitim yöneticisinin çağa ayak uydurabilmesi için araştırma yapması, yenilikçi olması teknolojiyi takip etmesi yoluyla gerçekleşebilir, çünkü değişim süreçlerinin yaşandığı durumlarda ortaya çıkan belirsizliklere başa çıkmak sağlıklı ve mutlu olmanın habercisidir. Tüm bu hususlar birlikte ele alındığında belirsizlik yönetimi ekseninde çağa ayak uydurabilmek için eğitim yöneticilerinin teknolojiyi takip etmeleri, araştırma yapmaları, yenilikçi olmaları ve değişiklikleri okula uygulamaları gerekmektedir.

Eğitim kurumları açısından belirsizlik yönetiminde iletişim önemli bir rol oynamaktadır. Belirsizliği yönetebilmek için bireyler iletişim içerisinde olarak etkileşimde bulunmalıdırlar. İletişim sayesinde insanlar geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin belirsizlikleri azaltabilirler. Eğitim yöneticileri kendi bakış açılarıyla değerlendirdiklerinde belirsizlik yönetimini iletişimsizlik olarak ifade etmektedirler. Eğitim kurumlarının başarılı olup olamayacağı hususları iletişimle alakalıdır diyebiliriz. Bu yüzden organizasyon yöneticilerinin iletişim becerilerinin ayrı bir önemi vardır. Eğitim yöneticileri örgütsel etkinliği artırmak için iletişimi kullanırlar. İletişim sayesinde çalışanlara, kendilerinden ne beklendiği ve işlerini nasıl yapmaları gerektiği öğretilir. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin açık bir iletişime sahip olması gereklidir. Eğitim yöneticilerinin görüşlerinde iletişimsizlikte eğitim yöneticisinin iletişime açık bir insan olmasının belirsizliği yönetmede önemli bir yerinin olduğunu ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-F-H]. Çalışma ortamının sıcak bir iklime sahip olması yöneticinin iletişim becerisi ile açıklanabilir. Eğitim kurumlarında çalışanların ağırlığını öğretmenlerin oluşturulduğu düşünüldüğünde ve eğitim kurumlarının kaba bir hiyerarşisinin olmadığı eksenden hareketle çalışanların kararına saygı duyulmasının belirsizlik yönetiminde önemli olduğu söylenilebilir. Eğitim yöneticileri de belirsizlik yönetiminde çalışanların kararlarına saygı duyulmasının belirsizliği yönetmede önemli bir yer tuttuğunu ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-F-I]. Belirsizliğin yüksek olduğu zamanlarda esnek yaklaşım sürdürmek ve daha az hiyerarşik bir organizasyon yapısının kurulması önemlidir. Eğitim kurumlarında yaşanan belirsizliklerin başlıca nedenleri içerisinde çalışanlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon sorunu olduğunu söyleyebiliriz. Bunun aşılması için de yönetim kavramının gereği tüm çalışanlarla iş birliği yapılması, şeffaf ve hesap verebilir olunması önemlidir. Eğitim yöneticileri de belirsizlik yönetiminde paydaşlarla iş birliği yapmanın önemini ifade etmişlerdir [A-B-C-F-H]. İş birliği sayesinde organizasyon sınırlarının ötesine ulaşabilir ve belirsizlik kaynaklarını anlayabilirler. İş birliği yapmak ise yeni bir bakış açısı oluşturmaya yardımcı olabilir. Belirsizlik durumlarında tüm paydaşlar ve başka organizasyonlar ile yakın ilişkiler önemli fırsatlar sağlayabilir. İş birliği, belirsizlikle yaşamayı öğrenmek için de faydalı bir yöntemdir. Eğitim yöneticileri iletişimsizlik noktasında eğitim yöneticilerinin liyakatle işbaşına gelmelerinin belirsizliği yönetmede daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir [A-B-C-F-G-H-I]. Hatta eğitim yöneticilerinin, ahabap çavuş ilişkileriyle, sendikal görevlendirmelerle ve 2014 yılından sonra istenilen adamın alınmasına dönük çıkarılan yönetmeliklerden yakınmaktadır, ayrıca liyakatle işbaşına gelen eğitim yöneticilerinin ancak belirsizlik yönetiminde başarılı olacaklarını da ifade etmektedirler. Eğitim yöneticiliği prestij artırma mesleği değil belirsizlik ve düzensizlikler ortasında sakinlik ve şeffaflık içerisinde eğitim

kurumunun belirlenen hedeflerine ulaştırılması çabasıdır. Belirsizlik ve kaos anlarında yöneticilerin kararları tek başına almaları ve bütün her şeyi kendilerinin yapmaya çalışmaları yanlış bir davranıştır. Bunun için yöneticilerin gruplarla, üyelerle sık sık iletişime geçmesi zamanı paylaşması önemlidir. Burada eğitim yöneticisinin liyakatle işbaşına gelmesi vurgusunun yapılmasının da ayrıca önemli olduğunu söyleyebiliriz, çünkü değişime öncülük edebilecek yöneticilerin iş birliği içerisinde üyelerinin stratejik olarak hazır olmalarını sağlamaları gereklidir. Eğitim yöneticilerinin, üyelerin hazır oluşlarını sağlamaları için gereken ilham, enerji ve desteğe ihtiyaçları vardır bu da ancak liyakatle iş başına gelmiş eğitim yöneticileri tarafından gerçekleştirilebilecektir. Tüm bu hususlar birlikte ele alındığında belirsizlik yönetimi ekseninde iletişim için eğitim yöneticilerinin iletişime açık olmaları, paydaşlarla iş birliği yapmaları, liyakatle işbaşına gelmeleri ve çalışanların kararlarına saygı duymaları gerekmektedir.

Eğitim kurumları açısından belirsizliği yönetebilmek için belirsizliği kabullenebilmek önemli bir rol oynamaktadır, çünkü belirsizlik ilkesi, doğanın çalışma prensiplerindendir diyebiliriz. Eğitim yöneticileri veya öğretmenler kabul etsinler ya da etmesinler belirsizlik, insanların içerisinde yer aldıkları sistemleri etkilemektedir. Buradan hareketle eğitim yöneticileri genel olarak belirsizlik yönetiminde belirsizlikleri kabullenmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir [A-B-C-E-F-G-H-I]. Belirsizlik yönetiminde amaç, belirsizliği ortadan kaldırmak ya da yok etmeye çalışmak değil belirsizliği benimsemek ve kabul etmektir. Eğitim yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bireylerin belirsizlikle karşılaştıklarında ilk düşüncelerinin belirsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışmak olması yanlış bir davranış biçimidir. Bireylerin belirsizliğe karşı verdikleri tepki ve duygu derecesi belirsizliği kabullenme düzeylerini de belirlemektedir. Her eğitim yöneticisinin belirsizliği benimseme, kabul etme ve reddetme dereceleri birbirinden farklılık göstermektedir Belirsizliğe tahammül edemeyen eğitim yöneticileri, hayatın çoğu yönünün belirsiz olduğunu da kabul edemez bulacaklardır. Böyle eğitim yöneticileri belirsizlik altında aşırı derecede endişe, korku ve kaygı yaşarlar. Buradan hareketle eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde belirsizliklerden korkmamanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir [B-C-E-G-H-I]. Belirsizlikler eğitim kurumlarında korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır. Eğitim yöneticileri belirsizliği yönetmek istiyorsa ilk önce onu kabullenmesi gerekmektedir. Yoksa kabullenmeyen ve belirsiz durumlardan korkan eğitim yöneticilerinin belirsizliği yönetmesi oldukça zordur. Belirsizliği kabul eden ondan korkmayan eğitim yöneticisinin yapması gereken bir diğer iş ise mevzuatı beklemeden harekete geçebilmedir. Öte yandan eğitim yöneticileri belirsizliği

kabullenebilmek için belirsizlik yönetiminde inisiyatif alabilen eğitim yöneticilerinin var olması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-F-H-I]. Kişisel inisiyatif alma bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan bireyin kendi kendine başlattığı örgütsel davranış biçimidir. Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin kendiliğinden başlama davranışı sergiliyor olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yapmaları belirsizlik yönetimi adına önemli rol oynayacağı söylenilebilir.

4.2.2. İşle Bütünleşmeye İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde işle bütünleşmeyi nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. İşle bütünleşmeye ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16. İşle Bütünleşmeye İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
İşle Bütünleşme	Zihinsel Bütünleşme	İşe Odaklanma	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
		Aklı İşle Meşgul Olma	✓		✓		✓	✓	✓		✓
		Aklını İşine Verme	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
		İşe Çok Dikkat Gösterme		✓		✓		✓	✓	✓	
	Duygusal Bütünleşme	İşinden Gurur Duyma	✓		✓	✓		✓		✓	✓
		İşle İlgili Olma		✓	✓	✓	✓	✓			
		İşine Olumlu His Besleme	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
	Fiziksel Bütünleşme	İşinde Yoğun Çalışma	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
		Çok Fazla Enerji Harcama	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
		Performans Gösterme	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓

İşle bütünleşmeye ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular Tablo 4.16’da incelendiğinde işle bütünleşme üst temasına ilişkin olarak “işe odaklanma, aklı işle meşgul olma, aklını işine verme, işe çok dikkat gösterme” alt temalarından “Zihinsel Bütünleşme” kategorisine, “işinden gurur duyma, işle ilgili olma, işine olumlu his besleme” alt temalarından “Duygusal Bütünleşme” kategorisine, “işinde yoğun çalışma, çok fazla enerji harcama, performans gösterme” alt temalarından “fiziksel bütünleşme” kategorisine ulaşılmıştır.

Zihinsel bütünleşme kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak işe odaklanma, aklı işle meşgul olma, aklını işine verme, işe çok dikkat

gösterme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...iyi performans gösterebilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. Zihinsel olarak işe odaklanmak durumundayım. Çünkü bir işe ne kadar odaklı çalışırsanız o kadar başarı elde edersiniz. Aklıma gelmese de zihnimin devamlı işle meşgul olduğunu biliyorum. Yıllık iznimi alıp bir tatil beldesine gittiğimde bile işlerin nasıl gittiği hakkında bilgi alıyorum. Kısaca her zaman aklımı işime veriyorum.” (A, OM-E)

“...işle bütünleşmeyi, eğitim yöneticisi olarak işini bedenlen severek yapmak, duygusal anlamda işini sevmek ve işinle devamlı meşgul olmak olarak tanımlayabilirim. Eğitim yöneticisinin işini sevmesinin yanı sıra yaptığı işe odaklanması gereklidir. Yaptığım işi dikkatlice yaparım, bu noktada çok titizimdir. Bir nevi bu titizlik mesleğime saygımdan kaynaklanmaktadır.” (B, OM-E)

“...işle bütünleşme kavramını tanımlarken, eğitim yöneticisinin bedenini, duygularını ve aklını işine vermesi olarak tanımlamak istiyorum. Bunlardan bir tanesinin olmaması durumunda işle bütünleşmenin gerçekleşmeyeceğine inananlardayım. Çünkü insan bedeni, hisleri olan ve akıllı bir varlıktır. Eğitim yöneticisi olarak aklımız eğer işimizdeyse işle bütünleşiyoruz demektir. Bunu aklımızın işle meşgul olması olarak da söyleyebilirim. Bir eğitim yöneticisi zaten aklını işine verdiği sürece işiyle bütünleşmiş olabilir.” (C, OM-K)

“...işle bütünleşme kavramının net bir tanımını yapmam zor gözüküyor. Konu ne kadar basit iki kelime gibi gözükse de eğitim yöneticiliği anlamında çok şey ifade edeceğini düşünüyorum. Ancak yine de eğitim yöneticisi bakış açısıyla tanımlamam gerekirse; fiziksel olarak yoğun çalışmak, aklını işine vermek ve yaptığın işten gurur duymak olarak tanımlayabilirim. Eğitim yöneticisinin işiyle bütünleşik olması için işine odaklanması şarttır. İşine odaklanacak, aklını fikrini işine verecek, bu da yetmeyecek işine karşı çok dikkat gösterecek. Zihnen içerisinde olmadığım bir işte kesinlikle başarılı olamam.” (D, OM-E)

“...işle bütünleşme eğitim yöneticisinin bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak işini sevmesi ve işine saygı duymasıdır. Bilişsel olarak işiyle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin aklını işine vermesi ve aklını zamanın her dakikasında işiyle meşgul etmesidir. Eğer eğitim yöneticisinin aklı işinde değilse işiyle bütünleşemez. Günü çay, kahve içerek sohbet ve muhabbetle tamamlar geçer gider. Ne yazık ki son zamanlar da liyakat sisteminin geri plana atıldığı görevlendirmelerde bu gibi eğitim yöneticileri ile de karşı karşıya kaldığımızı düşünmekteyim.” (E, OM-E)

“...eğitim yöneticisinin işiyle bütünleşmiş olabilmesi için zihnen kendisini işine kaptırması gerekmektedir. Çünkü akli fikri işiyle meşgul olacak. Aynı bir kavram olmasına rağmen biz buna işe odaklanma da diyebiliriz. Zaten işine odaklanmıyorsa işini ciddiye almıyor ve önemsemiyor demektir. Ancak aklını işine verirse işiyle bütünleşmiş olabilir.” (F, OM-E)

“...işle bütünleşme kavramı bende işe karşı tutkulu olma ve işe adanma kavramlarını çağrıştırıyor. Eğitim yöneticisi bakış açısıyla tanımlamam gerekirse işinde dinç, zinde ve işini severek çalışmak olarak tanımlayabilirim. Kısaca işle bütünleşme, eğitim yöneticisinin milli eğitim amaçları doğrultusunda bu amaçlara kendisini adayarak çalışma arzusudur. Zinde olarak bir eğitim yöneticisi işle bütünleşmek istiyorsa işine odaklanmalıdır, akli fikri işinde olmalıdır. Aksi taktirde eğer akli olarak işine odaklanmıyor ve aklını işine vermiyorsa işle bütünleşmiş diyemeyiz, ayrıca işine karşı da çok dikkat göstermelidir.” (G, MY-K)

“...işle bütünleşmeyi, yılmadan azimle çalışma, severek çalışma ve işine karşı odaklanma olarak tanımlayabilirim. Eğer eğitim yöneticisi olarak aklın işindeyse işinle bütünleşmişsin demektir. Ben işimle bütünleşmiş bir çalışan olduğumu düşünüyorum. Çünkü zihnim devamlı işimdedir ve yaptığım işe de odaklanıyorum. İşe odaklanmamın yanı sıra yaptığım işleri de dikkatle yapıyorum.” (H, MY-E)

“...işle bütünleşme, eğitim yöneticisinin bedenlen yılmadan azimle çalışma, severek çalışma ve işine karşı işini çok sevdiği ve zihinsel olarak da işiyle meşgul olan eğitim yöneticilerinin tanımlayan bir kavramdır. Bir eğitim yöneticisinin eğer ki akli işiyle meşgulse biz buna işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisi diyebiliriz. Yok eğer akli fikri işinde değilse işiyle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinden bahsetmemiz zordur. Hatta bu insan işini sevmek zorundadır. İşini sevmiyorsa yaptığı işten gurur duymayıp onu küçümsüyorsa işiyle bütünleşmiş olamaz.” (I, MY-E)

Duygusal bütünleşme kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak işinden gurur duyma, işiyle ilgili olma, işine olumlu his besleme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...öğretmenlik mesleğini çok seviyorum, severek de yapıyorum. Bizler unvan olarak her ne kadar eğitim yöneticisi olsak da bizim asli mesleğimiz öğretmenliktir. Bu yüzden yaptığım işten gurur duyuyorum. Bu mesleğe duygusal anlamda olumlu his besliyorum. Bu mesleğe içinde olumlu his beslemeyen eğitim yöneticisi zaten işiyle bütünleşmiş olamaz.” (A, OM-E)

“...duygusal anlamda işimle ilgili bir insanım. Bizim işimiz zaten öğrenciler ve öğretmenler olduğu için öğrencilerin ve öğretmenlerin ne ihtiyaçları varsa karşılamak için elimden gelenin fazlasını yapmaya çalışırım. Bu çalışma temposu da yıllar geçmesine rağmen ilk günkü heyecanını halen korumaktadır. Ayrıca bu dünyaya bir daha gelme ihtimalim olsa emin olun ki tekrar öğretmen olmayı tercih ederdim. Öğretmenlik mesleğinin bütün meslek gruplarını kapsadığını biliyorum. Bu yüzden ilk tercihim de bile öğretmenlik mesleğine olumlu bir his besledim ve halen bu olumlu hissi içimde barındırıyorum.” (B, OM-E)

“...ben bu yaşımda halen öğretmen/egitim yöneticisi olduğum için gurur duyuyorum ve bunu her yerde söylemek bana ayrı bir haz duygusu veriyor. Bu işime karşı olumlu his beslediğimi gösteriyor. Bu meslekte işiyle ilgili olan ve duygusal olarak işine bağlı olan insanların başarılı olacağına inananlardanım. Bu insanlara işiyle bütünleşmiş insanlar diyebilirim.” (C, OM-K)

“...işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin işinden gurur duyuyor alması gereklidir. İşinden gurur duyan insan işini sever ve işiyle ilgili olur. Sevmeden bankamatik olarak bizim mesleğin yapılamayacağı inancındayım. Hatta sevmeden yapan öğretmen çabuk tükeniyor. Gözlemlerime göre duygusal olarak işiyle bütünleşmiş yaşı ileri bir öğretmenin halen genç, olduğunu ve yorulmadığını görüyorum.” (D, OM-E)

“...duygusal kavramından kastetmek istediğim içsel olarak işine karşı olumlu his beslemesidir. Bir eğitim yöneticisi işini ne kadar severse işiyle de o kadar ilgili olur.” (E, OM-)

“...işle bütünleşme kavramını, yaptığım işe duygusal olarak yoğunlaşma olarak tanımlayabilirim. Çünkü eğitim yöneticisi yaptığı işten zevk alıyorsa ve işini severek yapıyorsa işiyle bütünleşmiş demektir. Bir de yaptığı işin zorluklarıyla mücadele edecek ve kendini işine kaptıracaktır. Bazen toplantılarda eğitim yöneticisi arkadaşların yaptıkları işten gurur duymadıklarını işitmekteyim bu da beni üzüyor. Çünkü bir eğitim yöneticisi duygusal olarak işinden gurur duymalıdır. Ben öğretmen olduğum için her ortamda öğretmen ... olarak kendimi taktim ediyorum ve bundan da gurur duyuyorum. Çünkü işimle ilgili bir insanım ve yaptığım işe karşı da pozitif duygular beslemekteyim.” (F, OM-E)

“...öte yandan bir eğitim yöneticisi duygusal olarak da işine karşı olumlu bir duygu beslemek durumundadır. Eğer içinden bu meslek benim yapabileceğim meslek değil ya da sevmiyorum artık diyorsa işiyle bütünleşik olarak kesinlikle çalışamaz.” (G, MY-K)

“...eğitim yöneticisi olarak benim en büyük avantajım üniversite mezunu ve toplumun

örnek aldığı bir eğitim camiasının yöneticisi olmaktır, bu da ayrı bir dikkat gerektirmemi sağlıyor. Toplum olarak baktığımızda öğretmenlik mesleği gurur duyulan bir meslektir. Her ne kadar sosyal medya, yazılı basın ve televizyonlarda kendini bilmezlerin olumsuz birkaç örneği göstermesi tüm camiyi zan altında bıraksa da halen gözde mesleklerden birisi olduğunu düşünüyorum. Eğitim yöneticisi bunun farkında olup işiyle gurur duyuyorsa ve işine karşı olumlu his besliyorsa işiyle bütünleşmiştir diyebilirim, tersi durum zaten imkansızdır. Çünkü sevmeyerek yapamayacağımız bir mesleğin içerisindeyiz, sevdiğimizden dolayı da bu kadar yıldır bu mesleği idame ettirmekteyiz.” (H, MY-E)

“...günümüzde ekonomik kaygılardan dolayı öğretmen maaşları çok azdır, hatta eğitim yöneticisi maaşları da öğretmen maaşları ile aynıdır. Bazen eğitim yöneticisi olarak maaşımız yüksek zannediliyor. Gerçekte öğretmenlerden de düşük aldığımız aylar oluyor. Ancak bir eğitim yöneticisinin işiyle bütünleşmiş olabilmesi için maddiyattan ziyade o işi yapmaktan gurur duyuyor olması bence yeterlidir.” (I, MY-E)

Fiziksel bütünleşme kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak işinde yoğun çalışma, çok fazla enerji harcama, performans gösterme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...işle bütünleşmeyi, insanın yaptığı işine zihnini vermesi, bedenini vermesi ve duygularını vermesi olarak tanımlayabilirim. Eğitim yöneticisi olarak bedensel olarak yoğun bir tempoda çalıştığımı düşünmekteyim. Kolay gibi gözükmese de görev tanımımızın sınırları belli olmadığından istesek de istemesek de işle bütünleşmek zorunda kalıyoruz. Kısaca eğitim yöneticisi olarak çok fazla enerji harcadığımı düşünüyorum.” (A, OM-E)

“...bedensel olarak bizim işimiz yoğun bir tempo gerektiren bir iştir. Çünkü yaptığımız iş her ne kadar kolay gibi sanılsa da çok fazla enerjiye ihtiyacı olan bir iştir. Çok fazla performans da göstermelisiniz. Örneğin eğitim yöneticisi olarak hiçbirimiz sahne sanatları eğitim almadık ancak kutlama programlarında mecburen sahne sanatçısı gibi sahnelerde yoğun bir performans göstermek zorundayız. Günden güne de yaptığımız işin en iyisini yapma peşinde koşmak zorunda kalıyoruz.” (B, OM-E)

“...bizim meslek maaşı için yapılacak bir meslek değildir. Günümüzde anneler okulların tatil olmasını istemiyorlar. Nedeni mi? Çocuk tatil olursa başına kalacak ve anne kendisine zaman ayıramayacak ancak biz de öyle mi? Kaç tane çocuk var bizde. İnsanlar bir çocukla ilgilenemezken öğretmenlerimiz, eğitim yöneticilerimiz onlarca çocukla akşama kadar zaman geçirmek zorundadır. Bu da haliyle bedenen, zihnen bizlerin çok yorulmasına sebep oluyor. Ancak yine de bunların işiyle bütünleşmiş insanlar için sorun teşkil edeceğini

zannetmiyorum. Eğitim yöneticisi olarak bedenen yoğun çalışarak işimle bütünleştiğime inanıyorum.” (C, OM-K)

“...eğitim yöneticiliği bedenen yoğun enerji isteyen bir iştir. İdari işlerin yanı sıra sosyal bir aktivite olarak gezilere gitmek dağlara tırmanmak zorunda kalabilirsin. Ancak işinle bütünleşmişsen bunlar hiçbir zaman yorgunluk olarak sana dönemez. Aksine çok performans göstermemiz bizleri daha da çalışkan olmaya sevk eder. Zaten performansı düşük olan bir eğitim yöneticisi de işiyle asla bütünleşemez.” (D, OM-E)

“...bedensel olarak bizim işimiz çok fazla enerji isteyen bir iştir. Hatta kimi zaman öğle yemeklerine yetişemediğimiz ve evde kahvaltı yapamadığımız da oluyor. Hatta kimi zaman işle ne kadar bütünleşiyorsam performansımın da o kadar arttığına inanıyorum. Tersini olarak da ne kadar performans gösteriyorsam o kadar işimle bütünleşmiş olduğuma inanıyorum.” (E, OM-E)

“...bir eğitim yöneticisi işiyle bütünleşmek istiyorsa fiziksel olarak işiyle bütünleşik olmalıdır. Bu da beraberinde yoğun bir performans göstermeyi ve elinden gelenin fazlasını yapmak demektir. İşimdayken zamanın nasıl geçtiğini fark edemiyorum. Çoğu zaman yoğun bir çalışma temposu içerisinde çalıştığımı fark ediyorum ancak yorgunluk anlamında tatlı bir yorgunluk yaşıyorum.” (F, OM-E)

“...eğitim yöneticiliği yoğun bir çalışma isteyen bir meslektir. Haliyle yorulmak zorundasın, çok fazla da caba harcamalısın. Bu kadar yıllık meslek hayatımda neredeyse acıktığımı dahi unuttum. Öğlen yemeği bizim meslekte yoktur, genellikle açlık pekiştirmek için simit, poğaça vs. ile günleri geçiştirmekteyim. Çünkü kimi zaman öyle performans gösteriyorum ki yapabileceğimin en iyisini yapmak durumunda kalıyorum. Tabii bu durum bana mutluluk veriyor ve bedeni olarak yorgunluğumu da unutturuyor.” (G, MY-K)

“...çoğu zaman yatarak maaş aldığımız falan söylenir ama biz biliriz ki bizim meslek bütün meslekler grubu içerisinde insanı en çok yoran meslekler arasındadır. Çoğu ailenin iki üç çocuğa bakmakta zorlandığını düşündüğümüzde bizlerde nasıl bir kafa ve beden varsa hiç yılmayız. Bazılarına çok gürültülü gelen ortamlar bizler için çiçekler topluluğundaki kuş sesleri olarak bizi rahatsız etmeyen sesler olarak algılanır. Eğitim yöneticisi yine işiyle bütünleşmiş olması için yoğun bir çalışma ortamında olmalıdır. Hatta zamanın nasıl akıp geçtiğini dahi anlamamalıdır. Saate bakan ya da mesai dolsa da gitsen diyen bir eğitim yöneticisinin işiyle bütünleşmiş olduğunu düşünemiyorum bile. Ayrıca elimden gelen budur da dememelidir. Çünkü eğitim yöneticisi elinden gelenin en iyisini yapamıyorsa ya da yapmak istemiyorsa işiyle bütünleşmiş olmasından söz edemeyiz.” (H, MY-E)

“...birilerinin söylediği gibi bizim mesleğimiz yatarak maaş alınabilecek bir meslek değildir. Çünkü fiziksel olarak çok fazla enerjiye ihtiyacımız vardır. Çünkü toplumdan gelip topluma gidecek çocuklar bizlerin elindedir, ancak işiyle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin ve öğretmenin gerekli performansı göstererek toplumu da dizayn edeceğini düşünmekteyim.”
(I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde işle bütünleşme “zihinsel bütünleşme, duygusal bütünleşme, fiziksel bütünleşme” olarak adlandırmaktadırlar. İşle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar. Karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir. Bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşle bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdır. Sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar. Zihinsel bütünleşme, eğitim yöneticilerinin işlerine kendilerini odakladıkları ve okuldayken zamanın nasıl geçtiğini bilemedikleri bir durumdur. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede zihinsel bütünleşmenin olabilmesi için işe odaklanmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-F-G-H]. Odaklanmayı, hedef bir uyarıcı üzerinde uzun süre dikkatini dağıtmadan yoğunlaşabilme becerisi olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticisinin kişisel etkenler olarak motivasyonu, duyguları odaklanmasını etkileyebilmektedir. Üzgün ya da yorgun olduğunda hedef uyarıcı daha sıkıcı olacağından eğitim yöneticisinin işe odaklanabilmesi için uyanık ve motive olması gerekmektedir. Eğitim yöneticisinin çevresel etkenler olarak dikkat dağıtıcı faktörlerin varlığı hedef eyleme odaklanmasını zorlaştırabilmektedir. Çevresel olarak dikkat dağıtıcı faktörlerin fazlalığı eğitim yöneticisinin konsantre olabilmemesini de güçleştirmektedir. Eğitimi yöneticisi açısından uyarıcı etkenlerin yeni, karmaşık olması gibi durumlarda odaklanmasını etkilemektedir, çünkü basit ve açık uyarıcıların tespit edilmesi kolay ancak karmaşık uyarıcıların tespiti haliyle daha zordur. Öte yandan zihinsel olarak işle bütünleşmiş eğitim yöneticileri, yalnızca işleriyle ilgilenirler ve akılları daima işleriyle meşguldürler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede zihinsel bütünleşmenin olabilmesi için akıllarının işle meşgul olması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-C-E-F-G-I]. Eğitim yöneticisinin işle meşgul olması kendisini değerli ve işe yarar hissetmesini de sağlayabilir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan bir okulda görev yapmak çocuklara ve ülkenin geleceğine katkı sağlıyor olmak onu daha da motive ederek yaptığı işten daha fazla haz duymasını ön plana çıkarabilir. İşle

bütünleşmenin önemli bir parçası olan zihinsel bütünleşme, içerisinde dikkat ve özümseme bileşenlerini de içermektedir. Özümseme faktörü, eğitim yöneticisinin çalışırken işine odaklanması ve işine aklını vermesidir. Bir nevi özümseme, eğitim yöneticisinin işine konsantre olması anlamına gelmektedir. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede zihinsel bütünleşmenin olabilmesi için akıllarını işlerine vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-F]. Eğitim yöneticisinin işini özümsemesi, işe yapılan katkının kalitesiyle açıklanabilir, dikkat ise eğitim yöneticisinin zihinsel çabalarının miktarıdır diyebiliriz. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede zihinsel bütünleşmenin olabilmesi için işe çok dikkat göstermenin gerektiğini ifade etmişlerdir [B-D-F-G-H]. İşle bütünleşme açısından dikkati güdüsel bir yapıda ele alabiliriz, çünkü eğitim yöneticisinin rol hakkında düşünürken sarf ettikleri ve zihinsel varlığı işle bütünleşme açısından dikkat bileşeni ile alakalıdır.

Duygusal bütünleşme, anlamlılık, coşku, ilham, gurur ve meydan okuma duygusunu ifade eder. Duygusal bütünleşme, çalışmaya dönük olarak kuvvetli bir sadakat, ayrıcalık duygusu, coşku, esin, gurur ve çabalama gibi unsurları içerisinde barındıran bir kavramdır. Eğitim yöneticilerinin duygusal olarak işlerinde ilgili çalışanlar, görevlerinin cazip olduğunu, bir ideale hizmet ettiklerini ve bir amaçlarının olduğunu bilirler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede duygusal bütünleşmenin olabilmesi için yaptıkları işleriyle ilgili olmalarının gerektiğini ifade etmişlerdir [B-C-D-E-F]. İşleriyle ilgili olarak çalışanlar için yaptıkları işlerin ayrıca coşkunluk kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin en önemli farkı işlerini büyük bir gayret ve istekle yerine getirerek işleriyle gurur duymalarıdır. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede duygusal bütünleşmenin olabilmesi için yaptıkları işten gurur duyulması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-C-D-F-H-I]. Öğretmenlik mesleği, toplumun amaçları doğrultusunda kişilere eğitim ve öğretim sunmakla görevli kişilere verilen mesleki bir unvandır. Yapılan görüşmelerde de katılımcılar kendilerini eğitim yöneticisi olarak kabul etmeyerek, yaptıkları işin ikinci görev olduğundan bahisle öğretmen olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Buradan hareketle eğitim yöneticisi aynı zamanda bir öğretmendir ve normatif düzenlemelerde bir meslek olarak kabul edilmemektedir. Kısaca eğitim yönetimini kamu yönetiminin, okul yönetimini ise eğitim yönetiminin okul denilen sınırlı bir alana uygulaması olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticilerinin bir meslek olarak eğitim yöneticiliğinden gurur duyabilmeleri için eğitim yönetiminin ciddi bir eğitim ve akademik yetiştirme çerçevesinde, liyakatli bir atama sistemi temelinde saygın bir meslek haline dönüştürülmesinin gerekli olduğunu da söyleyebiliriz. Bunun gerçekleşmesi durumunda eğitim yöneticilerinin mesleklerine karşı olumlu his beslemeleri de artmış olacaktır. Duygusal olarak bütünleşmiş çalışanların işlerine olan

yaklaşımı daha pozitif, içten bir tavır ile sahiplenerek görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır. Yüksek duygusal enerji işe odaklanmayı artırmakta ve çalışanlar iş rollerini sergilemekten dolayı yapılan işe karşı olumlu his beslemeyi sağlamaktadır. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede duygusal bütünleşmenin olabilmesi için yapılan işe karşı olumlu his beslenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-E-F-G-H-I]. Eğitim yöneticisinin mesleğine karşı olumlu his beslenmesinin işle bütünleşme adına işini sahiplenmesine de katkı sağlayacağını söyleyebiliriz.

Fiziksel bütünleşme, çalışırken yüksek düzeyde enerji ve zihinsel esneklik, kişinin işine çaba harcama isteği ve zorluklar karşısında sebat etmek demektir. Fiziksel bütünleşme bir nevi eğitim yöneticilerinin çalışırken işlerine güdülenmeleri, zindelik duyarak işlerini yapmaya çalışmaları ve işle ilgili karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek görevlerini ifa etmeleridir. Bunları gerçekleştirmek için ise eğitim yöneticisinin işinde daha yoğun çalışması gerektiğini söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede fiziksel bütünleşmenin olabilmesi için işlerinde yoğun çalışılması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-C-D-F-G-H]. Okul yönetiminin amacı, ilgili eğitim organizasyonunu, eğitim politikasını okulun amaçları doğrultusunda yaşatmak ve etkili bir şekilde çalıştırmaktır. Bir başka bakış açısıyla okul yönetimi, öğrenci aday kaydı ile başlayan ve öğrenci mezun oluncaya kadar beklentileri dengeli bir şekilde sürdürmeye çalışan bir sürecin yönetimidir diyebiliriz. Buradan hareketle bunları gerçekleştirebilecek eğitim yöneticisinin işle bütünleşme anlamında işlerinde yoğun olarak çalışması gerekmektedir. Fiziksel bütünleşmede, eğitim yöneticilerinin işlerini yaparken sergiledikleri enerjinin ve bilişsel sağlamlığın yüksek olmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Enerjik olarak çalışan eğitim yöneticileri aynı zamanda güçlüklerle karşılaştıklarında daha fazla dayanıklı ve sabırlıdırlar. Buda haliyle eğitim yöneticisinin işinde çok fazla enerji harcaması anlamına gelmektedir. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmede fiziksel bütünleşmenin olabilmesi için işlerinde çok fazla enerji harcamaları gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-E-F-G-H-I]. Eğitim yöneticisi, eğitim örgütlerindeki insan kaynaklarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla sağlıklı ve güvenilir bir ortamda etkili bir şekilde çalıştıran ve uygun ortamı sağlayan sorumlu kişi olarak tanımlanabilir. Bu sorumluluğun kapsamı oldukça geniş olmakla birlikte en önemli sorumluluğunun eğitim politikalarının yorumlanması ve hayata geçirilmesi olduğu söylenebilir. Böylesine bir sorumluluğu ancak işiyle bütünleşmiş ve çok fazla enerji harcaması gerektiğini bilen eğitim yöneticileri yerine getirebilir. İşle bütünleşmenin fiziksel boyutu bir bakıma eğitim yöneticisinin işinde gösterdiği çabayla açıklanabilir. Bu nedenle, bireyin fiziksel bütünleşmesi yerine getirdiği rolün kısmen de olsa fiziksel gerekliliklerine bağlı olabilmektedir. Eğitim

yöneticileri işle bütünleşmede fiziksel bütünleşmenin olabilmesi için işlerinde çok daha fazla performans göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-D-E-G-H-I]. Eğitim hizmetinin verildiği yer olan okullar eğitim yönetiminin ağırlık merkezini oluşturmaktadır. Eğitim yöneticisinin kanun ve yönetmelikler çerçevesinde okulu yöneten kişi olduğu düşünüldüğünde akademik konular arasında yer alan eğitim ve öğretimin işleyişi, öğrenci ve öğretmenle ilgili bütün hususlar, okulun fiziki durumu, ihtiyaçları, mali konuları, iç ve dış paydaşlarla ilişkiler, ilgili kanunların vermiş olduğu görevler eğitim yöneticisinin sorumluluğundadır. Böylesine ağır sorumluluğu olan eğitim yöneticisinin işiyle bütünleşmiş olarak yaptığı işlerde daha fazla performans göstermesi kendisinden beklenen bir durumdur diyebiliriz.

4.2.3. İnisiyatif Almaya İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde inisiyatif almayı nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. İnisiyatif almaya ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. İnisiyatif Almaya İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
İnisiyatif Alma	Aktif Olmak	Önceden Fırsatları Fark Etmek	✓			✓				✓	✓
		İşi Daha İyi Yapmak		✓	✓		✓	✓	✓		✓
		Düşünceleri Gerçeğe Dönüştürmek	✓	✓	✓		✓			✓	✓
	Kendiliğinden Harekete Geçme	Görev Tanımı Dışına Çıkmak	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
		Fikirleri Çekinmeden Uygulamak	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
		Değişimleri Gerçekleştirmek	✓		✓		✓	✓			
		Beklenenin Fazlasını Yapmak	✓	✓	✓		✓	✓			✓
	Mücadeleci Olmak	İşi Bitirene Kadar Çalışmak	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
		Sabırla Çalışmak	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
		Çözüm Seçenekleri Aramak		✓		✓	✓	✓	✓		
		Engelleri Aşmak	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	

İnisiyatif almaya ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular Tablo 4.17’de incelendiğinde inisiyatif alma üst temasına ilişkin olarak “önceden fırsatları fark etmek, işi daha iyi yapmak, düşünceleri gerçeğe dönüştürmek” alt temalarından “Aktif Olmak” kategorisine, “görev tanımı dışına çıkmak, fikirleri çekinmeden uygulamak, değişimleri gerçekleştirmek, beklenenin fazlasını yapmak” alt temalarından “Kendiliğinden Harekete Geçme” kategorisine, “iş bitirene kadar çalışmak, sabırla çalışmak, çözüm seçenekleri aramak, engelleri aşmak” alt temalarından “Mücadeleci Olmak” kategorisine ulaşılmıştır.

Aktif olmak kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak önceden fırsatları fark etmek, işi daha iyi yapmak, düşünceleri gerçeğe dönüştürmek şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...inisiyatif almayı, engellere karşı durmak, kimsenin emrini veya isteğini beklemeden harekete geçmek ve aktif olarak çalışmak olarak tanımlayabilirim. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi aktif olduğu ve her zaman harekete hazır bir insan olduğu için önceden fırsatları fark edebilir. Aktif bir insan zaten çalışan bir insandır ve düşüncelerine rahatlıkla gerçeğe dönüştürebilir.” (A, OM-E)

“...inisiyatif alma bana göre kimseden talimat beklemeden hareket geçmek, sabırlı, aktif ve mücadeleci olmaktadır. Aktif insan işini daha iyi yapmak için çalışır. Bir düşüncesi vardır: okul bahçesine spor salonu yaptırmak gibi. Bunun için çok çalışır, düşüncesini de gerçeğe dönüştürür.” (B, OM-E)

“...eğitim yöneticisi, özünde öğretmen olduğu için değişim yaratmak zorundadır. Değişim yaratmak istiyorsan da inisiyatif alarak değişimleri gerçekleştireceksin. Ben işimi seviyorum ve işimi de daha iyi yapmak için inisiyatifler alarak aktif olarak çalışıyorum.” (C, OM-K)

“...inisiyatif almayı, engellere karşı mücadele etmek, kendiliğinden harekete geçmek ve işini daha iyi yapmak olarak tanımlayabilirim. Eğitim yöneticisi aktif olarak çalışmalıdır. Aktif olarak çalışırsa fırsatları önceden yakalar, fark eder, bunun için diğer kurumları gezer, onların yaptıklarını inceler. Bir an önce onların benzerlerini ya da gelişmişlerini okulunda görebilirsiniz.” (D, OM-E)

“...inisiyatif almak, önüne çıkacak engelleri aşmak, amacını gerçekleştirmek için bedenen çok çalışmak ve kimseden şu iş yapilsın diye emir beklememektir. Kendimin inisiyatif alan bir eğitim yöneticisi olduğunu bütün kalbimle söyleyebilirim. Çünkü düşüncelerimi gerçekleştirmek için yıllarca çalışıyorum. Kimseden bir kuruş almadan yaptığım çok iş olmuştur. Ancak bizler zaten maddiyattan ziyade övgü ile çalışan insanlarız. İşimizi daha iyi yaptık mı hafif bir övgü ile daha da iyisini yapmak için çalışıyoruz.” (E, OM-E)

“...inisiyatif almayı, baskı ve engellemelere karşı ısrarla mücadele etmek, kararlı bir şekilde kendiliğinden harekete geçerek aktif olarak çalışmak olarak tanımlayabilirim. Eğitim yöneticisiysen zaten ısrarcı olmak zorundasın ancak en önemlisi yine de işini daha iyi yapmaktadır.” (F, OM-E)

“...inisiyatif almak, aktif olarak çalışmak, kimseden emir beklemeden harekete geçmek ve engelleri aşacak yeterlikte olmaktadır. Eğitim yöneticisi inisiyatif alıyorsa işini daha iyi yapıyor demektir.” (G, MY-K)

“...inisiyatif almak bir eğitim yöneticisi için taşın altına elini değil gövdesini koymaktır. Fikirlerini gerçekleştirmek için kimseden talimat beklemeyeceksin, kimse sana şu iş yap demeyecek, aktif olarak mücadele içinde olacaksın. Eğitim yöneticisinin aktif olarak çalışması fırsatları önceden görmesini de sağlar.” (H, MY-E)

“...inisiyatif almayı, okulun amaçları doğrultusunda aktif olarak bizzat eğitim yöneticisinin işin içinde olduğu, kendisinin bir başkasının emri veya isteği olmadan başlattığı ve zorluklar karşısında ısrarcı duruşu olarak tanımlayabilirim. Okulda kendimi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için olayların öznesi olarak görmekteyim. Bu yolda benim de bir düşüncem var ve bu düşünceleri gerçeğe dönüştürmek zorundayım. Aktif olarak çalıştığım sürece önceden fırsatları fark edebiliyorum ve bunu direkt okulun amaçları yapabiliyorum. Zaten inisiyatif alan eğitim yöneticisi işini daha iyi yapmak zorundadır.” (I, MY-E)

Kendiliğinden harekete geçme kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak görev tanımı dışına çıkmak, fikirleri çekinmeden uygulamak, değişimleri gerçekleştirmek, beklenenin fazlasını yapmak şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi görev tanımlarının dışına rahatlıkla çıkabilir ve fikirlerini çekinmeden uygulayabilir, çünkü kendisinin değişimleri gerçekleştirmek gibi bir misyonu vardır. Ancak mevzuat bekçisi bir eğitim yöneticisi akşama kadar okulda bekler durur. Ona talimat vermezseniz hiçbir işi de yapmayabilir. Ancak inisiyatif alan eğitim yöneticisi kendisinden bekleneni yapmak durumundadır.” (A, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi mevzuatın dışına da çıkarak karar verir. Bir şey yaptım diye kesinlikle yetinmez, daha fazlasını yapmak ister. Çünkü kendisinden bir beklenen vardır ve onun daha da ötesinde iş yapmak ister, ayrıca fikirlerini de çekinmeden uygular.” (B, OM-E)

“...biz eğitim yöneticilerinin ne yazık ki görev tanımı da tam olarak belli değildir. Mali işler mi, teftiş mi, idari işler mi, taşınır işleri mi, ne olduğunu açık seçik kimse bilemez, bizde tam olarak bilemiyoruz. Başta kendim olmak üzere inisiyatif alarak görev tanımı dışına çıkarak çok iş yaptığımız oluyor. Kimi zaman bunlar bana soruşturma ve ceza olarak da dönüyor, ancak belirli bir zaman sonra bu durumlara alışılıyorsunuz. Kendinden beklenin

fazlasını yapmak istiyorsan bunlara alışmak da zorundasın. Örneğin, normalde gezi prosedürlerine çok dikkat eden bir insanımdır. Araç plakası, sürücü belgeleri, güzergâh, sorumlu yönetici vs. aklınıza gelecek her ne varsa tam olarak yapılmasını isterim. Gel ki günün birinde yarım saat içinde karar vermem gerekti ve inisiyatif aldım, tabii ki de sonunda cezamızı da yedik, hayırlı olsun diyoruz artık.” (C, OM-K)

“...inisiyatif alabilen eğitim yöneticisi bence görev tanımı dışına çıkmalıdır. Kendisi çıkmak istemese de buna mecbur bırakılır. Çünkü bu insan bir değişim başlatmalıdır ve bu değişimleri kurumuna uygulamalıdır.” (D, OM-E)

“...genellikle fikirlerimi çekinmeden uygulamayı seviyorum. Zaman akıp geçiyor ve her şey değişiyor. Okullarda haliyle değişimin odağında olan kurumlar. İnisiyatif almaları genellikle değişimleri gerçekleştirmek için yapıyorum, bu sayede beklenin de fazlasını yapıyorum.” (E, OM-E)

“...inisiyatif alıyorsan çoğunlukla görev tanımının dışına çıkacaksın. Zaten meslek kanunu da çıkmadı, çıkarsa umudumuz görev tanımımızın net ve açık bir biçimde ortaya konulması olacaktır. Beklentimizde bu yöndedir. Bir eğitim yöneticisi kendisinden beklenenin fazlasını yapacak. Bunun için kendiliğinden harekete geçecek. Eğer birinden talimat beklerse ve emirleri yerine getirmeye çalışırsa bu inisiyatif almak olmayacaktır. Kısaca kendisinden beklenenin fazlasını yapacak, böyle eğitim yöneticileri bu sayede mutluda olacaktır.” (F, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi kendiliğinden hareket geçerek genellikle görev tanımlarının dışına çıkan insandır. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi fikirlerini çekinmeden uygular.” (G, MY-K)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi kimseden emir beklemediği için görev tanımının dışına çıkar. Genellikle bu davranışından dolayı çokta başı ağrır ancak o fikirlerini gerçekleştirmenin peşindedir ve fikirlerini de hiç çekinmeden uygular.” (H, MY-E)

“...inisiyatif alıyorsam fikirlerimi de çekinmeden söylemeliyim. Müdür ne diyecek öğretmen ne diyecek şekline dönerse kukladan öteye gidemeyeceğim inancındayım. Zaten müdür, müdür yardımcısı görev tanımlarımız çok da keskin çizgilerle ayrılmış durumda değildir. Bu sebeple kimi zaman inisiyatif almalarda okul müdürü de anlayışla karşılamak durumunda kalıyor.” (I, MY-E)

Mücadeleci olmak kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak işi bitirene kadar çalışmak, sabırla çalışmak, çözüm seçenekleri aramak,

engelleri aşmak şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi işi bitirene kadar çalışır yani işin peşini kesinlikle bırakmaz, sabırla çalışır, engelleri aşar. Hatta engeller önüne geldiğinde öngörülerini kullanarak çözüm seçenekleri arar, sabırla çalıştığından çözüm seçeneklerini de bulur.” (A, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisinin zihni bir şeyler yapabilmek için devamlı çalışır ve yerinde duramaz. Hatta odasında dahi belirli bir saat çalışmadan zaman geçirmediğini göremezsiniz. Buna işkolik insan da diyemeyiz, çünkü bunlar çalışmayı düşüncelerini harekete geçirmeyi severler. Malumunuz okullarımızda bütçe sınırlıdır, bu düşük bütçelerle düşünceleri harekete geçirmek neredeyse imkânsız gibi bir şeydir. Tam böyle bir durumda ihtiyacımız olan inisiyatif alan bir eğitim yöneticisidir. Günümüzde bunlardan sınırlı sayıda kaldı da diyebilirim. İşini bitirene kadar çalışırlar öyle çalışırlar ki yorulmak nedir bilmezler, belki buna sabırla çalışmak da diyebiliriz. Tabii böyle çalışan insanların önüne engeller çıkacaktır. Günümüzde maddi engellerin daha fazla olduğunu insan engellerinin daha az olduğunu söyleyebilirim. İnisiyatif alabilen eğitim yöneticisi bu engelleri de aşar, çünkü bir engele takılırsa sabırla ona yeni çözüm yolları bulmayı başarabilir.” (B, OM-E)

“...inisiyatif alma bence eğitim yöneticisinin hiçbir kimseden kurum, kuruluştan emir beklemeden harekete geçmesi bunun için ısrar etmesi ve inandığı değerler uğruna aktif olarak çalışmasıdır. İnisiyatif almış olan eğitim yöneticisi sabırla çalışmasını bilen insandır, sabır bütün engelleri aşmak için yeterlidir.” (C, OM-K)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi sabırla çalışır. Aylar önce başlattığı düşüncesini aylar sonra bile yılmadan devam ettirir ve sonunda başlattığı o işi bitirir. İş yaparken önüne çok engel çıkacaktır. Bürokratik, kişisel, çevresel bir sürü engelle karşılaşacaktır, ama o bunlara kulak asmayacaktır. Onun derdi çözüm seçenekleri aramak olacaktır. Bu durum çöl ortasında kalmış insanın su araması gibi bir şeydir, ancak mücadeleci kimliğiyle suyu bulacaktır ve engelleri aşacaktır.” (D, OM-E)

“...inisiyatif almak eğitim yöneticisi için işi bitirene kadar sabırla çalışmak demektir. İnisiyatif almayı biliyorsan mücadele edeceksin ve yılmayacaksın. Ancak her zaman da çözüm seçenekleri aramak zorundasın, bunları yapamazsan zaten başarılı olamayacağını da bilirsin.” (E, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi değişim yaratacaktır. Bu sayede farkını ortaya

koyacaktır. Çünkü bir okulda değişim yapmak ve değişimi sürdürmek oldukça zordur. Alışıla gelmiş bir şeyleri değiştireceksin, bu da bütün çalışanların çok çalışması demek, mutlu da olan çıkacak mutsuz da. Ancak inisiyatif alıyorsan değişimi gerçekleştireceksin. Israrcı olmak zorundasın, çünkü önüne bir sürü engel çıkacaktır. Hatta vazgeç bu işlerden diye telefonlar alacaksın, ancak çözüm yolları arayacak ve bulacaksın. Bu da tek kelimeyle sabır demektir, zaten sabırlı olursan işi bitirene kadar çalışırsın.” (F, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi korkmaz, yılgınlık, pes etmek nedir bilmez, fikirleri onun için yol göstericidir. İnisiyatif almak mücadelecı bir insan yapısıdır. Eğitim yöneticisine kimse hiçbir şeyi hazır bir şekilde bir kâsede sunmuyor, o kâseyi doldurabilmek için bütün engelleri aşması gerektiğinin bilincindedir. Sabırla, işinin bitirene kadar çalışır, durmak nedir bilmez, karşılaştığı engellerde çözüm seçeneklerini arar ve bulur.” (G, MY-K)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi işini bitirene kadar sabırla çalışır ve engelleri aşar.” (H, MY-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi sabırla ve azimle çalışmak zorundadır. Sabırla ve azimle çalıştığında da başarılı olacaktır” (I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde inisiyatif alma “aktif olmak, kendiliğinden harekete geçme, mücadelecı olmak” olarak adlandırmaktadırlar. Kişisel inisiyatif alma, eğitim yöneticilerinin baskı ve engellemelere rağmen ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak tanımlayabiliriz. Kişisel inisiyatif alma, eğitim organizasyonun vizyonu ve misyonu ile uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı ve eğitim yöneticisinin kendisinin başlattığı eylemler olmalıdır. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada aktif olanların önceden fırsatları fark edebildiklerini ifade etmişlerdir [A-D-H-I]. Aktif olan eğitim yöneticileri sorunları ve fırsatları önceden görerek yeni hedefler oluşturabilirler, sorunlar oluşmadan önce onları hesaba katabilirler, eylem planlarını ya da yedek planları devreye sokabilirler, mevcut sorun ve fırsatlar için ön işaretler geliştirebilirler. Bunun tersi olarak aktif olmayan eğitim yöneticileri ise aktif eğitim yöneticilerinin zıt davranışlarını sergilerler, karşılaştıkları durumları tek başına fırsatlara dönüştüremezler ve önceden fırsatları fark edemezler. Çünkü pasif eğitim yöneticileri, koşullarını değiştirmekten ziyade pasif olarak benimseme eğilimindedirler. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada aktif olanların işleri daha iyi yapabildiklerini ifade etmişlerdir [B-C-E-F-G-I]. Kişisel inisiyatif düzeyi yüksek eğitim yöneticileri zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken, bir işi yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler ve bu sayede

işlerini daha iyi yapabilirler. Çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, eğitim yöneticilerinin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade aktif bir davranış sergilemelerini ve işlerini daha iyi yapmalarını sağlayabilir. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada aktif olanların düşüncelerini gerçeğe dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir [A-B-C-E-H-I]. Kişisel inisiyatif almayı eğitim yöneticilerinin örgütsel davranışa yönelik eylemleri olarak adlandırabiliriz. Buradan hareketle eğitim yöneticileri işe yaklaşımlarında aktif rol alırlar, durumları başlatırlar ve uygun koşullar yaratırlar. Bu, daha pasif, reaktif bir davranış modelinin aksine proaktif eğitim yöneticileri aktif olarak bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsatlar ararlar; pasif olarak bilgi ve fırsatların kendilerine gelmesini beklemeyiz ve bu sayede düşüncelerini gerçeğe daha kolay dönüştürebilirler.

Eğitim yöneticileri inisiyatif almada kendiliğinden harekete geçenlerin görev tanımları dışına çıkabildiklerini ifade etmişlerdir [A-C-D-F-G-H]. Görev tanımı, eğitim yöneticilerinin kime bağlı çalıştıklarını, kimlerin de kendisine bağlı çalıştığını gösteren, görev, sorumluluk ve yetkilerini içeren bir dokümandır. Ancak eğitim yöneticisinin rol tanımlamalarında yaptığı eylemleri yoktur, önceden belirlenen hedeflerin tersine kendi kendine geliştirdiği belirlenen hedeflere ulaşma çabası vardır. Buradaki çaba kesinlikle eğitim yöneticisini hukuki ve meşru zeminden ayırmayacaktır sadece hedeflerine ulaşmak için daha çok çalışmaya sevk edecek ve başarıya ulaşmasını sağlayacaktır. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada kendiliğinden harekete geçenlerin fikirlerini çekinmeden uyguladıklarını ifade etmişlerdir [A-B-D-E-G-H-I]. Kişisel inisiyatif almanın gerçekleşebilmesi için eğitim yöneticisinin hiçbir yerden talimat almaması ve kendisine yapması gerekenlerin söylenilmemesi zorunludur. Bu davranışlara sahip eğitim yöneticilerinin de fikirlerini çekinmeden uygulayabileceklerini söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada kendiliğinden harekete geçenlerin değişimleri gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir [A-C-E-F]. Değişim, planlı ve planlı olmayan değişim olarak iki grupta ele alınabilir. Planlı değişimde neyin, nasıl, ne zaman ve neden değişeceği önceden planlanabilir, ancak planlı olmayan değişimde içinde bulunulan koşulların zorlamasıyla kendiliğinden ortaya çıkabilir. Değişim ister planlı ister planlanmamış olsun kişisel inisiyatif almış olan eğitim yöneticisi bu olgu ile her an karşı karşıya kalabilir, hatta bazen eğitim yöneticisinin kendisi de değişimi ortaya çıkarabilir ve bunu gerçekleştirebilir. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada kendiliğinden harekete geçenlerin kendilerinden beklenenin fazlasını yaptıklarını ifade etmişlerdir [A-B-C-E-F-I]. Eğitim yöneticisinin, hedefler oluşturabildiğinde, planlar geliştirebildiğinde ve bağımsız olarak çalışabildiğinde, belirtilen hedeflere uygun olarak elde etmek istediği sonuçları tanımlayabildiğinde kendisinden beklenenin daha fazlasını yapabileceğini söyleyebiliriz.

Eğitim yöneticileri inisiyatif almada mücadeleci olmak için işi bitirene kadar çalışmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-D-E-F-G-H]. Kendi kendine başlayan hedefler, uygulamalarında ortaya çıkabilecek değişiklikler nedeniyle aksaklıkların üstesinden gelme ihtiyacını giderebilir. Üstesinden gelmek de kendiliğinden başlayan hedeflere yol açarak kendiliğinden başlama davranışının sergilenmesini ortaya çıkarabilir. Hedef odaklı eğitim yöneticilerinin uzun soluklu ve açık hedefleri vardır. Eylem odaklı eğitim yöneticileri ise organizasyonun hedeflerini hızlı bir biçimde eyleme dönüştürmeye çalışırlar. Bu sayede kişinin amaç ve düşüncelerini uygulamaya başladığını görebiliriz. Yine de uzun soluklu hedeflerin gerçekleştirilmesi yeni sorunlar, engeller ve aksamalar nedeniyle kolay bir şekilde gerçekleştirilemeyebilir. Bu yüzden eğitim yöneticisinin kendi kendine aksaklıklarla mücadele ederek, sabırlı bir şekilde bu işi tamamlamam lazım ya da işi bitirene kadar çalışmalıyım demesi, bu davranışının uzun soluklu olması kişisel inisiyatif açısından önemlidir diyebiliriz. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada mücadeleci olmak için sabırla çalışmak gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-F-G-I]. Eğitim yöneticileri açısından mücadeleci olmak mantıklı ve meşru zeminde uygun bir strateji eşliğinde kullanılmalıdır. Mücadelede esas amaç kalıcı davranışın mantıksal bir çerçeveye dayandırılması gerekliliğidir. Mücadele edecek eğitim yöneticisi açısından sabır, pasif olmayan aktif bir kavramdır. Zorlukların, aksaklıkların, sıkıntıların geçmesini beklemek, akışa bırakabilme halidir. Buradan hareketle kişisel inisiyatif alan eğitim yöneticisinin mücadeleci olarak sabırla çalışması gerektiğini söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada mücadeleci olmak için çözüm seçenekleri aramak gerektiğini ifade etmişlerdir [B-D-E-F-G]. Problem, istenilen sonuca ulaşmayı zorlayan ya da engelleyen faktörlerdir. Eğitim yöneticisinin içinde bulunduğu durumla hedeflediği durum arasında ortaya çıkan sonucun farklı olmasıyla birlikte problemlerde ortaya çıkmış olacaktır. Kişisel inisiyatif alan ve mücadeleci olan eğitim yöneticisi her problemin birden fazla çözümünün var olduğu düşüncesiyle problemi çözmek için her şeyden önce herhangi bir problem karşısında soğukkanlılığını yitirmemek zorundadır. Her fikre açık olması, konu ile ilgili her fikre önem vermesi, geçici değil kalıcı çözümlere odaklanması, çözüm seçenekleri aramasını kolaylaştırmış olacaktır. Eğitim yöneticileri inisiyatif almada mücadeleci olmak için engelleri aşmak gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-F-G-H]. Eğitim yöneticileri açısından mücadeleci olmak kararlı ve azimli bir şekilde eylemde bulunmaktır. Uzun vadeli hedeflerin uygulanması genellikle aksaklıklara, engellere ve yeni sorunlara neden olabilir. Çünkü işi geliştirmek için getirilen yeni öneriler daha önce denenmemiştir ve bireylerin de bu durumda engellerle karşılaşmaları doğaldır. Ayrıca, üstlerin yeni düşünceden hoşlanmaması, öğrenilmesi gereken yeniliklerin direnç yaratması,

yeni prosedürlerin başlangıçta düzgün çalışmaması veya yeni düşüncenin soruna anında bir çözüm oluşturmaması gibi sorunlar da uzun vadeli hedeflerin önünde duracak engeller arasında sayılabilir.

4.2.4. Kariyer Planlamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde kariyer planlamasını nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Kariyer planlamasına ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18. Kariyer Planlamasına İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Kariyer Planlaması	Eğitim ve Geliştirme	Kurum İçi Seminer Düzenleme	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
		İşe Uyum Programları Düzenleme	✓					✓	✓		
		Geliştirme ve Yetiştirme İçin Çaba	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Gereksinim Tespiti	İhtiyaç Analizi Yapma	✓	✓					✓		
		Adaletli Bir Terfi Sistemi Kurma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		İş Tanımı ve İş Gereksinimlerini Belirleme	✓	✓	✓	✓				✓	✓
		Kariyer Yönetimini Ciddiye Alma	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
	Performans Belirleme	Performansı Nesnel Kriterlerle Ölçme	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
		Pozisyonlara Göre Belirleme		✓				✓		✓	
		Liyakatli Atama Yapma	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
		Performansa Göre Göreve Hazırlama	✓			✓					

Kariyer planlamasına ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular Tablo 4.18’de incelendiğinde kariyer planlaması üst temasına ilişkin olarak “kurum içi seminer düzenleme, işe uyum programları düzenleme, geliştirme ve yetiştirme için çaba” alt temalarından “Eğitim ve Geliştirme” kategorisine, “ihtiyaç analizi yapma, adaletli bir terfi sistemi kurma, iş tanımı ve iş gereksinimlerini belirleme, kariyer yönetimini ciddiye alma” alt temalarından “Gereksinim Tespiti” kategorisine, “performansı nesnel kriterlerle ölçme, pozisyonlara göre belirleme, liyakatli atama yapma, performansa göre göreve hazırlama” alt temalarından “Performans Belirleme” kategorisine ulaşılmıştır.

Eğitim ve geliştirme kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak kurum içi seminer düzenleme, işe uyum programları düzenleme, geliştirme ve yetiştirme için çaba şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...kariyer planlama, eğitim yöneticilerinin gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitim ve gelişimlerinin sağlanması ve performansların objektif olarak belirlenmesidir. Eğitim

yöneticisinin kariyer planlanmasında kurum içi seminerler düzenlenmelidir, ancak bu seminerler günümüzde yapıldığı gibi olmamalıdır. Eğitimin yerinin, süresinin profesyonelce belirlenmesi gereklidir ve eğitim görevlisinin de işinin uzmanı olması şarttır. Artık slayttan okuyan niçin seminere geldiğini bilmeyen eğitim görevlileriyle işimizin olmadığını bilmesi gereklidir. Eğitim yöneticileri için işe uyum seminerleri de sistematik olarak düzenlenmelidir. İşe uyumla çalışanın kurumuyla bütünleşmesi sağlanmalıdır.” (A, OM-E)

“...kurum için seminerler düzenleniyor, ancak gelen eğitim görevlileri alanın uzmanı değil ve insanlar seminerlere doymuş durumdadır. Eğitim yöneticisi olduktan sonra da yetiştirilmen ve geliştirilmen için çaba da harcanmıyor, çünkü eğitim yöneticisinin o görev için layık olup olmadığı ve neyi bilip bilmediği, hangi yönünün geliştirilmesi gerektiği ne yazık ki belli bile değildir.” (B, OM-E)

“...kariyer planlaması, eğitim kurumlarının ihtiyaçlarına göre eğitim yöneticilerinin seçilmesi, geliştirilmesi ve atanmasıdır. Eğitim yöneticisinin seçilme sürecinden sonra da hizmet içi seminerlerle planlı bir biçimde yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu sayede eğitim yöneticisinin var olan bilgi, beceri ve tutumları da geliştirilmiş olacaktır.” (C, OM-K)

“...kariyer planlaması, eğitim yöneticisinin gereksinimlerinin belirlenerek, eğitilmesi ve performansına göre görevlendirilmesidir. Mevcut durumda kanun ve yönetmeliklerden dolayı eğitim yöneticiliği için bir kariyer planlaması sistemi kurulamamıştır. Binlerce kişilik okullarda müdürlük yapan bizler yıllarca çalışmamıza rağmen birkaç dakikanın içerisinde başka bir okula ya da kendi okuluna öğretmen olarak dönebiliyoruz. Bu riski kim göze alıp da mevcut durum ekseninde eğitim yöneticisi olabilir. Mevcut durumda bir eğitim yöneticisinin eğitim ve gelişiminin sağlanması için çaba gösterilmesi gerektiği inancındayım, çünkü zaman geçiyor ve bilgilerimiz de becerilerimiz de aynı kalmıyor.” (D, OM-E)

“...kariyer planlamasını nasıl tanımlayacağımı bilemiyorum, çünkü olmayan bir şeyin tanımı da olmaz. Bizde kariyer planlaması ne yazık ki ciddiye alınmıyor. Ahbap çavuş ilişkileriyle ve sendika marifetiyle insanlar eğitim yöneticisi yapılıyor, ancak yine de bir tanım yapılması gerekirse, eğitim yöneticisinin mesleğinde geliştirilmesi, ihtiyaçlara göre alımının yapılması ve performansına göre de atanması diyebilirim. İlk önce eğitim yöneticisinin geliştirilmesi ve yetiştirilmesiyle işe başlanabilir. Eğitim yöneticisi bu sayede kendisinin de neyi bilip neyi bilmediği zayıf yönlerinin ne olduğu ve güçlendirilmesi gereken yönlerini nasıl güçlendireceğinin farkına varabilir.” (E, OM-E)

“...kariyer planlaması, işe uygun insanların liyakat ölçülerine göre işe alınmasıdır. Önce gereksiniminin ne olduğunu bileceksin ardından yetiştireceksin ve performansa göre de

atama yapacaksın. Bunun için kurum içi seminerler düzenleyebilirsin. Bugün zorunlu olmasa hiçbir eğitim yöneticisi kurum içi seminerler katılmıyor, çünkü sıkılıyor. Ancak kimi zaman saygın üniversitelerden hocaların seminerlerini can kulağıyla dinliyoruz. Bunun için bizim eğitim ve geliştirilmemiz için alanında yetkin eğitim görevlilerine ihtiyacımız vardır.” (F, OM-E)

“...kariyer planlamasını, insan kaynaklarına göre işi yapabilecek profesyonel insanların temin edilmesi, yetiştirilmesi ve performansı ölçüsünde atanması olarak tanımlayabilirim. Yetiştirilmesi, seminerlerle ve işe uyum programlarıyla sağlanabilir. Bunun yanında eğitim yöneticisinin bilgi, beceri ve tutumlarında da bir değişiklik meydana gelecektir. Her şeyin başının eğitim olduğunu düşündüğümüzde kariyer planlamasına bununla başlayabiliriz, yani geliştirmek ve yetiştirmek için çaba harcayabiliriz.” (G, MY-K)

“...kariyer planlaması, işe uygun elamanların temin edilmesi için kurum tarafından gereksinimlerin belirlenmesi, seçilen elemanın yetiştirilmesi, eğitilmesi ve zaten nitelikli olan insanın eksiklerinin tamamlanarak atanmasıdır. Bence en önemli husus eğitim yöneticisinin eğitim ve gelişimlerinin sağlanmasıdır. Kurumda hizmet içi eğitimler sistematik olarak yasak savma mahiyetinden kurtararak profesyonel hale getirilmeyle kariyer planlamasına başlanabilir. Eğitim yöneticisinin var olan bilgi, beceri ve tutumları geliştirme sayesinde de istenilen seviyeye getirilebilir.” (H, MY-E)

“...kariyer planlaması, bence eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesidir. Kariyer planlamasında eğitim yöneticisini eğitme ve geliştirme bence son derece önemlidir. Geliştirme ile kastım bilgi ve beceri düzeyinin daha da iyi hale getirilmesidir. Hatta buna karşı bu sayede olumlu bir duyguda geliştirilebilir. En iyisi eğitim yöneticisinin iş başında yetiştirilmesidir. Teorik olarak yetiştirilse dahi uygulama dengesi kuramadığında var olan ile olması gereken arasında sıkışıp kalacaktır.” (I, MY-E)

Gereksinim tespiti kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak ihtiyaç analizi yapma, adaletli bir terfi sistemi kurma, iş tanımı ve iş gereklerini belirleme, kariyer yönetimini ciddiye alma şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...eğitim yöneticisi olduktan sonra ne yazık ki personelin geliştirilmesi ve iş başında yetiştirilmesi sağlanamamaktadır. Aslında eğitim yöneticisinin bilgi, beceri ve tutumlarının daha da artırılması için geliştirme programları uygulanmalıdır. Bu sayede iyi eğitim yöneticileri eğitim kurumlarımızda yerini almış olur. Aslında eğitim yöneticisini geliştirilmesinde önce adaletli bir terfi sisteminin oluşturulması gerekiyor, bu oluşturulmadığı

sürece söylediklerimizin hepsi zaten havada kalıyor. Daha sonra ihtiyaçlarımızı belirlenerek, bunun için nasıl bir eğitim yöneticisine ihtiyacımız var ve bunları nasıl sistemimize alacağımızın belirlenmesi gereklidir, bunu da bilimsel olarak yapmamız olmazsa olmazlardandır. Ayrıca eğitim yöneticisinin bir iş tanımı ve görev tanımının yapılması gereklidir. Bugün gidin bir eğitim yöneticisine iş ve görev tanımını sorun kesinlikle bilemeyecektir, çünkü bizde mevcut sistemde profesyonel bir şekilde eğitim yöneticisi seçme sistemi yoktur, bu da kariyer yönetiminin ciddiye alınmadığının göstergesidir.” (A, OM-E)

“...kariyer planlaması denilince aklıma eğitim yöneticisinin seçilmesi, istenilen eğitim yöneticisi için ihtiyaçların belirlenmesi, eğitilmesi ve performansına göre de atanması geliyor. Eğitim yöneticisi bir okulun disiplin amiridir ve okulda sistemin düzgün bir şekilde çalışması için kilit görevdedir, ancak ne yazık ki sendikalar marifetiyle olmadık insanlar bu sistemin başına getirilmeye devam ediyor. Kime sorarsanız sorun adaletli bir terfi sistemimiz mevcut değildir, neden adaletli bir terfi sistemi kurulamıyor bunu da bir türlü bilemiyoruz. Aslında adalet ekseninde ihtiyaç analizi yaparak nasıl bir eğitim yöneticisi istediğini belirleyebilirsiniz, daha sonra iş tanımı ve işin gereklerini de belirleyebilirsiniz. Eğitim yöneticisinde hangi bilgi, beceri ve tutumu istiyorsan nesnel olarak yazıya dökebilirsiniz, bunu yaparak zaten kariyer yönetimini ciddiye aldığın belli olur.” (B, OM-E)

“...eğitim yöneticisinin kariyer planı için yazılı prosedürlere acil ihtiyaç vardır, öğretmenlik meslek kanununun içerisine bu entegre edilebilir, ayrıca iş tanımı ve görev tanımları açıkça yazılabilir. Bu sayede adaletli bir terfi sisteminin içerisinde yer alırız. Bizler sınavla gelsek de şu an partinin müdürü olarak anılıyoruz. Bu durum beni şahsen çok rahatsız ediyor. Sanki kurulu bir kariyer planlaması sistemi var da onun içerisinde değiliz gibi, bu kariyer planlamasının ciddiye alınmadığının temel göstergesidir.” (C, OM-K)

“...eğitim yöneticisinin iş gereksinimlerini ve iş tanımını yapabiliriz. Ama şu an yönetmelikte okulu öğretmenlerle birlikte okul müdürü yönetir diyor, bu tanım da günümüz şartlarında yeterli bir iş tanımı değildir. Ya da kimse eğitim yöneticiliği için gereksinimler nedir bilmiyor. Aslında yapılabilir mi yapılabilir. Hatta bunu yapmanın çok kolay olduğunu düşünüyorum, bunun için adaletli bir terfi sistemini kurmalısın.” (D, OM-E)

“...adaletli bir terfi sistemi kurulması gerekiyor, hatta geç bile kalındı. Kim nasıl yükselecek, nereye kadar yükselecek kimse bilmiyor, çünkü kariyer sistemi yok ve ciddiye de alınmıyor, gereksinimler belirlenmiyor.” (E, OM-E)

“...işe uyum seminerleri de düzenlenebilir, işin ne istediği ile benim ne istediğim ortaya çıkabilir. Acaba ben bu iş için uygun muyum? Bunun için iyi bir gereksinin tespiti de

yapılmalıdır. Bu sayede kariyer sistemi de kurulmuş olur, çünkü şimdilerde adaletli bir terfi sistemi olmadığından kariyer yönetimi de ciddiye alınmamaktadır.” (F, OM-E)

“...gereksinim tespiti için ihtiyaç analizi yapabiliriz. Adaletli bir terfi sistemini de beraberinde getirir.” (G, MY-K)

“...bir kurumda kariyer planlaması yapılmak isteniyorsa öncelikle adaletli bir terfi sistemini yazılı olarak ortaya koymak gerekiyor. Bu kanun olursa işimiz daha da kolay olur ve herkes için kanun bir güvencedir. Yönetmelik olduğu zaman üzerinde çok değişiklikler yapılıyor, istenilen şekilde değişiklikler yapılabilir. Kanunda açıkça eğitim yöneticisinin iş tanımı ve iş gereksinimleri de yazabilir. Bu herkes tarafından bilinirse benim işim bu ve bu iş bu gereksinimdeki insanları alıyor diyebilir. Bunları tesis etmek eğitim kurumları yöneticilerinin seçimi için kariyer yönetiminin ciddiye alınması işidir, ciddiye alınmadığı için hiçbir yasal düzenlemede yapılmıyor. Kim neye göre atanacak belli değildir.” (H, MY-E)

“... gereksinim tespiti yapılabilir. İşin tanımı işin gerekleri ortaya dökülebilir. Bugün ben dahi hiçbirimiz işimizin tanımını ve gereklerini bilemiyoruz. Ne kadar acı verici değil mi? Öte yandan acilen adil bir terfi sisteminin kurulması gerekiyor.” (I, MY-E)

Performans belirleme kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak performansı nesnel kriterlerle ölçme, pozisyonlara göre belirleme, liyakatli atama yapma, performansa göre göreve hazırlama şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...görevlendirdiğin eğitim yöneticisinin performansını belirlemiyorsun, çünkü nesnel bir performans ölçüm kriterin mevcut değildir, bunun için eğitim yöneticisini performansına göre göreve hazırlamalısın. Yapman gereken işlem yetiştirmiş olduğun eğitim yöneticisi adayını performansına göre liyakatli bir biçimde atamadır.” (A, OM-E)

“...biz de performans kriterleri de somut olarak ortaya konulmuyor. Eğitim yöneticisi seçiminde temsil ve ikna kabiliyeti denen nereye sürüklersen oraya gidecek bir sürü muğlak madde var, bunu nasıl ölçeceksin belli değildir. Pozisyonlar performansa göre belirlense kim nasıl eğitim yöneticisi olacak ve üst görevlere nasıl gidecek belli olabilir, bu sayede liyakatli insanların da göreve getirilmesi sağlanmış olur.” (B, OM-E)

“...eğitim yöneticisi seçiminde performanslar nesnel ölçütlere göre belirlenmiyor, bu da ayrı bir sıkıntı oluşturuyor. Nesnel ölçüt olarak eğitim yöneticisinin eğitimle ilgili bir kitap ya da makale yazmış olmasını şart koyabilirsin, bu nesnel kriteri sağlayabilen eğitim yöneticisi olduğunda bunu kimse de sorun etmez ve şimdiki gibi de çalışma barışı bozulmamış

olur. Bu sayede performansına göre de adam atamış olursun. Bunu her yıl yaparsan bence var olan eğitim yöneticilerinin de çalışmasını sağlamış olabilirsin.” (C, OM-K)

“...eğitim yöneticisini performansına göre göreve hazırlamalısın. Liyakat sistemine göre atama yapmakta şu an herkesin hayalidir, belki de kariyer planlamasında en önemli sorunsalı da budur. Liyakati esas alarak performansını belirlediğin eğitim yöneticisini göreve getirmelisin.” (D, OM-E)

“...eğitim yöneticisinin performansını ölçebilirsin, ancak şimdiki mevcut ölçme araçlarıyla ve yöntemleriyle ölçülmeyeceğini herkes biliyor. Nesnel kriterlere göre performansını ölçtüğün ve bu benim kriterlerime uygun dediğin eğitim yöneticisini seçmek zorundasın. Şu an sistemin ihtiyaç duyduğu liyakatli insanların göreve getirilmesidir, çünkü okullar çalışma barışının tekrar tesis edilmesi için böyle insanları bekliyor. Çalışma barışının tekrar tesis edilmesi için ayrıca düzgün bir kariyer sistemine de ihtiyaç vardır.” (E, OM-E)

“...performansımızı ölçecek bir sistem kurulamadı. Performans sistemi kurulsa kim hangi pozisyona daha uygun ortaya çıkmış olacaktır. Bu sayede de performans ölçüsünde liyakatli atamalar gerçekleştirilebilecektir. Bunun için de acilen bir yazılı prosedürlere ihtiyaç duymaktayız. Bu öğretmenlik meslek kanunun içerisinde de olabilir ayrı bir biçimde eğitim yöneticisi meslek kanunu olarak da ortaya çıkabilir. Çıktığında bu elimizi de güçlü yapacaktır, yoksa mevcut düzende çalışıyoruz ancak hiçbirimiz başta ben olmak üzere mutlu değiliz.” (F, OM-E)

“...performansa göre atama kariyer planlaması için olmasa olmazlardandır, bu sayede istediğimiz insanları eğitim yöneticisi yapmış oluruz. Bu mesleğinde bir havası olmuş olur. Çünkü çevremize baktığımızda profesyonel ve zor seçimlerle gelinen görevlerin mali ve statü olarak ayrı bir havası oluyor. Eğitim yöneticiliği ise kolay elde edildiği için hiç mi hiç önemsenmiyor.” (G, MY-K)

“...performanslar bile objektif olarak ölçülmüyor, yani kriterler net değildir. Herkes bu kriterleri farklı algılıyor ve anlamıyor. Merkez ve taşra için kariyer planlamasında hangi açık kadrolar var ve bu kadrolara nasıl başvurulur bu bile belli değildir. Pozisyonlar performans temelli olursa herkes buna göre yarış içerisine girebilir. Son olarak en önemli unsur liyakatli insanın atanmasıdır, kariyer planlaması için liyakatli atama olmazsa olmazlardandır diyebilirim.” (H, MY-E)

“...diğer bir husus ise performansa dayalı atamalar yapmaktır. İşe uygun insanın tespit edilmesi liyakatle olmalıdır. Eğitim yöneticilerinin performanslarını objektif kriterlere

göre belirleyebilirsin, bu da okullarımızda kaybolan eğitim yöneticisi ve öğretmen arasındaki çalışma barışı için de bir çözüm yolu olabilir.” (I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde kariyer planlamasını “eğitim ve geliştirme, gereksinim tespiti, performans belirleme” olarak adlandırmaktadırlar. Organizasyonda potansiyel ve var olan yönetici pozisyonlarının tanımlanmasında, hedeflere ulaşılmasında, üretim ve verimliliğin artırılmasında bir kariyer planlanması sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bir çalışanın sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve güdülerinin geliştirilmesi ile çalıştığı organizasyonda terfi ve ilerlemesinin planlı hale getirilmesi gereklidir. Buradan hareketle kariyer planlaması, bireysel kariyer hedeflerinin ve bireyin bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyacağı araçlarının belirlenmesi sürecidir. Kariyer planlaması kavramının odağında insan bulunmaktadır. Birey, bazı ihtiyaçlarını karşılamak, bazı beklenti ve arzularını tatmin etmek, gelecek için planlar yaparak yüksek pozisyonlara gelmek, işinde ilerlemek, çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren başarılı olmak istemektedir. Bunun için de bireyin çalıştığı organizasyonun, bireyin eğitimi ve gelişimi için çalışmalar yapması, ihtiyaç duyduğu nitelikteki insanın seçimi için gereksinim tespiti yapması ve çalıştırdığı bireyin performansını belirlemesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında eğitim ve geliştirme için kurum için seminerlerin düzenlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-F-G-H]. Eğitim yöneticileri, eğitim yöneticiliği görevine başladıkları andan itibaren ayrılıncaya kadar istenilen performans düzeyine ulaşabilmeleri için kurum içi seminerlerle gelişme ve değişimleri sağlanmalıdır. Dünyada meydana gelen değişimlerin mikro düzeyde okul organizasyonları için de geçerli olduğu savıyla hareket edildiğinde eğitim yöneticilerinin değişimlerden geri kalmamaları hedeflenerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kurum içi seminerlerle öğretilmelidir. Eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmelerde kurum içi seminerlerin yeri, zamanı, eğitim görevlisi gibi hususlarda sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Bundan dolayı bu seminerlerin planlı, programlı ve profesyonel içerikte hazırlanarak uygulanması önem arz etmektedir. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında eğitim ve geliştirme için işe uyum programlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir [A-F-G]. Eğitim yöneticisinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumlarının yapı taşının öğretmenler olduğu söylenilebilir, çünkü işin yürütülmesinde öğretmenler ve eğitim yöneticileri önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin işleri ile uyum halinde çalışmaları okulun ve dolayısıyla öğrencinin başarı açısından önemlidir diyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında eğitim ve geliştirmede yetiştirme için çaba gösterilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-G-H-I]. Eğitim yöneticilerinin etkinlik ve verimliliklerini artırmak ve yetiştirilmesini sağlamak için çaba gösterilmesi gereklidir.

Bunun gerçekleştirilebilme için de ihtiyaç analizlerinin yapıldığı, eğitim programlarının oluşturulduğu, yönetildiği ve değerlendirildiği bir eğitim süreci oluşturulmalıdır.

Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında gereksinim tespiti için ihtiyaç analizi yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-G]. Mevcut durum ile istenilen durum arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla izlenecek süreci ihtiyaç analizi olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması sürecinde ihtiyaç analizlerinin yapılabilmesi için mevcut durumun ihtiyaç analizleri ölçümleri yapılarak olması gereken duruma ilişkin toplanan verilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında gereksinim tespiti için adaletli bir terfi sistemi kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-F-G-H-I]. Terfi, çalışanların sorumluluklarını artırarak sahip olduğu niteliğini ve eğitimini daha iyi kullanabileceği bir pozisyona getirmektir. Ancak terfi sistemleri adil ve doğru işletilmezse eğitim kurumlarına, bununla birlikte terfi ettirilen eğitim yöneticisine de zarar verebilir. Bundan dolayı eğitim yöneticiliği açısından adil, resmi ve açık terfi sistemleri uygulamaya konulmalıdır. Resmi terfi sisteminde eğitim yöneticisinin yapacağı işin görev tanımının yapılması, iş tanımı açısından ise bu iş için gerekli olan eğitimin, yeteneklerin belirlenmesi ve performans değerlendirme açısından da çalışanın tarafsız bir değerlendirmesinin yapılması adil bir terfi sistemi açısından önemlidir diyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında gereksinim tespiti için iş tanımı ve iş gereklerinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-H-I]. İş tanımının yapılması, eğitim organizasyonundaki o işin yerini ve önemini belirlemektir. Eğitim yöneticiliği açısından iş analizi yapılarak iş tanımı sistematik ve bilinçli olarak yapılabilir. İş tanımının yapılmasındaki temel amaç yapılması amaçlanan işe ait kimliği belirlemek olarak söyleyebiliriz. İş gerekleri de iş analizinin bir uzantısıdır. Bir işin yapılması için o işi yapacak çalışanın sahip olması gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlardır. Burada dikkat edilmesi gereken husus iş gereklerinin işi değil, çalışanın profilini tanımlamak için yapılmakta olduğudur. İş tanımları ve iş gerekleri açısından eğitim yöneticiliği meslek haline getirilerek bu mesleğe hangi nitelikteki insanın seçilmesi gerektiğinin tespiti için meslek analizi, iş tanımı için ise iş analizi yapılması gereklidir. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında gereksinim tespiti için kariyer yönetiminin ciddiye alınması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-E-F-H]. Kariyer planlaması, çalışanların her gün işlerine istekli gelmeleri için yapılması gerekenleri teşvik etmektedir, bir bakıma çalışanların motivasyonlarındaki artış düzeyidir diyebiliriz. Bu sebeple eğitim yöneticiliği mesleği ekseninde, görev ve iş tanımları belirlenerek, adil terfiler ve atamalar yapılarak örgütsel açıdan kariyer planlamaları da ciddiye alınmalıdır. Çünkü mevcut normatif düzenlemelerle eğitim yöneticiliği açısından bireysel kariyer planlamaları yapılırsa da

örgütsel kariyer planlamaları bir sistem eksenine oturtulamayacağından kariyer yönetimi açısından ciddiye alınmadığı düşüncesi hâkim olabilecektir.

Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında performans belirlemek için performansın nesnel kriterlerle ölçülmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-E-F-G-H-I]. Eğitim kurumları açısından başarı ve başarısızlık arasındaki farklar güçlü bir performans yönetimi sistemi ile kurulabilir. Bu sayede eğitim yöneticilerinin milli eğitimin uzak ve yakın amaçlarını gerçekleştirmede ne kadar başarılı oldukları izlenebilir ve bu sayede de rasyonel kararlar verilebilir. Bundan ötürü eğitim yöneticilerinin performansları önyargıdan uzak ve sübjektif olmayan nesnel bir performans değerlendirme yöntemi oluşturularak hesap verme sorumluluğu da yerine getirilmelidir. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında performans belirlemek için performansın pozisyonlara göre belirlenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir [B-F-H]. Organizasyonlar açısından düşünüldüğünde en önemli pozisyonların en fazla bilgi ve beceriye sahip, en çok çalışan, en fazla sorumluluk yüklenen ve en zorlayıcı ortamlarda görev yapan çalışanlar tarafından doldurulduğunu söyleyebiliriz. Buradan hareketle eğitim yöneticilerinin pozisyonları tespit edilerek performansları da bu pozisyonlara göre belirlenmelidir. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında performans belirlemek için liyakatli atamanın yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-C-D-E-F-H-I]. Liyakat kelimesini bir kimsenin işe layık olması ve iş verilmeye uygun olması olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticiliği açısından düşünüldüğünde liyakat, eğitim kurumları için en uygun ve yeterli insanın seçilmesidir. T.C. Anayasası ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre liyakat ilkesi, kamu hizmetlerine girişte görevin gerektirdiği nitelikler dışında ayırım gözetilmemesidir. Ancak kamuoyu nezdinde eğitim kurumları yöneticilerinin seçimi ve görevlendirilmesine ilişkin olarak var olan normatif düzenlemelerde nesnel kriterler mevcut olmadığından liyakat ilkesinin sağlıklı yürütülmediği düşüncesi hakimdir. Bundan dolayı, günümüzün gençlerini, çocuklarını yetiştiren, geleceğimizin yetişkinlerini var eden ve kaliteli bir öğretmen kadrosuna sahip okullarımızı liyakatli eğitim yöneticilerine teslim etmek ülkemiz, geleceğimiz açısından zorunluluk oluşturmaktadır diyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasında performans belirlemek için performansla göre göreve hazırlamanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-D]. Organizasyonlar açısından düşünüldüğünde performans yönetiminin en önemli aracı performans değerlendirmedir. Performans değerlendirme ise çalışanın bilgi, beceri ve tutumları ve bunlara bağlı olarak başarısının ölçülmesidir. Ancak performans değerlendirmesi yapılırken değerlendirme, adil, sistematik, belli standartlara uygun olarak yapılmalıdır. Bu sayede eğitim yöneticilerinin performansları da belirlenerek göreve hazırlanmaları sağlanmış olacaktır diyebiliriz.

4.2.5. İşle Bütünleşmenin, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. İşle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4. 19. İşle Bütünleşmenin, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
İşle Bütünleşmenin, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisi	Değişim Etkisi	Yenilikleri Önceden Görebilme	✓			✓		✓			
		Teknolojik Yenilikleri Uygulama	✓	✓			✓		✓	✓	
	Çalışanlara Etkisi	Paydaşlarla Temasın Artması	✓		✓			✓	✓		
		Çalışanları Çok Yönlü Bilgilendirme	✓	✓		✓				✓	✓
		Paydaşları Rahatlatma	✓				✓				✓
	Öngörme Etkisi	Doğru Planlamalar Yapma	✓				✓	✓	✓		
		Talimatları Kolayca Uygulama		✓		✓				✓	
	Kabul Etkisi	Belirsizliği Reddetmeme	✓				✓			✓	
		Belirsizlikten Korkmama			✓		✓		✓	✓	
		Kendini Yeterli Hissetme	✓					✓		✓	✓

İşle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular Tablo 4.19’da incelendiğinde işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisi üst temasına ilişkin olarak “yenilikleri önceden görebilme, teknolojik yenilikleri uygulama” alt temalarından “Değişim Etkisi” kategorisine, “paydaşlarla temasın artması, çalışanları çok yönlü bilgilendirme, paydaşları rahatlatma” alt temalarından “Çalışanlara Etkisi” kategorisine, “doğru planlamalar yapma, talimatları kolayca uygulama” alt temalarından “Öngörme Etkisi” kategorisine, “belirsizliği reddetmeme, belirsizlikten korkmama, kendini yeterli hissetme” alt temalarından “Kabul Etkisi” kategorisine ulaşılmıştır.

Değişim etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak yenilikleri önceden görebilme, teknolojik yenilikleri uygulama şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. Eğitim yöneticisi işiyle ne kadar bütünleşirse belirsizliği yönetmesi de o kadar kolay olur. Değişim etkisi vardır diyebilirim. Çünkü işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi değişim adına yenilikleri önceden görebilir. Hatta teknolojik yenilikleri de okuluna hemen uygulayabilir.” (A, OM-E)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var olan bir gerçektir. Çünkü işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi her şeyden önce okulunda değişim yaratmak ister ve teknolojik yenilikleri imkanları ölçüsünde okuluna ulaştırmaya çalışır.” (B, OM-E)

“...işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin belirsizlik yönetiminde değişim yaratıyor olması gereklidir. Bunun içinde vizyon sahibi ve yenilikleri öngörebilecek durumda olması lazımdır, bunları gerçekleştirmesi halinde belirsizliği kolayca yönetebilir.” (D, OM-E)

“...eğitim yöneticisi olarak değişimi yönetebilmelidir, çünkü belirsiz bir durum var ve teknolojik yeniliklerden haberdar olacaksın ve yöneteceksin.” (E, OM-E)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin var olabileceğini düşünmekteyim. Örneğin değişim etkisinden bahsedebilirim. İşle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi yeni olan şeyleri önceden görmelidir ve eskilerle fazla uğraşmamalıdır. İşlem aslında çok basit yenilikleri görüp okula uygulayacaksın ve okulda bir değişim meydana getireceksin.” (F, OM-E)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi haliyle olmalıdır. Belirsizliği yönetmek istiyorsan teknolojiden uzak olmamalısın, hatta teknolojik değişiklikleri takip edip bunu okulunda uygulamalısın.” (G, MY-K)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi teknolojiden uzak olmayacaktır, çünkü ortada bir belirsizlik vardır, okulunda bir değişim mühendisi olarak bu değişiklikleri birer birer uygulamak durumundadır.” (H, MY-E)

Çalışanlara etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak paydaşlarla temasın artması, çalışanları çok yönlü bilgilendirme, paydaşları rahatlatma şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...işle bütünleşmeyi sağlayan eğitim yöneticisinin belirsizlik yönetiminde çalışanlar üzerinde etkisi vardır. Okulda öğretmen, hizmetli, dışarıda veli vs. tüm paydaşlar ile temas halinde olur. Çalışanlarını çok yönlü olarak bilgilendirir ve çalışanları muğlaklıktan kurtarır, bu sayede paydaşlarda rahatlamış olur.” (A, OM-E)

“...işle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlikle mücadele eder. Belirsizlik onun için önemli değildir, çünkü yaşamın kendisinin belirsiz olduğunu bilecek kadar liyakat sahibidir. Çalışanlarıyla iletişimi son derece iyi olduğu için çalışanlarını her konuda aydınlatmaya çalışır, onları eksik bilgiyle baş başa bırakmaz.” (B, OM-E)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin var olduğunu düşünüyorum, ancak nasıl bir etkisini olduğuna ilişkin bir açıklama yapmam gerçekten zor gözüküyor. İşle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde çalışanlara bir etkisinin olduğunu düşünüyorum. Eğitim yöneticisi öğretmenleri ve diğer çalışanları nasıl çalıştırması gerektiğini bilen insandır, bu sebeple işle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin belirsiz durumlarda paydaşlar ile temasını artırması gerektiğini düşünüyorum.” (C, OM-K)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır ve bunun çok boyutlu olduğunu söyleyebilirim. Eğitim yönetişinin belirsizlik yönetiminde belirsiz konulara ilişkin çalışanlarını çok yönlü bilgilendirmesi gerekiyor. Belirsizlik bence bilgi kaynaklarındaki eksikliklerden meydana gelir. Ne olacak? Nasıl olacak? Ortamda belirsiz bir hava hâkim olur. Bu noktada eğitim yöneticisi iletişim kaynaklarını kullanarak doğru bilgiyi çalışanlarına çok yönlü olarak aktarabilir.” (D, OM-E)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. Belirsizlik halinde işle bütünleşmiş olan eğitim yöneticileri belirsizliği daha profesyonelce yönetebilirler. Nasıl mı? Diyelim ki belirsizlik durumunda çalışanlar üzerinde lider bir hava yaratabiliyorsun ve onları etkileyebiliyorsun, bu sayede paydaşlarda belirsiz durumlarda rahatlamış olurlar.” (E, OM-E)

“...belirsizliği yönetmek istiyorsan çalışanlarınla dirsek temasını oldukça artırmalısın. Hatta belirsiz durumlarda mesai kavramı bile gütmeyerek çalışanlarınla iletişim halinde olmalısın.” (F, OM-E)

“...belirsiz durumların çalışanlar üzerinde etkisi oldukça fazladır. İşyle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi çalışanlarıyla ve velilerle içli dışlı olmalıdır, onlarla belirsiz durumlarda temas bence daha iyi olacaktır.” (G, MY-K)

“...çalışanlar üzerinde de belirsizliğin bir etkisi olduğunu söyleyebilirim. Burada eğitim yöneticisinin yapması gereken çalışanlarını çok yönlü olarak bilgilendirmektir, yoksa ortamda bir korku havası çabucak yayılarak çalışma atmosferini bozacaktır.” (H, MY-E)

“...işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin olabileceğini düşünüyorum. Bir eğitim yöneticisi öncelikle çalışanlar üzerinde etkili olmalıdır, çalışanlar üzerinde etkisi varsa belirsizliği daha kolay yönetecektir. Çalışanlarını belirsiz durumlara ilişkin çok yönlü olarak bilgilendirirsen ve onlara liderlik yaparak rahatlamalarını sağlarsan belirsizliği daha kolay yönetmiş olursun.” (I, MY-E)

Öngörme etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri

yoğunluklu olarak doğru planlamalar yapma, talimatları kolayca uygulama şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin planları vardır, bu planlarda A-B-C planlarıdır. Sabit bir plan değildir bu esnektir, çünkü belirsizlikleri önceden görebilir.” (A, OM-E)

“...işle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde ne olacağını önceden öngörür. Zaten sosyal yaşamda hiçbir şey bir anda ortaya çıkmaz, haliyle bir süreci vardır, onun için belirsizlik durumunda üstten gelen talimatları kolay bir biçimde uygular.” (B, OM-E)

“...belirsizliğin hâkim olduğu durumlarda işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin üstten gelen talimatları sorgulamaması lazımdır. Eğitim yöneticisi belirsiz bir durumu öngörmüş olmalıdır, çünkü talimatları sorguladığında belirsizlik yönetilmeyecektir.” (D, OM-E)

“...işle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin belirsizlik durumlarını öngörmeleri gerekiyor, zaten neyin ne olacağını işiyle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi fark edebilir, bunun için de doğru planlamalar yapmış olması gereklidir.” (E, OM-E)

“...belirsizlik bir anda ortaya çıktım demez, hayatın içerisinde zaten mevcuttur, vardır. Senin işin bunu nasıl yöneteceğinle ilgili olmalıdır, yani öngöreceksin. Bunun için de herhalde doğru planlamaların ve önceki yaptığın planların belirsiz durumlarda eğitim yöneticisini kurtarabilir.” (F, OM-E)

“...eğitim yöneticisinin belirsizliği öngörmüş olması da önemlidir, bakıp göremiyorsa onunda işle bütünleşmiş birisi olduğunu söyleyemem. Bunun için önceden planları yapmış ve planları hazır uygulanacak vaziyette olmalıdır.” (G, MY-K)

“...belirsizliği yönetmek istiyorsan talimatları harfiyen uygulaman gerekecektir, çünkü belirsizlik durumunda eğitim yöneticisinin zaman kaybetmek gibi bir lüksü de yoktur. Bu durum öngördüğün zaman da ortaya çıkabilir, hızlı hareket etmek belirsiz durumlarda iyidir.” (H, MY-E)

Kabul etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak belirsizliği reddetmeme, belirsizlikten korkmama, kendini yeterli hissetme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda kendisini yeterli hisseder,

belirsizliğin doğal olduğunu kabul ederek reddetmez, üzerine gider ve belirsizliği kabul eder. (A, OM-E)

“...işle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlikten korkmayacaktır. Korkacak insanın da eğitim yöneticisi olmaması lazım gelir, çünkü belirsizliği kabul etmesi gerekiyor.” (C, OM-K)

“...belirsizliği kabul etmen lazımdır. Belirsiz durumları görmezden gelersen o zaman sorunlar da yığılmaya devam edecektir. İşle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin belirsizliği reddetmemesi ve belirsizlikten korkmaması onu daha iyi bir eğitim yöneticisi yapacaktır, bu sayede belirsizliği de yönetmiş olacaktır.” (E, OM-E)

“...belirsizliğin yaşamın olağan akışında olduğunun kabulü ile birlikte belirsizliği kabul edebilmendir. Belirsizliği kabul ettiğin sürece onu yönetebilirsin, kendini yeterli hissediyorsan da bunu başarabilirsin.” (F, OM-E)

“...belki de en önemlisi işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisinin belirsizliği kabul etmesidir, belirsizlikten korkmayarak da bunun üstesinden gelebileceğini düşünüyorum.” (G, MY-K)

“...kendini yeterli hissediyorsan ve belirsizlikten korkmuyorsan belirsizliği daha iyi yönetebilirsin, kısaca belirsizliği kabul edeceksin, reddettiğinde sorunlar günden güne artarak devam edecektir.” (H, MY-E)

“...belirsizliği kabul etmek zorundasın, işle bütünleşmiş bir eğitim yöneticisi belirsiz durumları kabul ederse ve bunu yönetmek için kendisini de yeterli görürse belirsizliği yönetebilir.” (I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisini “değişim etkisi, çalışanlara etkisi, öngörme etkisi, kabul etkisi” olarak adlandırmaktadırlar. İşle bütünleşme, eğitim yöneticilerinin çalışırken yoğun bir şekilde zindelik duyarak görevlerini yapmaları, işe güdülenmeleri ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek görevlerini sürdürmeleridir. İşle bütünleşme bir nevi eğitim yöneticisinin işine kendisini adanması ve işini özümsemesidir. Adanma, çalışmaya dönük olarak kuvvetli bir sadakat, ayrıcalık duygusu, coşku, esin, gurur ve çabalama gibi unsurları içerisinde barındıran önemli bir kavramdır. Özümseme ise çalışanların işlerine kendilerini odakladıkları ve isteyken zamanın nasıl geçtiğini bilmedikleri bir durumdur. İşle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim etkisi vardır. Bu sayede işle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde yenilikleri önceden görebilmektedirler

ve yenilikleri okul ya da kurumlarına uygulayabilmektedirler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim etkisinde yenilikleri önceden görebilmenin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-D-F]. Kişiler ve organizasyonlar tarafından algılanan yeni fikirler, uygulamalar ve nesneler yenilik olarak adlandırılmaktadır. Eğitim yöneticileri de yenilikleri önceden görerek belirsizliğe ilişkin problemlere alternatif çözümler geliştirebilirler, ayrıca sorunları ve gereksinimleri algılamada yeni çözüm yolları da üretebilirler. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlik durumunda bir değişim meydana getirmek istiyorsa yenilik perspektifini bilinçli olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük seçmelidir, çünkü organizasyonlar rasyonel akılla kendilerine fayda sağlayacak, amaçları ile uyumlu yenilikleri uygulamayı tercih etmektedirler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim etkisinde teknolojik yenilikleri uygulamanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-E-G-H]. Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde ilerleyen yıllarda derslerin nasıl işleneceği, teknolojiye göre okulların nasıl dizayn edilmesi gerektiği, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojik değişimlere hazır olup olmadıkları, teknolojik cihazların kitap ya da defterlerin yerini alıp almayacağı, ders içeriklerinin teknolojiyle nasıl uyumlu olması gerektiği soruları geleceğe ilişkin belirsizliğini korumaktadır. Buradan hareketle işle bütünleşmiş eğitim yöneticisi de değişim adına belirsizliği yönetmek istiyorsa akıllı tahta, tablet, laptop, classmate, sanal gözlük, uzaktan eğitim vs. her ne varsa eğitim adına teknolojik yenilikleri takip etmeli ve bütün paydaşlarla birlikte bunu yürütebilmelidir.

İşle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde çalışanlara etkisi vardır. Bu sayede işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde paydaşlarla teması artırarak, çalışanları çok yönlü bilgilendirerek ve paydaşları rahatlatarak belirsizliği yönetebilmektedirler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde çalışanlara etkisinde paydaşlarla temasın artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-C-F-G]. Öğretmenler, veliler, öğrenciler ve okulun dışında yer alan birey ya da kurumlar okulun paydaşları olarak nitelendirilmektedir. Okullar, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretimin etkili olarak gerçekleştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadırlar. Bu amaca ulaşmak için ise bütün paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Eğitim yöneticisinin görevi ise okuldaki tüm etkinliklerin akademik amaçlara uygun bir şekilde tüm paydaşlarla birlikte gerçekleştirilmesini sağlamaktır. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi bu amaçlar ve görev doğrultusunda belirsiz durumlarda iç ve dış paydaşlarla teması artırarak, iyi bir yönetim sergileyerek eşgüdümü sağlayamaya çalışmalıdır. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde çalışanlara etkisinde çalışanların çok yönlü bilgilendirilmesi

gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-D-H-I]. Belirsizlik, bir olay hakkında yeterince ipucu olmamasından veya olayın yapılandırılmamasından dolayı ortaya çıkan bilişsel bir durumdur. Bilgi eksikliği, geçmiş tecrübenin yetersiz olmasından da kaynaklanabilir, hatta bilgilerin yorumlanması ve anlamlandırılması da önemli problemleri ortaya çıkarabilir. Bundan dolayı işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda belirsizliği yönetmek istiyorsa çalışanlarını çok yönlü bilgilendirmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde çalışanlara etkisinde paydaşları rahatlatmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-E-I]. Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde öğretmenler uygulama süreçlerinde belirsizliklere karşı yöneticilerden daha fazla duygusal tepkiler verebilmektedirler ve belirsizlik altında daha fazla hayal kırıklığı, endişe, korku duygusu yaşayabilmektedirler. Bu sebeple belirsizlik altındaki öğretmenleri, öğrencileri, velileri rahatlatmak ve onlara yol gösterecek işle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde daha başarılı olabileceklerini söyleyebiliriz.

İşle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde öngörme etkisi vardır. Bu sayede işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde doğru planlamalar yaparak ve talimatları kolayca uygulayarak belirsizliği yönetebilmektedirler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde öngörme etkisinde doğru planlamalar yapmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-E-F-G]. Yönetim süreçleri çeşitli fonksiyonlardan oluşmaktadır. Literatürde farklı isimlerle anılsa da genel olarak planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme olarak dört başlık altında değerlendirebiliriz. Yönetim süreçlerinin fonksiyonlarından olan planlama, bir organizasyonun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak stratejileri ve bu stratejiler arasındaki eşgüdümü sağlayacak önlemlerdir. Planlama nasıl ve ne yapılacağına ilişkin vasıtaları ve hedefleri içermektedir. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin de belirsizliği öngörebilmesi için doğru planlamalar yapmaya ihtiyacının olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim sistemi teknolojik, sosyolojik, politik ve ekonomik şartlardaki sürekli değişimlerden en fazla etkilenen sistemler arasında yer almaktadır. Eğitim yöneticileri de bu değişimin içerisinde yer aldıklarından değişen şartlara uyum sağlamak için etkin planlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde planlama sayesinde güçlerin birleştirilmesini sağlayabilir, ileriye bakarak değişimlerin önceden görülmesini mümkün kılabilir ve en önemlisi emek, zaman israfını önleyebilir. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde öngörme etkisinde talimatları kolayca uygulamanın gerektiğini ifade etmişlerdir [B-D-H]. Yönetim süreçlerinin fonksiyonlarından olan yöneltme, yürütme ve emir-komuta gibi isimlerle karşımıza çıkmaktadır, ancak yönetme fonksiyonunun öznesi insandır, eğitim yöneticileri de insan

öznesi içerisinde planlara bağılı kalarak işleri yerine getirme çabası içerisindeyler. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi, belirsiz durumlarda eğitim kurumlarında alınan kararlar ve planlamalar çerçevesinde işlerin yerine getirilmesi için emir ve talimatları yerine getirme, öğretmenleri motive etme, iletişimi artırma gibi ivedi görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Buradan hareketle işle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin öğretmenleri, öğrencileri ve çalışanları daha iyi tanınması, ayrıntılar içinde takılıp kalmaması, denetim mekanizmasını çalıştırması, çevresinde örnek bir eğitim yöneticisi olması belirsizlik yönetiminde talimatları kolayca uygulama açısından önemlidir diyebiliriz.

İşle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde kabul etkisi vardır. Bu sayede işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde belirsizliği reddetmeyerek, belirsizlikten korkmayarak ve kendilerini yeterli hissederek belirsizliği yönetebilmektedirler. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde kabul etkisinde belirsizliği reddetmemenin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-E-H]. İnsanların bildikleri çoğu zaman var olan durumları açıklamaya ve geleceğe dönük adımlar atmaya yeterli olmayabilir. Bundan ötürü insanlar belirsiz olan şeyleri kabul edici bir tutum içersine girmelidirler. İşiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisi de günümüzde ve gelecekte evreni tümüyle bilemeyeceğimizi kabul ederek bir parça belirsizlikle yaşamayı öğrenmelidir. Belirsizliğin, karmaşıklık olduğundan hareketle bilginin her zaman gizli ve saklı olacağını da kabullenmek zorundadır. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde kabul etkisinde belirsizlikten korkmamanın gerektiğini ifade etmişlerdir [C-E-G-H]. Belirsizlikler organizasyonlarda korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır. İşiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri, belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkmaz da farkına varabilmektedirler. Önceden fark edebilen eğitim yöneticileri bu sayede belirsizliği kontrolden çıkmadan kontrol altına alabilmektedir. Eğitim yöneticileri işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde kabul etkisinde kendini yeterli hissetmenin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-F-H-I]. Eğitim ortamının atmosferi ve eğitim yöneticisinin davranışları karşılıklı etkiden dolayı okul ortamına geri dönmektedir. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin okul çalışanlarıyla kurduğu kötü iletişim iş ortamında yüksek düzeyde belirsizlik yaşanmasına neden olmaktadır. Çalışma ortamının sıcak bir iklime sahip olması eğitim yöneticisinin iletişim becerisi ve kendisini belirsizlik yönetimine karşı yeterli hissetmesi ile açıklanabilir. İşiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin çalışma ortamında kendisini yeterli hissetmesi adil, açık bilgi ve tutumları uygulamaya koymasının belirsizlikle başa çıkmada oldukça yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.6. İnisiyatif Almanın, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. İnisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. İnisiyatif Almanın, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
İnisiyatif Almanın, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisi	Farkındalık Etkisi	Öngörerek Planlamalar Yapma			✓	✓					✓
		Belirsizlikte Esnek Davranabilme	✓				✓		✓		
		Öngörülemez Durumları Fark Etme		✓	✓			✓		✓	
	İletişim Etkisi	Gelişmelerden Anlık Haber Verme			✓		✓		✓		
		Doğru Bilgi Verme	✓					✓			✓
		Paydaşlara Destek Olma		✓		✓			✓	✓	
	Değişim Yaratma Etkisi	Değişim İçin Araştırma Yapma	✓					✓		✓	
		Yenilikçi Olma			✓	✓					✓
		Gelişmeleri Benimseme		✓				✓			✓
		Değişiklikleri Okula Uygulama		✓			✓		✓	✓	

İnisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular Tablo 4.20’de incelendiğinde inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisi üst temasına ilişkin olarak “öngörerek planlamalar yapma, belirsizlikte esnek davranabilme, öngörülemez durumları fark etme” alt temalarından “Farkındalık Etkisi” kategorisine, “gelişmelerden anlık haber verme, doğru bilgi verme, paydaşlara destek olma” alt temalarından “İletişim Etkisi” kategorisine, “değişim için araştırma yapma, yenilikçi olma, gelişmeleri benimseme, değişiklikleri okula uygulama” alt temalarından “Değişim Yaratma Etkisi” kategorisine ulaşılmıştır.

Farkındalık etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak öngörerek planlamalar yapma, belirsizlikte esnek davranabilme, öngörülemez durumları fark etme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizliğin farkına önceden vardığı için belirsiz durumlarda esnek davranarak belirsizliği yönetebilir.” (A, OM-E)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerine etkisi vardır. İnisiyatif alan eğitim

yöneticisi korkak değildir ve daima kararlıdır. Belirsiz durumları da önceden fark eder böylece belirsizliği daha kolay yönetebilir.” (B, OM-E)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır ve bu etki eğitim yöneticileri için olmazsa olmaz durumlar arasındadır diyebilirim. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizlik karşısında her şeyi bilir ve belirsiz durumlar onu hiçbir zaman ürkütmez, korkutmaz. Neyin ne olacağının önceden planlı olması inisiyatif alan yöneticiyi daima kurtarır. Çünkü önceden belirsizliği fark eder, öngörülemez durumlar onun için sürpriz değildir.” (C, OM-K)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi mutlaka vardır, çünkü inisiyatif alamayan kişi bence eğitim yöneticisi olamaz. Eğer eğitim yöneticisi isen zaten inisiyatif almayı bilmek durumundasın. Belirsiz durumlar zaten bir anda ortaya çıkmaz, bununla beraber plan yapan ve inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizliği yönetebilir. Bu bir yönüyle inisiyatif alabilen eğitim yöneticisinin belirsizliği fark edebilmesidir.” (D, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi bence belirsiz durumların farkındadır, onun için belirsiz durumlar hiçbir zaman bir anda ortaya çıkmaz, yani belirsiz durumların bir süreci vardır. Belirsiz durumlarda inisiyatif alan eğitim yöneticisi esnek davranır, hiçbir zaman zaten otoriter olamaz bu sayede de belirsizliğin üstesinden gelmeyi başarabilir.” (E, OM-E)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, çünkü inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizliği fark edebilir. Buna inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde farkındalık etkisi diyebilirim. Neden mi? İnisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizliği fark ettiğinden belirsizliğin doğasında olan öngörülemezliği de fark etmiş olacaktır.” (F, OM-E)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, farkındalık etsinin olduğunu söyleyebilirim. Belirsizliği, inisiyatif alan bir eğitim yöneticisi fark edebilir. Belirsiz durumların farkında olduğunda esnek davranarak belirsizliği yönetebilir.” (G, MY-K)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde tabii ki de etkisi vardır. Nasıl mı? İnisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsiz durumların farkındadır, yani öngörülemeyen durumları fark eden insandır, buna belirsizliği fark etme etkisi de diyebilirim.” (H, MY-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsiz durumların farkına önceden vardığı için önceden planları vardır, bu planlar sayesinde de belirsizliği önceden öngörebilir ve rahatlıkla yönetebilir.” (I, MY-E)

İletişim etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak gelişmelerden anlık haber verme, doğru bilgi verme, paydaşlara destek olma şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...inisiyatif alabilen eğitim yöneticisi öğretmenlerle iyi ilişkiler içerisinde yani iletişimi güçlüdür diyebilirim, bu sayede çalışanlarına da doğru bilgileri aktarabilir.” (A, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi iletişime açık bir insan olduğu için iç ve dış paydaşlara da devamlı destek olur, onlara her durumda ve her zaman yardımcı olur.” (B, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi çalışanlarıyla iletişimi daima açık olduğundan çalışanlarını gelişmelerden anlık haberdar eder, böylece belirsizliği de yönetmiş olur. Eğitim yöneticisinin inisiyatif alabilmesi belirsizlik yönetimi açısından son derece önemli bir durumdur.” (C, OM-K)

“...inisiyatif almanın iletişim yönüyle de belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, iletişim kanalları açık ve inisiyatif alan eğitim yöneticisi paydaşlarına daima destek olur.” (D, OM-E)

“...iletişim anlamında belirsiz durumlarda eğitim yöneticisine çok iş düşmektedir. Belirsizliği yönetmek istiyorsa bir eğitim yöneticisi iletişim mühendisi olmak zorundadır. İnsanları dinleyen, onların dertlerini önemseyen ve sıkıntılarında onlara yardımcı olabilen eğitim yöneticisi iletişim noktasında da başarılı olur ve belirsizliği yönetebilir. Belirsiz durumlarda çalışanlarına gelişmelerden anlık haber verirse zaten belirsizliği mükemmel bir biçimde yönetmiş olur.” (E, OM-E)

“...belirsizlik yönetimi üzerinde iletişim etkisi vardır, çünkü inisiyatif alan eğitim yöneticisinin çalışanlarına doğru bilgiler vermesi belirsizliği yönetmesi için yeterlidir.” (F, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda gelişmelerden çalışanlarını anlık haber ettiğinden iletişim sayesinde belirsizliği yönetebilir.” (G, MY-K)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisiysen iletişim noktasında kanallarının açık olması lazımdır, çünkü iletişimi güçlü eğitim yöneticileri paydaşlarına daima destek olurlar.” (H, MY-E)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, çünkü inisiyatif alan eğitim yöneticisinin okuldaki iletişimi iyidir, bu sayede öğretmenlerle iyi anlaşır ve onlar da eğitim yöneticisinin ne istediğini bilirler. Belirsiz durumlarda eğitim yöneticisi öğretmenlere doğru bilgiler vererek onları rahatlatır, onların endişelenmemesini sağlar.” (I, MY-E)

Değişim yaratma etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak değişim için araştırma yapma, yenilikçi olma, gelişmeleri benimseme, değişiklikleri okula uygulama şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...inisiyatif almak belirsizlik yönetiminde değişim yaratmaktır, değişim yaratmak isteyen eğitim yöneticisi ise araştırma yapmak durumundadır.” (A, OM-E)

“...inisiyatif almasını bilen eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda değişimi yönetmesini de bilir, gelişmeleri daima takip eder ve benimser, değişiklikleri de okula uygulamaktan da vazgeçmez.” (B, OM-E)

“...eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde klasiklikten çıkıp modern olmak ve çağı yakalamak istiyorsa yenilikçi olmalıdır, bir nevi değişim yaratmalıdır, zaten inisiyatif alabilmenin tek şartı bence değişim yaratmaktır.” (C, OM-K)

“...eğitim yöneticileri zaten değişim odaklıdır, bunlar için eski kavramı çok kötü olarak adlandırılan bir kavramdır, daima yenilikçi olmak isterler, yenilikçilik de belirsizlik yönetmek için bence yeterlidir.” (D, OM-E)

“...inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi bence çalışkandır, çünkü herkes inisiyatif alamaz. Eğitim yöneticisinin inisiyatif alması belirsizlik yönetimi üzerinde değişim etkisi yaratabilir. Belirsizlik ya da belirsiz durumlar değişimden korkar. Değişiklikleri okula uygulayabilen eğitim yöneticisi haliyle inisiyatifte alıyorsa belirsizlik yönetimi üzerinde de başarılı olabilir.” (E, OM-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisinin okulda değişim yaratması da belirsizlik yönetimi üzerinde başarılı olmak için anahtardır.” (F, OM-E)

“...iletişimi güçlü olan bir eğitim yöneticisi çalışanlarını mutlu eder ve her durumda çalışanlarına destek olur.” (G, MY-K)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi değişiklikleri okuluna uygulayabilen insandır. İnisiyatif aldığından ona söylenmeden değişim için araştırmalar yapar ve uygular, bu sayede belirsizlikte daha rahat yönetilmiş olur ve başarı elde edilir.” (H, MY-E)

“...inisiyatif alan eğitim yöneticisi okula değişim getirdiği zaman çalışanlar eğitim yöneticisine güvendiğinden ona karşı koymazlar ve eğitim yöneticisinin bu işi bildiğini düşünürler. Öğretmenler inisiyatif alan eğitim yöneticisinin her zaman yanında yer alırlar. Eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda hemen değişikliğe gidebilir, çünkü gelişmeleri benimser, böyle eğitim yöneticilerine ayrıca yenilikçi eğitim yöneticileri de diyebilirim.” (I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisini “farkındalık etkisi, iletişim etkisi, değişim yaratma etkisi” olarak adlandırmaktadırlar. Kişisel inisiyatif alma, organizasyonun vizyonu ve misyonu ile uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı, proaktif davranış, kişinin kendisinin başlattığı eylemler bütünüdür. Kişisel inisiyatif düzeyi yüksek eğitim yöneticileri zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken ve bir işi yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler, çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, kişilerin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade proaktif bir davranış sergileme yaklaşımına yöneltmektedir. Bu sayede inisiyatif alan eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde öngörerek planlamalar yapmakta, belirsizlik durumlarında esnek davranabilmekte ve öngörülemez durumları fark edebilmektedirler. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde farkındalık etkisinde öngörerek planlamalar yapmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [C-D-I]. Gelecekteki durumlar bugünden şekillendiğinden dolayı planlama yapılarak gelecekteki olaylarla ilgilenilmeye çalışılır. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi planlama yaparak gelecekteki risk, tehdit ve fırsatları görmeyi, geleceği öngörmeyi, öncelikleri belirleyerek seçenekler arasından tercih yapmayı başarabilir ve belirsizliği yönetebilir. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde farkındalık etkisinde belirsizlikte esnek davranmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-E-G]. Yönetimin kendine özgü ilkeleri vardır, bu ilkelerden esneklik ilkesi katı olmamakla birlikte örgütsel yapı içerisinde durumdan duruma farklılık göstererek uyarlanabilmektedir. Eğitim organizasyonları iç ve dış çevrenin etkisinde kalarak değişime zorlanmaktadır. Bu değişimlere karşılık ayak uydurabilmek için eğitim organizasyonlarının dinamik bir yapıya sahip olması, bu yapıyı yönetecek eğitim yöneticilerinin de esneklik ilkesine uyarak ve inisiyatif olarak belirsiz durumlarda esnek davranması belirsizliği yönetmek adına beklenmektedir. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde farkındalık etkisinde öngörülemez durumları fark etmenin gerektiğini ifade etmişlerdir [B-C-F-H]. Belirsiz durumlarda yöneticilerin belirsizliği mümkün olduğunca anlayarak ya da azaltarak kararlar vermeleri beklenmektedir. Belirsizliği tamamıyla gidermek mümkün olmadığından gelecekle ilgili karar

verebilmek için öngörude bulunmak eğitim yöneticileri için kritik bir öneme sahiptir. Öngörünün rasyonel bir açıklaması olmalıdır, çünkü öngörü geleceği bilmek değil, geleceği anlamayı kolaylaştırmaktır. Bundan dolayı inisiyatif alan eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde öngörüü anlama ve kullanma yetkinliğinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde iletişim etkisinde gelişmelerden anlık haber vermenin gerektiğini ifade etmişlerdir [C-E-G]. İletişim, mesajı gönderen ile mesajı alan arasında bir alışveriş ilişkisi ile oluşan, paylaşılan ve ortaklaşa yararlanılan bir süreçtir. Etkileşim ise bireylerin birbirlerini karşılıklı olarak etkileme sürecidir, bu süreç, bireyin, çevresiyle ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa okul çalışanlarıyla, iç ve dış paydaşlarla iletişim kanallarını daima açık tutabilmelidir, ayrıca belirsiz durumlarda etkileşim içerisinde olarak anlık gelişmelerden iç ve dış paydaşlarını daima haberdar edebilmelidir. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde iletişim etkisinde doğru bilgi vermenin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-F-I]. Temel anlamda doğruluk, bilginin belirleyici kavramıdır, çünkü her bilgi doğru olma savındadır, bilgi ya yanlış ya da doğrudur. Bundan ötürü bilgiyi bilgi kılan özelliklerin başında bilginin doğru ya da yanlış olabilme özelliği gelmektedir. Buradan hareketle inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde yanlış doğrudan ayırarak çalışanlarına doğru bilgiler vermeye çalışmalıdır. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde iletişim etkisinde paydaşlara destek olmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [B-D-G-H]. Eğitim organizasyonlarının iç ve dış paydaşlar nezdinden nasıl bir izlenime sahip olduklarının bilinebilmesi ve aralarındaki eşgüdüm düzeyinin kalitesinin tespit edilebilmesi günümüzde oldukça önemli gözükmemektedir. Buradan hareketle eğitim yöneticisi de paydaşlarının organizasyondan neler beklediğini tespit ederek paydaşlardan gelen mesajları eğitim organizasyonunun amaçlarına uyumlu hale getirmeye çalışmalıdır, ayrıca paydaşlardan destek aldığı gibi paydaşlara da destek olabilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda bir iletişim planı hazırlayarak hangi paydaşa hangi mesajla ulaşması gerektiğini, paydaşlardan nasıl destek alabilmesi gerektiğini ve paydaşlara da nasıl destek olabilmesi gerektiğini de bilebilmelidir.

Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim yaratma etkisinde değişim için araştırma yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-F-H]. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde değişim, her zaman eğitim yöneticisinin denetiminde ya da güdümünde gerçekleşmeyebilir, bu durumu bir nevi planlanmamış değişimler olarak düşünebiliriz, çünkü planlanmamış değişimler eğitim yöneticisinin etkisi

olmadan ya da şans eseri de ortaya çıkabilir. Belirsiz durumlarda planlama yapmamış, planı olmayan ya da gelecekle ilgili öngörülerini bulunmayan, araştırma yapmayan eğitim yöneticileri planlanmamış değişimlerle karşı karşıya kalabilir. Planlı değişimde ise eğitim yöneticisinin araştırması ve özel çabaları vardır. İnisiyatif alan eğitim yöneticileri de belirsiz durumlara ilişkin performans açıklarını gözden geçirerek ve onları kapatmak için araştırma yaparak planlı değişimi başlatabilmelidirler. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim yaratma etkisinde yenilikçi olunması gerektiğini ifade etmişlerdir [C-D-I]. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde yenilik kavramına teknoloji veya ilim olarak bakmaktan ziyade eğitim hizmeti alan kişilere yönelik bir değer olarak bakmamız gerekmektedir. Bilindiği üzere yenilik diğer organizasyonlarda olduğu gibi eğitim organizasyonlarında da içeriden değil dışarıdan kaynaklanmaktadır. Eğitim paydaşları açısından ne istenildiğinin bilinmesi ve gereksinimlerinin tespit edilmesi yeni teknoloji ve bilgiye daha kolay ulaşmayı sağlayabilir. Yenilikte riskin fazla olduğu savından hareketle belirsiz durumlarda eğitim yöneticisinin yenilik çabalarının çoğunun başarısız olması büyük bir ihtimaldir, çünkü normal zamanlarda dahi başarıya ulaşılması eğitim organizasyonları açısından zor olabilmekte ve süreç yılları alabilmektedir. Ayrıca yeniliğin getireceği başarının çapının belirlenebilmesi de eğitim organizasyonları açısından olanaksız olarak gözükebilir ya da gerçekleşene kadar hiçbir şey belli olmayabilir. Buradan hareketle inisiyatif alan eğitim yöneticisinin belirsiz durumlarda değişim yaratma etkisinde yenilikçi olması, yeniliğe kurumu açısından eğitim hizmeti alanlara yönelik bir değer olarak bakması ve uzun zaman alan yenilik için sabırla ve özveriyle çalışması beklenmektedir. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim yaratma etkisinde gelişmelerin benimsenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir [B-F-I]. Eğitim organizasyonları açısından gelişme, günümüze damgasına vuran inanılmaz değişimlere cevap niteliğinden önemli bir kavramdır. Bilimsel, iletişimsel, teknolojik ve politik boyutlarında nitelikli değişimlerin sağlanması adına gelişme temel bir araç konumundadır. Eğitim organizasyonlarında gelişimin sağlanabilmesi için belirsiz durumlarda eğitim organizasyonunun yapısına hâkim, inisiyatif alabilen, insanlarla iletişim kurabilen, gelişmeleri benimseyen eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yöneticileri inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde değişim yaratma etkisinde değişikliklerin okula uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir [B-E-G-H]. Değişimler, okulların örgütlenme, yönetim, okul-çevre ilişkileri, öğrenme-öğretme süreci ve eğitim fonksiyonlarının yeniden gözden geçirilmesini ve düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır, hatta merkezi yönetim olarak adlandırılan yapıdan okul, öğrenci merkezli yapıya doğru bir değişim günden güne yön değiştirmektedir. Çünkü belirsiz durumlara karşı koymak, açık olmayan

uygulamalar, değerlendirmeler, prensipler ve yönetim biçimleri değişikliklerin okula uygulanmasını veya değişimini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı belirsiz durumlarda inisiyatif alabilen, değişimleri başarıyla yönetebilen nitelikli eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2.7. Kariyer Planlamasının, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur. Kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4. 21. Kariyer Planlamasının, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Üst Tema	Kategori	Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Kariyer Planlamasının, Belirsizlik Yönetimi Üzerindeki Etkisi	Bireysel Etkisi	Çalışanlarla İş Birliği Yapma	✓				✓				✓
		Çalışanların Fikirlerini Alma				✓			✓		
		Belirsiz Durumlardan Ürkmeme	✓					✓	✓		
		Çalışanlara Saygı Duyma			✓		✓				✓
		İşe Uygun İnsan Olma		✓				✓			
		İnisiyatif Alabilme					✓			✓	
	Örgütsel Etkisi	Performansa Değer Verme				✓			✓		
		Kararları Rasyonel Verme	✓				✓			✓	✓
		Örgüt İçi İletişimin Artması			✓		✓				✓
		Yetki ve Sorumluluk Dengesi			✓					✓	
		Görev Dağılımının Netliği	✓	✓				✓			

Kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin oluşturulan üst tema, kategori ve alt temalara ait bulgular Tablo 4.21’de incelendiğinde kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisi üst temasına ilişkin olarak “çalışanlarla iş birliği yapma, çalışanların fikirlerini alma, belirsiz durumlardan ürkmeme, çalışanlara saygı duyma, işe uygun insan olma, inisiyatif alabilme” alt temalarından “Bireysel Etkisi” kategorisine, “performansa değer verme, kararları rasyonel verme, örgüt içi iletişimin artması, yetki ve sorumluluk dengesi, görev dağılımının netliği” alt temalarından “Örgütsel Etkisi” kategorisine ulaşılmıştır.

Bireysel etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak çalışanlarla iş birliği yapma, çalışanların fikirlerini alma, belirsiz durumlardan ürkmeme, çalışanlara saygı duyma, işe uygun insan olma, inisiyatif alabilme

şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi çalışanlarla iş birliği yaparak belirsiz durumlardan ürkmaz.” (A, OM-E)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Kariyer kavramı zaten kişinin iş hayatı boyunca yükselmesi ve ustalık kazanmasıdır. Eğitim yöneticisi de kariyer planlaması yaparak işe uygun insan olduğunu bilmelidir yoksa bu görevi yapmamalıdır.” (B, OM-E)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, çünkü kariyer planlamasından sorumlu kişinin kendisidir, bilgi, beceri ve tutumlarına göre kariyer planlaması yapar. Eğitim yöneticisi de bunun bilincinde ise eğitim yöneticiliği mesleğini seçmiştir. Bireysel olarak da belirsiz durumlarda eğitim yöneticisi çalışanlara saygı duymalıdır.” (C, OM-K)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, bence hem kişisel hem de kurumsal etkisinin olduğunu düşünmekteyim. Neden mi? Eğitim yöneticisi kariyerinde başarılı olmak isteyen kişi güçlü ve güçsüz yönlerini bilerek bir kariyer planlaması sürecine girer ve başarılı olursa da yükselir. Böyle bir planlama ile eğitim yöneticisi olan kişi belirsiz durumlarda belirsizliği yönetmek için çalışanların fikrine başvurur ve onların fikri doğrultusunda hareket etmeyi yeğler.” (D, OM-E)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. Bireysel anlamda kariyer planlaması yapmış bir eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek için çalışanlarla iş birliği içerisinde olur ve çalışanlarına her zaman saygı duyar, hatta inisiyatif alacağından belirsizliği daha rahat yönetir.” (E, OM-E)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin olduğunu düşünüyorum. Bizim ülkemizde eğitim yöneticiliğine talep fazla değildir, bu nedenle kariyer planlamasını yerine getireceğine inananlar eğitim yöneticiliğini seçmektedirler. Bu bir nevi eğitim yöneticiliğinde başarılı olabileceğine olan inançtır. İşe uygun bir insan olduğuna inandığından belirsiz durumlardan kesinlikle ürkmaz ve belirsizliği yönetmeye çalışır.” (F, OM-E)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır, çünkü kariyer planlaması kişiyi ilgilendirir. Kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi bireysel anlamda çalışanların daima fikirlerini alır ve belirsiz durumlardan ürkmaz.” (G, MY-K)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. Kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi yeteneklerini doğru bir biçimde tespit ederek ve kariyerine ilişkin geleceğe ait planlamalar yaparak eğitim yöneticiliğini tercih eder, böyle bir eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda kolay bir biçimde inisiyatif almayı bilir.” (H, MY-E)

“...kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi vardır. Belirsizlik yönetimi üzerine hem bireysel hem de örgütsel anlamda bir etkisinin olduğunu düşünebilirim. Bireysel anlamda eğitim yöneticisi kariyer amaçlarını kişisel olarak planlamış olmalıdır. Örgütsel anlamda ise çalışanların donanımları, becerileri ve çalışanın beklentileri doğrultusunda örgütte bir kariyer planlaması yol haritası belirlenmiştir. Yani eğitim yöneticisi hem bireysel hem de örgütsel olarak bu dengeleri gözeterek eğitim yöneticisi olmaktadır. Belirsizlik halinde eğitim yöneticisi çalışanlarla iş birliği içerisinde ve çalışanlara saygı duyar.” (I, MY-E)

Örgütsel etkisi kategorisi incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleri yoğunluklu olarak performansa değer verme, kararları rasyonel verme, örgüt içi iletişimin artması, yetki ve sorumluluk dengesi, görev dağılımının netliği şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...belirsiz durumlarda kariyer planlaması yapmış eğitim yöneticisi kararlarını duygusallıktan ziyade rasyonel olarak verir ve görev dağılımını net olarak yapacağından belirsizliği düzgün bir şekilde yönetir.” (A, OM-E)

“...kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisinin okulda belirsizlik halinde yapacağı tek iş görev dağılımını net olarak belirlemesi olacaktır, böylece belirsizliği de daha iyi bir biçimde yönetmiş olur.” (B, OM-E)

“...kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisinin kurumsal anlamda okul ortamlarında iletişimi artırmak için elinden gelenin fazlasını yapması beklenir, yetki ve sorumluluk dengesini düzgün bir şekilde kurarsa belirsizliği de yönetebilir.” (C, OM-K)

“...örgütsel anlamda çalışanların performansına değer veren eğitim yöneticisi belirsizliği daha kolay yönetebilir, çünkü kariyer planlaması yapmış bir eğitim yöneticisi hangi çalışanın hangi iş için uygun olduğunu ve ne kadar başarabileceklerini önceden bilir.” (D, OM-E)

“...kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek adına kurumda daha rasyonel kararlar alır ve kurum içi iletişimi de iyidir.” (E, OM-E)

“...kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisinin kurumsal anlamda görev dağılımı

net olursa belirsizliği daha iyi yönetebilir.” (F, OM-E)

“...kurumsal anlamda kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi çalışanlarının performansına değer verir. Belirsiz durumlarda hangi çalışanın hangi işi ne kadar becerebileceğini önceden bilir ve bu kişilere sorumluluk yükler, okul iklimini de güzelleştirdiğinden belirsizliği daha kolay yönetebilir.” (G, MY-K)

“...kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi yetki ve sorumluluk dengesini doğru bir şekilde oluşturur, kararlarını da rasyonel verir, böyle olunca belirsizliği daha iyi yönetebilir.” (H, MY-E)

“...kariyer planlaması yapan eğitim yöneticisi örgütsel anlamda kurum içinde iletişimi iyi olduğu ve rasyonel kararlar aldığı için belirsizliği daha iyi yönetebilir.” (I, MY-E)

Eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisini “bireysel etkisi, örgütsel etkisi” olarak adlandırmaktadırlar. Hem çalışan hem de organizasyon açısından uzun vadede ortaya çıkabilecek gelişmeler göz önüne alındığında, organizasyon içindeki personelin gelişimini ve büyümesini planlamak gerekli hale gelmiştir. Kariyer planlaması, bireyin, kendisi, sahip olduğu olanaklar ve sınırlılıklar, yaptığı seçimler ve bunların neticelerinin farkında olarak kariyer hedefleri belirlemek ve bu hedeflere ulaştıracak eğitim ve gelişim programlarını planlamaktan oluşan bir süreçtir. Kariyer planlama sürecinde, organizasyon ve birey farklı taraflar oluşturmaz, tamamlayıcı parçalar olarak birlikte çalışırlar. Bu bağlamda kariyer planlaması, başta organizasyon merkezli ve birey merkezli olmak üzere iki farklı boyutta ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisinde çalışanlarla iş birliği yapmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [A-E-I]. Eğitim organizasyonları diğer organizasyonlar gibi çalışanlarının görevlerini daha hızlı yapabilmeleri için iş rollerine ve iş bölümlerine büyük önem vermektedirler. Ancak gelişen teknoloji, işlerin tasarlanmasındaki yenilikler iş rolleri ve iş bölümlerinden ziyade iş birliğinin önemini daha da artırmıştır. İş birliği, eğitim organizasyonlarında zaten var olmayan kaba hiyerarşiyi azaltmakta, eğitim çalışanlarının karşılıklı bağımlılık düzeylerini de artırmaktadır. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında iş birliği yapmalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisinde çalışanların fikirlerini almanın gerektiğini ifade etmişlerdir [D-G]. Tüm organizasyonlarda olduğu gibi eğitim organizasyonlarında da çalışanların fikirlerinin önemsenip dinlenmesi ve kayda değer olduğunun iletişim yoluyla çalışanlara gösterilmesi önemlidir. Belirsiz durumlarda bazı

Çalışanlar fikirlerini özgürce dile getirirken bazılarının fikirlerini alabilmek zor olabilir, eğitim yöneticisi böyle bir durumda okul ya da kurumundaki çalışanlarının tümünü fikirlerini çekinmeden dile getirebileceği iyi bir ortam hazırlamalıdır. Eğitim yöneticisinin, çalışanların fikirlerini alarak eylemlerinde çalışanın fikirlerinden yararlandığını göstermesi çalışanların işlerine karşı bağlılıklarını ve performansını da artırmış olacaktır. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında çalışanların fikirlerinin almasının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisinde belirsiz durumlardan rkmemenin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-F-G]. Belirsizlik kavramı, ilgili alan yazında kriz, risk ve karmaşa kavramları ile birlikte kullanılmaktadır. Belirsizlikler eğitim organizasyonlarında korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır. Başarılı eğitim yöneticileri belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkamaz da farkına varabilmektedirler. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında belirsiz durumlardan rkmemelerinin belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisinde çalışanlara saygı duymanın gerektiğini ifade etmişlerdir [C-E-I]. Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde eğitim çalışanlarına saygı duyulması eğitim çalışanlarının ilgili, üretken olmalarını ve yüksek katılım göstermelerini sağlayabilir. Aynı şekilde eğitim yöneticisinin çalışanlarına saygı göstermesi, çalışanına güven aşılayabilir hatta belirsiz durumlarda çalışanın cesaretini artırabilir, ayrıca eğitim yöneticisinin çalışanlarına saygı göstermesi, saygılı adil bir çalışma ortamı yaratarak, bilgi paylaşımının arttığı, stresin azaldığı bir ortamda ortaya çıkarabilir. Bundan ötürü eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında çalışanlarına saygı duymalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisinde işe uygun insan olmanın gerektiğini ifade etmişlerdir [B-F]. Eğitim yöneticisinin bireysel anlamda bilgi, beceri ve tutumunun eğitim yöneticiliği için uygun olup olmadığı; örgütsel anlamda ise normatif düzenlemelerle işe uygun yetkin, yeterli ve nitelikli eğitim yöneticilerinin sisteme dahil edilmesi, seçilmesi için ne düzeyde gayret gösterildiği karşılıklı olarak sorgulanması gereken sorunların başında gelmektedir. Işe uygun insan olmanın anahtar kelimesinin “liyakat” olduğunu söyleyebiliriz. Liyakat, işin ehli, iş bilir insanların eğitim yöneticisi olarak sisteme dahil edilmesidir. Bireysel kariyer planlaması yapacak eğitim yöneticileri, bilgi, beceri ve tutumları yönünde kendilerini yeterli görmeleri halinde eğitim yöneticiliği mesleğini tercih etmelidirler. Aksi taktirde sendikal ve ahbap avş ilişkisi ile işe

uygun olmayan insanların eğitim yöneticileri olmaları belirsizliği yönetmekten ziyade belirsizliğin öznesi haline gelerek toplumsal kalkınmanın eğitim ayağına da zarar verecektir. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında işe uygun insan olmalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisinde inisiyatif alabilmenin gerektiğini ifade etmişlerdir [E-H]. Kişisel inisiyatif alma hem bireysel hem de örgütsel etkililiği olumlu anlamda artırmaktadır. Örgütsel etkinliği artırdığından dolayı organizasyonların kişisel inisiyatif kavramına ilgileri her geçen gün artmaktadır. Kişisel inisiyatif alma, çalışanların baskı ve engellemelere karşı ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak karakterize edilmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında inisiyatif almalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz.

Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde örgütsel etkisinde performansa değer vermenin gerektiğini ifade etmişlerdir [D-G]. Yetkinlik, eğitim yöneticisinin performansının elde edilebilmesinde bilgi, beceri ve tutumlarını içerisinde barındıran gözlenebilir davranışlar bütünüdür. Mevcut durum ekseninde eğitim yöneticilerinin yetkinlik ve performansına değer verilerek seçiminin yapıldığının söylenmesi örgütsel kariyer planlaması anlamında zor gözükmektedir. Eğitim yöneticilerinin nesnel bir biçimde değerlendirilmesi ve yetkinlik esaslı seçilmesi gerekliliği, sisteme dahil edildikleri andan itibaren ortalama ya da yüksek performans gösterenler arasından nesnel bir şekilde ayırt edilmeleri ve performanslarına değer verilmesi günümüzde yapılması beklenen gerçeklerdendir. Çünkü eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde belirsizlik ancak nitelikli ve yetkin eğitim yöneticileri tarafından yönetilebilir. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında performanslarına değer verilmesinin belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde örgütsel etkisinde rasyonel karar vermenin gerektiğini ifade etmişlerdir [A-E-H-I]. Rasyonalite, geleceğe yönelik ve amaçlı olan insan eylemlerinin kararlılığıdır. Karar verme, yönetim süreçlerinin kalbi ve tüm süreçlerin eksenidir. Buradan hareketle eğitim yöneticisi yalnızca idareci ya da yönetici değil aynı zamanda karar verici konumundadır. Rasyonel kararın, eğitim organizasyonları açısından faydayı maksimize eden karar olduğunu söyleyebiliriz, çünkü rasyonel karar, karar vericinin tercihleri ve yargıları ile sonuçlara ilişkin değerler ve belirsizlik arasında denge kurabilen karardır. Bundan ötürü eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında rasyonel karar vermesinin belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri

kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde örgütsel etkisinde örgüt içi iletişimin artması gerektiğini ifade etmişlerdir [C-E-I]. Örgütsel iletişim, sözel veya sözel olmayan mesajların organizasyon içerisinde gönderilmesi ve alınması sürecidir, bu iletişim örgütsel yapıya göre de şekillenmektedir. Örgüt içi iletişim, ortak amaç için toplanmış eğitim çalışanlarının bu amacı gerçekleştirmek için koordineli ve planlı kurdukları iletişimdir. Örgüt içi iletişim sayesinde eğitim çalışanları davranışlarını buna göre sergilemekte ve neleri yapıp neleri yapmamaları gerektiğini öğrenmektedirler. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında örgüt içi iletişimi artırmasının belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde örgütsel etkisinde yetki ve sorumluluk dengesinin kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir [C-H]. Yetki, emir verme, ona uyma gücü, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için karar verme ve başkalarına iş yaptırma hakkıdır. Sorumluluk ise, yükümlü, hesap verebilir olma kısaca sorumlu olma durumudur. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde eğitim yöneticilerine verilen yetki ve sorumluluk denk ya da eşit olmalıdır, bu durum aynı zamanda etkili yönetimin esas ilkelerindendir. Ancak hem teorik hem de pratik açıdan eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengesinin kurulmadığını söyleyebiliriz. Çünkü normatif düzenlemelerde eğitim yöneticilerinin yetkileri çok kısıtlı olmakla birlikte sorumluluk düzeyleri soyut ve oldukça fazladır, hatta eğitim yöneticileri kimi zaman sorumlu olmadıkları işlerde yetkili konumunda görev almakta veya çalıştırılmaktadırlar. Bu durum belirsizliği yönetmekten ziyade belirsizliği içerisinde barındıran ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorumluluk taşımayan yetki yetkinin kötüye kullanılmasına, yetkisiz sorumluluk ise işlerin yapılmamasına neden olmaktadır. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında yetki ve sorumluluk dengesinin kurulmasının belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde örgütsel etkisinde görev dağılımının net olması gerektiğini ifade etmişlerdir [A-B-F]. Eğitim kurumlarında insan ilişkilerinin ön planda olduğu düşünüldüğünde kaba hiyerarşik yapıya rastlamak pek mümkün değildir, ancak bu durum eğitim yöneticisinin görevinin ne olduğu hususundaki belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Bu belirsizliğin oluşmasındaki temel neden eğitim yöneticisinin klasik anlayışa göre her işi yapabildiği savıdır. Bu sav eğitim yöneticisinin görev tanımının ve dağılımının net olmamasına ve belirsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında görev dağılımının net olarak belirlenmesinin belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçların eğitim kurumları açısından önemine değinilmiş ve bu çözümlemeler ışığında öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde nicel betimsel tarama modeline uygun olarak anket tekniğine ilişkin toplanan verilerin ve nitel karma durum çalışması modeline uygun olarak nitel yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin çözümlemesine ilişkin bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Belirsizlik Yönetimine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar

Belirsizlik yönetimi nicel aşamada “*kontrol dışı güçler, örgütsel değişim, yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim, belirsizlik toleransı*” olmak üzere dört boyut üzerinden ele alınmıştır. Bu boyutlar birlikte ele alındığında nicel aşamada eğitim yöneticilerinin belirsizliği “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Mazlum (2019) ve Yamen (2021) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkmaz da farkına varabilmektedirler, önceden fark ettikleri belirsizliği de kontrolden çıkmadan yönetebilmektedirler. Belirsizlik konusuna ilişkin ilgili alan yazın tarandığında birçok araştırmanın yapıldığı ancak eğitim örgütlerinden ziyade fizik, matematik, işletme, iktisat, ekonomi, yazılım ve bilişim, psikoloji, sağlık, iletişim alanlarında çalışmaların ağırlık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmaların ortak yönü belirsizliğin göz ardı edilecek korkulacak bir durum olarak görmekten ziyade bir fırsat olarak görülmesi ve yönetilmesidir (Allais & Hagen 1979; Atkins, 1984; Boccia Jr, 2009; Bradac, 2001; Budner, 1962; Carriero, Clark & Marcellino, 2018; Knobloch, 2010; Lin, Chen & Nguyen, 2011; Lomic, 2001; Ng & Abrahamson, 1990; Norton, 1975; White & Farrance, 2004; Zadeh, 1983; Zuk, 2008). Belirsizlik, günlük yaşam içindeki sıradan ve karşılaşılmaması oldukça muhtemel olan durumlardan biridir (Clampitt & DeKoch, 2001). Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde belirsizliği etkili bir şekilde yönetmek günümüzün belki de en önemli

konularının başında gelmektedir, çünkü diğer organizasyonlar gibi eğitim organizasyonları da belirsizliğin temelinde var olan karmaşıklık, öngörü ve güvensizlik durumlarından dolayı belirsizlikten rahatsız olurlar. Belirsizlik, algıları ve bilgileri çarpıtmaya yol açabilecek bir savunmasızlık ve endişe duygusudur (Clampitt & Williams, 2004). Bu durum erken karar almalara, ikilemlere, klasik yöntemlere dönülmesine ve sert sınıflamaların yapılmasına sebebiyet verebilir. Öte yandan var olan ve gelecekteki koşullara uyum sağlayabilecek doğru stratejilerin geliştirilmesini zorlaştırabilir. Eğitim yöneticilerinin belirsizliği yönetmede yüksek düzeyde görüş belirtmeleri de okullarında meydana gelebilecek öngörülemez durumlarla başa çıkmada yetkin olduklarını, yönetici-çalışan ilişkisinde iletişime değer verdiklerini, çalışanlarına destek olduklarını, yenilik ve değişim kaynaklı problemlerde okullarında önlem aldıklarını, belirsiz durumlar karşısında korku ya da endişe duymadıklarını, okul amaçları doğrultusunda belirsizliği yönettiklerini göstermektedir.

Nitel aşamada yapılan tema analizinde belirsizlik yönetimi “*geleceği görememe, çağa ayak uyduramama, iletişimsizlik, belirsizliği kabullenememe*” kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler nicel aşamada oluşturulan kategorilerle benzerlik göstermektedir, ayrıca nicel aşamanın aksine bu kategoriler altında eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetimini nasıl yapmaları gerektiği alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre belirsizlik yönetimi *geleceği görebilmek* kategorisi için planlar yapılması, sorumluluk alınması ve esnek bir yönetim anlayışına sahip olunması; *çağa ayak uydurabilmek* kategorisi için teknolojinin takip edilmesi, araştırma yapılması, yenilikçi olunması, değişikliklerin okula uygulanması; *iletişimsizlik* kategorisi için iletişime açık olunması, paydaşlarla işbirliği yapılması, liyakatle işbaşına gelinmesi, kararlara saygı duyulması; *belirsizliğin kabullenememe* kategorisi için belirsizlikten korkulmaması, inisiyatif alınabilmesi, belirsizliklerin kabullenilmesi olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin geleceği görememe kategorisi irdelendiğinde belirsizlik, kişinin geleceği görmede yetersiz kalması durumudur (Van den Bos & Lind, 2002). Eğitim organizasyonları açısından çalışma yaşamı kesinlik içermektedir. Eğitim yöneticileri de kesinlik bağlamında belirsizlik yönetiminde dünyayı kesin olarak görerek belirsizliğin kestirilemez olduğu yanılgısına düşebilirler. Eğitim yöneticilerinin görüşlerinden kendilerini ilgilendiren durumların sonuçlarını kontrol etme arzusu içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Kontrol etmenin merkezinde ise tahmin etmek önemli bir rol oynar ve gelecek hakkında kontrol sahibi olmak genelde tahmin etme eylemi ile gerçekleşir (Wiltbank vd., 2009). Geleceği tahmin etmek eğitim yöneticilerinin kendilerini başarılı saymaları ve kontrol edebilme duygularının gelişmesinde önemli bir yer tutar. Eğitim yöneticileri belirsizlik durumlarında kurumları üzerinde daha fazla etkiye sahip olarak geleceğe dönük

stratejik plan ve hedefleri ortaya koymalıdır. Eğitim kurumları karşılaştıkları yeniliklere, değişmelere ve belirsizliklere karşı esnek planlama yapmaları organizasyonların büyümelerine ve gelişmelerine katkılar sağlayacaktır. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik altında güvenilir bir plan sunmaları çalışanların da moral bozukluklarını azaltarak eğitim kurumlarına olan güvenlerini de artıracaktır. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik altında karşılaşılabilecek sorunları çözebilmeleri bu sorunların üstesinden gelineceğinin mesajlarını vermeleri, sorumluluk almaları ve daha çok çalışmaları eğitim kurumunun ikliminin değişmesini, belirsizliğin daha profesyonel olarak yönetilmesini sağlayacaktır. Nitel tema analizinin çağa ayak uydurma kategorisi irdelendiğinde çağa ayak uydurmanın belirsizlik yönetiminde hayatın bir parçası olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Eğitim kurumlarının içerisini ve dışarısını değişen piyasa koşullarına uygun olarak dizayn etmek, zamanın önüne geçmek ve gerisinde kalmamak gerekmektedir (Wu, Tseng, Chiu & Lim, 2016). Eğitim yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere dünyada meydana gelen değişimler eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Eğitim kurumlarında yaşanan değişimler ya da reformlar öğretmen, öğrenci, yönetici rol ve kimliklerini de değiştirmektedir. Rol, görev ve sorumlulukların yarattığı değişiklikler belirsizliğe neden olmaktadır (Smith, 2016). Büyük çaptaki reform girişimlerinde ise uyum için öğretmen desteği ve bağlılığı önem arz etmektedir. Bu destek ve bağlılığı geliştirilmesi sürecinde ise eğitim yöneticileri büyük zorluklar yaşamaktadır. Günümüzün teknolojik alt yapısı güçlense de tüm teknolojik alt yapı bizlere planlı bir yaşam sunamamakla birlikte beraberinde birçok belirsizliği de ortaya çıkarmaktadır. Günümüz organizasyonlarında işin gerektirdiği bilgi, beceri ve çalışma koşullarının çerçevesinin sıkı sıkıya çizilmesinin kolay olmadığı görülmektedir. Çağa ayak uydurabilmek için belirsizlik yönetiminde eğitim yöneticilerinin yenilikçi bir vizyona sahip olmaları da önem arz etmektedir. Çünkü eğitim kurumlarında meydana gelen örgütsel değişim günümüzde de hızla devam etmektedir. Eğitim sisteminin bütün paydaşları değişim yapmanın gerekli olduğuna inanmaktadır. Görev, iş yükü tanımı, rol ve iş güvenliği gibi konularda yaşanan belirsizlikler değişim sürecindeki temel belirsizliklerdendir, ancak yenilikçi bir eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmede başarılı olabilir diyebiliriz. Eğitim yöneticisinin çağa ayak uydurabilmesi için araştırma yapması, yenilikçi olması onun teknolojiyi takip etmesi yoluyla gerçekleşebilir. Eğitim kurumları açısından belirsizlik yönetiminde iletişim önemli bir rol oynamaktadır, belirsizliği yönetebilmek için bireyler iletişim içerisinde olarak etkileşimde bulunmalıdırlar. İletişim sayesinde insanlar geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin belirsizlikleri azaltabilirler. Nitel tema analizinin iletişimsizlik kategorisi irdelendiğinde eğitim yöneticileri kendi bakış açılarıyla belirsizlik yönetimini iletişimsizlik olarak ifade etmişlerdir. Eğitim kurumlarının

başarılı olup olamayacağı hususları iletişimle alakalıdır. Bu yüzden eğitim yöneticileri için iletişim becerilerinin ayrı bir önemi vardır ve ağırlıklı olarak örgütsel etkinliği artırmak için iletişimi kullanırlar. İletişim sayesinde çalışanlara, kendilerinden ne beklendiği ve işlerini nasıl yapmaları gerektiği öğretilir. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin açık bir iletişime sahip olması gereklidir. Çalışma ortamının sıcak bir iklime sahip olması yöneticinin iletişim becerisi ile açıklanabilir. Eğitim kurumlarında çalışanların ağırlığını öğretmenlerin oluşturulduğu düşünüldüğünde ve eğitim kurumlarının kaba bir hiyerarşisinin olmadığı eksenden hareketle çalışanların kararına saygı duyulmasının belirsizlik yönetiminde önemli olduğu düşünülebilir. Belirsizliğin yüksek olduğu zamanlarda esnek yönetim yaklaşımı sürdürmek ve daha az hiyerarşik bir organizasyon yapısının kurulması önemlidir (Smithson, Bammer & Group, 2008). Eğitim kurumlarında yaşanan belirsizliklerin başlıca nedenleri içerisinde çalışanlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon sorunu olduğudur. Bunun aşılması için de yönetişim kavramının gereği tüm çalışanlarla iş birliği yapılması, şeffaf ve hesap verebilir olunması önemlidir. Eğitim yöneticileri, iş birliği sayesinde organizasyon sınırlarının ötesine ulaşabilir ve belirsizlik kaynaklarını anlayabilirler. İş birliği yapmak ise yeni bir bakış açısı oluşturmaya yardımcı olabilir. Belirsizlik durumlarında tüm paydaşlar ve başka organizasyonlar ile yakın ilişkiler önemli fırsatlar sağlayabilir. İş birliği, belirsizlikle yaşamayı öğrenmek için de faydalı bir yöntemdir. Eğitim yöneticileri, ahbap çavuş ilişkileriyle, sendikal görevlendirmelerle ve istenilen adamın alınmasına dönük çıkarılan yönetmeliklerden yakınmaktadır, ayrıca liyakatle işbaşına gelen eğitim yöneticilerinin ancak belirsizlik yönetiminde başarılı olacaklarını da ifade etmektedirler. Eğitim yöneticiliği prestij artırma mesleği değil belirsizlik ve düzensizlikler ortasında sakinlik ve şeffaflık içerisinde eğitim kurumunun belirlenen hedeflerine ulaştırılması çabasıdır (Rayner, 2018). Belirsizlik ve kaos anlarında yöneticilerin kararları tek başına almaları ve bütün her şeyi kendilerinin yapmaya çalışmaları yanlış bir davranıştır. Bunun için yöneticilerin gruplarla, üyelerle sık sık iletişime geçmesi zamanı paylaşması önemlidir. Burada eğitim yöneticisinin liyakatle işbaşına gelmesi vurgusunun yapılmasının da ayrıca önemli olduğunu söyleyebiliriz, çünkü değişime öncülük edebilecek yöneticilerin iş birliği içerisinde üyelerinin stratejik olarak hazır olmalarını sağlamaları gereklidir. Eğitim yöneticilerinin, üyelerin hazır oluşlarını sağlamaları için gereken ilham, enerji ve desteğe ihtiyaçları vardır bu da ancak liyakatle iş başına gelmiş eğitim yöneticileri tarafından gerçekleştirilebilecektir (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993). Nitel tema analizinin belirsizliği kabullenememe kategorisi irdelendiğinde eğitim kurumları açısından belirsizliği yönetebilmek için belirsizliği kabullenebilmek önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim yöneticileri veya öğretmenler kabul etsinler ya da etmesinler

belirsizlik, insanların içerisinde yer aldıkları sistemleri etkilemektedir. Belirsizlik yönetiminde amaç, belirsizliği ortadan kaldırmak ya da yok etmeye çalışmak değil belirsizliği benimsemek ve kabul etmektir (Kosenko, 2014). Eğitim yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bireylerin belirsizlikle karşılaştıklarında ilk düşüncelerinin belirsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışmak olması yanlış bir davranış biçimidir. Bireylerin belirsizliğe karşı verdikleri tepki ve duygu derecesi belirsizliği kabullenme düzeylerini de belirlemektedir. Her eğitim yöneticisinin belirsizliği benimseme, kabul etme ve reddetme dereceleri birbirinden farklılık göstermektedir. Belirsizliğe tahammül edemeyen eğitim yöneticileri, hayatın çoğu yönünün belirsiz olduğunu da kabul edemez bulacaklardır. Böyle eğitim yöneticileri belirsizlik altında aşırı derecede endişe, korku ve kaygı yaşarlar. Belirsizlikler eğitim kurumlarında korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır (Ward & Chapman, 2003). Eğitim yöneticileri belirsizliği yönetmek istiyorlarsa ilk önce belirsizliği kabullenmekle işe başlayabilirler. Aksi takdirde belirsizliği kabullenemeyen ve belirsiz durumlardan korkan eğitim yöneticilerinin belirsizliği yönetmeleri oldukça zordur. Belirsizliği kabul eden ondan korkmayan eğitim yöneticisinin yapması gereken bir diğer iş ise mevzuatı beklemeden harekete geçebilmesidir. Kişisel inisiyatif alma bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan bireyin kendi kendine başlattığı örgütsel davranış biçimidir. Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin kendiliğinden başlama davranışı sergiliyor olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yapmaları belirsizlik yönetimi adına önemli rol oynayacağı söylenilebilir.

Eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın eğitim yöneticilerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Mazlum (2019) ve Yamen (2021) araştırmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Ancak bu araştırmalarda da kadınların belirsizlik yönetimi algı düzeyleri yüksek çıkmıştır, bu yönüyle benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Kadın eğitim yöneticilerinin, erkek eğitim yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde belirsizlik yönetmeleri, kadınların kontrolleri dışında gerçekleşen olaylarda okulda daha fazla farkındalık oluşturdıklarına, üstten gelen talimatları uygulamaya koymakta zorlanmadıklarına, okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olduklarına, okulda meydana gelebilecek karmaşa durumlarında çalışanlarla birebir temas kurmalarına ve karmaşık durumlarda karar almakta rahat davranmalarına bağlanabilir. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik

yönetiminde unvan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın okul müdürlerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Mazlum (2019) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Okul müdürleri çevrelerinde olup bitenleri anlamaya, yorumlamaya ve kontrol etmeye çalışırlar. Bu sebeple okul müdürleri için kontrol etme önemli bir motivasyon aracıdır. Suls & Mullen (1981) belirsizlik altında kontrol edilemeyen faktörlerin çalışanları ve yöneticileri etkilediğini ifade etmektedir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarına kıyasla eğitimde belirsizlik yaşandığında kontrol etme motivasyon aracına dayanarak doğru planlar yaptıklarını, farklı bir görev ve sorumluluk yüklenmesini anlayışla karşıladıklarını göstermektedir. Değişim süreçlerinde yöneticilerin belirsizlikle başa çıkmak için zaman ve kaynak ayırmaları gerekmektedir, çünkü, örgütsel değişimin hayatın bir parçası olduğu inkâr edilemez bir gerçektir (Bordia vd., 2004b). Bundan ötürü örgütsel değişimin iyi yönetilememesinin sonuçları ağır olacaktır (Allen, Jimmieson, Bordia & Irmer, 2007). Okul müdürleri, müdür yardımcılarına kıyasla eğitimde yaşanabilecek değişiklikleri okula yansıtmaya çalışmaktadırlar, değişim ve yenilikleri hızla öğrenmenin yanı sıra, gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için de araştırma yapmaktadırlar. Bununla beraber organizasyon açısından düşünüldüğünde iletişim süreci daha karmaşık bir yapıdadır. İnsanların bireysel özellikleri, önyargıları ve yetenekleri iletişim süreçlerini karmaşık hale getirmektedir. Organizasyonun başarılı olup olamayacağı hususları iletişimle alakalıdır. Bu yüzden organizasyon yöneticileri için iletişim becerilerinin ayrı bir önemi vardır. Yöneticiler örgütsel etkinliği artırmak için iletişimi kullanırlar. İletişim sayesinde çalışanlara, kendilerinden ne beklendiği ve işlerini nasıl yapmaları gerektiği öğretilir (Hunt, Tourish & Hargie, 2000). Örgütlerdeki çalışanlar yöneticilerden bilgi alamadıkları zaman başka bilgi kaynaklarına yönelirler ve bu yüzden belirsizlikler ortaya çıkar (Geckle, 2015). Okul müdürleri, müdür yardımcılarına kıyasla yönetici çalışan ilişkisi ve iletişimde karmaşık olay ve durumlara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca bu sonuç okul müdürlerinin, herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği yaptıklarını, bir konuda belirsizlik yaşandığında mevcut deneyim ve bilgilerden yola çıkarak paydaşları rahatlatmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bireylerin belirsizliğe karşı verdikleri tepki ve duygu derecesi tolerans düzeyini de belirlemektedir. Her bireyin belirsizliği benimseme, kabul etme ve reddetme dereceleri birbirinden farklılık göstermektedir (Clampitt & Williams, 2000). Belirsizliğe tahammül edemeyen bireyler, hayatın çoğu yönünün belirsiz olduğunu da kabul edemez bulacaklardır, böyle bireyler belirsizlik altında aşırı derecede endişe, korku ve kaygı yaşayacaklardır (Buhr & Dugas, 2002). Bu sonuç okul müdürlerinin, müdür yardımcılarına kıyasla eğitim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri görmezden

gelmediklerini, belirsiz konularda kendilerini yetersiz hissetmediklerini, karmaşık ve belirsiz durumdan çekinmediklerini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Konya İl Merkezi 20.06.1987 tarih ve 3399 sayılı Kanunla Büyükşehir Statüsüne kavuşturulmuş; Karatay, Meram ve Selçuklu olmak üzere üç ilçeye ayrılmıştır. Karatay ilçesinin kuruluşu her ne kadar Konya'nın Büyükşehir olması ile gerçekleşmiş ise de tarihî ve sosyal yapısı itibariyle Konya'nın en eski ilçelerinden birisidir. Konya ili genel itibariyle çok göç alan ve çok göç veren illerimizden birisidir. Nüfus ve gelişmişlik bakımından Konya'nın en büyük ilçesi ise Selçuklu ilçesidir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karatay ilçesinde % 16,7 ve Meram ilçesinde % 14,2 iken Selçuklu ilçesinde % 13,2'dir (Konya Ticaret Odası, 2021). Karatay ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. sırada yer alırken 2013 yılında da aynı pozisyonunu korumuştur (Karatay İlçe Raporu, 2019). Meram ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 2. sırada yer alırken 2013 yılında da aynı sırasını koruyarak bölgenin en gelişmiş 2. ilçesi konumundadır (Meram İlçe Raporu, 2019). 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre Selçuklu ilçesi 37 ilçe arasında 1. sırada yer alırken 2013 yılında da aynı sırasını koruyarak bölgenin en gelişmiş ilçesi konumundadır. İlçe 2019 ilçeler arası gelişmişlik sırasında ise yine ilk sıradadır (Selçuklu İlçe Raporu, 2019). Ayrıca Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ortaklığıyla uygulamaya konulmuştur. Bu projede Selçuklu ilçesi okullarında görev yapan eğitim yöneticileri de bizzat aktif olarak rol almışlar ve ilçede yer alan okullar da ekonomik olarak desteklenmiştir. Gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre Konya ili merkez ilçeleri baz alındığında sırasıyla Selçuklu ilçesi birinci sırada, Meram ilçesi ikinci sırada ve Karatay ilçesi üçüncü sırada yer almaktadır. Bu durum onlarca faktörü içerisinde barındırmasının; Karatay, Meram ilçelerinin kırsal kesimlerinin ve kır nüfuslarının fazla olmasının yanı sıra ilçelerde yer alan okulları ve eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler (Axley & McMahon, 2006). Haliyle eğitim örgütlerinin başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşarken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığında eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadır. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). Çünkü

organizasyonlar yaşamlarını sürdürebilmek için çevreleri ile uyumlu çalışmak zorundadırlar. Bu uyumun sorunlarından birisi de belirsizlikle baş edebilmektir (Duncan, 1972). Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre belirsizlik yönetmeleri anılan nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetmede puanlarının yüksek olması, eğitimde her an yeni bir gelişmenin yaşanması durumunda okulda daha esnek davranmaları, eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmaları, mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için araştırmalar yapmaları, eğitimdeki değişiklikleri geciktirmeden okula yansıtmaya çalışmaları, herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği yapmaları, plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmeye çalışmaları ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri görmezden gelmemeleri gibi konulara bağlanabilir.

5.1.2. İşle Bütünleşmeye İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar

İşle bütünleşme nicel aşamada “*dinçlik, adanmışlık, özümseme*” olmak üzere üç boyut üzerinden ele alınmıştır. Bu boyutlar birlikte ele alındığında nicel aşamada eğitim yöneticilerinin “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde işle bütünleşmeyi sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç İnanır (2020) Altok (2019) Çelik (2019) Özkeskin (2019) Akdeniz (2018) Atik (2018) ve Kavgacı (2014) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç eğitim yöneticilerinin işleriyle bütünleştiklerini, işlerinde kendilerini çok enerjik, canlı ve güçlü hissettiklerini, işe gitme isteklerinin yoğun olduğunu, işlerinin kendilerine coşku ve ilham verdiğini, yaptıkları işten gurur duyduklarını, işlerinin yolunda gitmediğinde dahi kararlı davranışlarını sürdürdüklerini göstermektedir. İşle bütünleşmiş çalışanlar işlerine karşı isteklidirler ve coşkuludurlar, bu tür çalışanlar işlerine sıkı sıkıya bağlılık gösterirler. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde çalışanın işinin niteliği, işine ilgi göstermesi, becerisi ve yetenekleri örgüt çıktılarına da olumlu anlamda etki etmektedir, çünkü işle bütünleşmiş çalışanlar, organizasyonda daha yüksek performans sergilerler, mutludurlar ve psikolojik sermayeleri daha fazladır diyebiliriz. May vd., (2004) göre organizasyon açısından işiyle bütünleşmiş çalışanlar işlerinde oldukça ilgilidirler ve onların enerji seviyeleri de yüksektir, böyle çalışanlar işlerine odaklandıkları zaman iş yerinde zamanın nasıl geçtiğini dahi anlayamazlar. Eğitim organizasyonlarında da işleriyle bütünleşmiş çalışanların görevlerini yerine getirirken görevlerine yüksek düzeyde odaklanmaları ve görevleriyle bütünleşmeleri beklenmektedir (Christian, Garza & Slaughter 2011). Eğitim kurumu yöneticileri de bu beklentiye cevap niteliğinde çalışanlarının motivasyonlarını korumalı ve sürdürmelidirler (Timms, Brough & Graham, 2012). Fleck & Inceoğlu (2010) işle

bütünleşmiş çalışanlar işlerinden memnun olduklarından iş yerlerinde uzun süreli ve uzun soluklu çalışmaktadırlar. Bu görüşten hareketle, işle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin daha etkin ve verimli çalışacakları, öğrencilerin ve okulun başarısı için ellerinden gelenin en iyisini yapacakları söylenebilir, çünkü bütünleşmenin hem çalışanlar hem de eğitim kurumları açısından çok fazla sayıda olumlu sonuçları vardır. Bütünleşme sergileyen öğretmenlerde örgütsel bağlılık, iş tatmini, performans, ekstra rol davranışı gösterme, kişisel inisiyatif alma, olumsuzluktan ziyade gelişime odaklanma davranışları sergilemeleri gözlemlenebilecektir. Bununla birlikte işe devamsızlıklar ve verimsizlikte azalmış olacaktır. Eğitim kurumlarında işiyle bütünleşmiş çalışanların varlığı sayesinde olumlu bir çalışma iklimi yakalanarak iş devir hızında da artış beklenileceği düşünülebilir.

Nitel aşamada yapılan tema analizinde işle bütünleşme “*zihinsel bütünleşme, duygusal bütünleşme, fiziksel bütünleşme*” kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler nicel aşamada oluşturulan kategorilerle benzerlik göstermektedir, ayrıca nicel aşamanın aksine bu kategoriler altında eğitim yöneticilerinin işle bütünleşmelerini nasıl yapmaları gerektiği alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre işle bütünleşme *zihinsel bütünleşme* kategorisi için işe odaklanılması, aklın işle meşgul olması, aklın işe verilmesi, işe çok dikkat gösterilmesi; *duygusal bütünleşme* kategorisi için işten gurur duyulması, işle ilgili olunması, işine karşı olumlu his beslenmesi; *fiziksel bütünleşme* kategorisi için işte yoğun çalışılması, çok fazla enerji harcanması, performans gösterilmesi olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin zihinsel bütünleşme kategorisi irdelendiğinde işle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar (Imperatori, 2017). Karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir, bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşiyle bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdır. Sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar (Ashforth & Humphrey, 1995). Zihinsel bütünleşme, eğitim yöneticilerinin işlerine kendilerini odakladıkları ve okuldayken zamanın nasıl geçtiğini bilemedikleri bir durumdur. Odaklanmayı, hedef bir uyarıcı üzerinde uzun süre dikkatini dağıtmadan yoğunlaşabilme becerisi olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticisinin kişisel etkenler olarak motivasyonu, duyguları odaklanmasını etkileyebilmektedir. Üzgün ya da yorgun olduğunda hedef uyarıcı daha sıkıcı olacağından eğitim yöneticisinin işe odaklanabilmesi için uyanık ve motive olması

gerekmektedir. Eğitim yöneticisinin çevresel etkenler olarak dikkat dağıtıcı faktörlerin varlığı hedef eyleme odaklanmasını zorlaştırabilmektedir. Çevresel olarak dikkat dağıtıcı faktörlerin fazlalığı eğitim yöneticisinin konsantre olabilmesini de güçleştirecektir. Eğitimi yöneticisi açısından uyarıcı etkenlerin yeni, karmaşık olması gibi durumlarda odaklanmasını etkilemektedir. Çünkü basit ve açık uyarıcıların tespit edilmesi kolay ancak karmaşık uyarıcıların tespiti haliyle daha zordur. Öte yandan zihinsel olarak işle bütünleşmiş eğitim yöneticileri, yalnızca işleriyle ilgilenirler ve akılları daima işleriyle meşguldürler. Eğitim yöneticisinin işle meşgul olması kendisini değerli ve işe yarar hissetmesini de sağlayabilir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan bir okulda görev yapmak çocuklara ve ülkenin geleceğine katkı sağlıyor olmak onu daha da motive ederek yaptığı işten daha fazla haz duymasını ön plana çıkarabilir. İşle bütünleşmenin önemli bir parçası olan zihinsel bütünleşme, içerisinde dikkat ve özümseme bileşenlerini de içermektedir. Özümseme faktörü, eğitim yöneticisinin çalışırken işine odaklanması ve işine aklını vermesidir (Schaufeli vd., 2002). Bir nevi özümseme, eğitim yöneticisinin işine konsantre olması anlamına gelmektedir. Eğitim yöneticisinin işini özümsemesi, işe yapılan katkının kalitesiyle açıklanabilir, dikkat ise eğitim yöneticisinin zihinsel çabalarının miktarıdır diyebiliriz. İşle bütünleşme açısından dikkati güdüsel bir yapıda ele alabiliriz, çünkü eğitim yöneticisinin rol hakkında düşünürken sarf ettikleri ve zihinsel varlığı işle bütünleşme açısından dikkat bileşeni ile alakalıdır. Nitel tema analizinin duygusal bütünleşme kategorisi irdelendiğinde duygusal bütünleşme, anlamlılık, coşku, ilham, gurur ve meydan okuma duygusunu ifade eder (Schaufeli vd., 2001). Duygusal bütünleşme, çalışmaya dönük olarak kuvvetli bir sadakat, ayrıcalık duygusu, coşku, esin, gurur ve çabalama gibi unsurları içerisinde barındıran bir kavramdır (Schaufeli vd., 2002). Eğitim yöneticilerinin duygusal olarak işlerinde ilgili çalışanlar, görevlerinin cazip olduğunu, bir ideale hizmet ettiklerini ve bir amaçlarının olduğunu bilirler. İşleriyle ilgili olarak çalışanlar için yaptıkları işlerin ayrıca coşkunluk kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin en önemli farkı işlerini büyük bir gayret ve istekle yerine getirerek işleriyle gurur duymalarıdır. Öğretmenlik mesleği, toplumun amaçları doğrultusunda kişilere eğitim ve öğretim sunmakla görevli kişilere verilen mesleki bir unvandır. Yapılan görüşmelerde de katılımcılar kendilerini eğitim yöneticisi olarak kabul etmeyerek, yaptıkları işin ikinci görev olduğundan bahisle öğretmen olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Buradan hareketle eğitim yöneticisi aynı zamanda bir öğretmendir ve normatif düzenlemelerde bir meslek olarak kabul edilmemektedir. Kısaca eğitim yöneticiliğini, kamu yönetiminin; okul yönetimini ise eğitim yönetiminin okul denilen sınırlı bir alana uygulaması olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticilerinin bir meslek olarak eğitim yöneticiliğinden gurur

duyabilmeleri için eğitim yönetiminin ciddi bir eğitim ve akademik yetiştirme çerçevesinde, liyakatli bir atama sistemi temelinde saygın bir meslek haline dönüştürülmesinin gerekli olduğunu da söyleyebiliriz. Bunun gerçekleşmesi durumunda eğitim yöneticilerinin mesleklerine karşı olumlu his beslemeleri de artmış olacaktır. Duygusal olarak bütünleşmiş çalışanların işlerine olan yaklaşımı daha pozitif, içten bir tavır ile sahiplenerek görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır. Yüksek duygusal enerji işe odaklanmayı artırmakta ve çalışanlar iş rollerini sergilemekten dolayı yapılan işe karşı olumlu his beslemeyi sağlamaktadır. Eğitim yöneticisinin mesleğine karşı olumlu his beslemesinin işle bütünleşme adına işini sahiplenmesini de katkı sağlayacağını söyleyebiliriz. Nitel tema analizinin fiziksel bütünleşme kategorisi irdelendiğinde fiziksel bütünleşme, çalışırken yüksek düzeyde enerji ve zihinsel esneklik, kişinin işine çaba harcama isteği ve zorluklar karşısında sebat etmek demektir (Schaufeli vd., 2001). Fiziksel bütünleşme bir nevi eğitim yöneticilerinin çalışırken işlerine güdülenmeleri, zindelik duyarak işlerini yapmaya çalışmaları ve işle ilgili karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek görevlerini ifa etmeleridir. Bunları gerçekleştirmek için ise eğitim yöneticisinin işinde daha yoğun çalışması gerektiğini söyleyebiliriz. Okul yönetiminin amacı, ilgili eğitim organizasyonunu, eğitim politikasını okulun amaçları doğrultusunda yaşatmak ve etkili bir şekilde çalıştırmaktır. Bir başka bakış açısıyla okul yönetimi, öğrenci aday kaydı ile başlayan ve öğrenci mezun oluncaya kadar beklentileri dengeli bir şekilde sürdürmeye çalışan bir sürecin yönetimidir diyebiliriz. Buradan hareketle bunları gerçekleştirebilecek eğitim yöneticisinin işle bütünleşme anlamında işlerinde yoğun olarak çalışması gerekmektedir. Fiziksel bütünleşmede, eğitim yöneticilerinin işlerini yaparken sergiledikleri enerjinin ve bilişsel sağlamlığın yüksek olmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Enerjik olarak çalışan eğitim yöneticileri aynı zamanda güçlüklerle karşılaştıklarında daha fazla dayanıklı ve sabırlıdırlar. Buda haliyle eğitim yöneticisinin işinde çok fazla enerji harcaması anlamına gelmektedir. Eğitim yöneticisi, eğitim örgütlerindeki insan kaynaklarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla sağlıklı ve güvenilir bir ortamda etkili bir şekilde çalıştıran ve uygun ortamı sağlayan sorumlu kişi olarak tanımlanabilir. Bu sorumluluğun kapsamı oldukça geniş olmakla birlikte en önemli sorumluluğunun eğitim politikalarının yorumlanması ve hayata geçirilmesi olduğu söylenebilir. Böylesine bir sorumluluğu ancak işiyle bütünleşmiş ve çok fazla enerji harcaması gerektiğini bilen eğitim yöneticileri yerine getirebilir. İşle bütünleşmenin fiziksel boyutu bir bakıma eğitim yöneticisinin işinde gösterdiği çabayla açıklanabilir. Bu nedenle, bireyin fiziksel bütünleşmesi yerine getirdiği rolün kısmen de olsa fiziksel gerekliliklerine bağlı olabilmektedir. Eğitim hizmetinin verildiği yer olan okullar eğitim yönetiminin ağırlık

merkezini oluşturmaktadır. Eğitim yöneticisinin kanun ve yönetmelikler çerçevesinde okulu yöneten kişi olduğu düşünüldüğünde akademik konular arasında yer alan eğitim ve öğretimin işleyişi, öğrenci ve öğretmenle ilgili bütün hususlar, okulun fiziki durumu, ihtiyaçları, mali konuları, iç ve dış paydaşlarla ilişkiler, ilgili kanunların vermiş olduğu görevler eğitim yöneticisinin sorumluluğundadır. Böylesine ağır sorumluluğu olan eğitim yöneticisinin işiyle bütünleşmiş olarak yaptığı işlerde daha fazla performans göstermesi kendisinden beklenen bir durumdur.

Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın eğitim yöneticilerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Akdeniz (2018) araştırması ile benzerlik göstermektedir fakat İnanır (2020) Altok (2019) Çelik (2019) Özkeskin (2019) Kavgacı (2014) Atik (2018) araştırmaları ile benzerlik göstermemektedir. Ancak bu araştırmalarda da kadınların işle bütünleşme algı düzeyleri yüksek çıkmıştır, bu yönüyle benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Kadın eğitim yöneticilerinin, erkek eğitim yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde işle bütünleşmeleri, kadınların çalışmaları sırasında etrafındaki her şeyi unuttuklarına, işlerinin kendilerine heyecan verdiğine, sabah uyandıklarında işe gitmede daha istekli olmalarına, yoğun tempoda çalıştıklarında dahi kendilerini mutlu hissetmelerine, çalışırken kendilerini işlerine kaptırmalarına, kendilerini işlerine verdiklerinde işlerinden kopamadıklarına bağlanabilir. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşmelerinde unvan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın okul müdürlerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dinçlik, çalışanların çalışırken yoğun bir şekilde zindelik duyarak görevlerini yapmalarını, işe güdülenmelerini ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederek görevlerini sürdürmelerini ifade etmektedir (Turgut, 2011). Schaufeli vd., (2002) göre dinçlik, çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri enerjinin ve bilişsel sağlamlığın yüksek olması durumudur. Dinç çalışanlar aynı zamanda güçlüklerle karşılaştıklarında daha fazla dayanıklı ve sabırlıdır. Eğitim kurumlarının organizasyon yapısının karmaşık olduğu düşünüldüğünde eğitim yöneticilerinin de eğitim kurumlarında işle bütünleşmede dinç olmaları beklenmektedir. Bu sonuç okul müdürlerinin, müdür yardımcılarını kıyasla işle bütünleşmede işlerini yaparken kendilerini daha fazla enerjik, canlı ve güçlü hissettiklerini, işlerinin kendilerine heyecan verdiğini, işe gitmede daha fazla istek duyduklarını göstermektedir. Adanmışlık, çalışmaya dönük olarak kuvvetli bir sadakat, ayrıcalık duygusu, coşku, esin, gurur ve çabalama gibi unsurları içerisinde barındıran bir bileşendir. İşlerine adanmış olan çalışanlar, görevlerinin cazip olduğunu, bir ideale hizmet ettiklerini ve bir amaçlarının olduğunu bilirler. Bu özelliğe sahip çalışanlar için yaptıkları işler coşkunluk

kaynağıdır. İşlerini büyük bir gayret ve istekle yerine getirerek işleriyle gurur duyarlar (Turgut, 2011). Eryılmaz & Doğan'a (2012) göre işlerine adanmış çalışanlar, işlerini yaparken bir amaca ve ideale hizmet ediyor gibi yaparlar. İşlerini, coşku ve esin kaynağı olarak düşünerek ayrıcalıklı görürler. Lodahl & Kejner (1965) adanmışlığı, çalışanın işiyle özdeşleşmesini ve işini ne kadar temsil ettiğini gösteren bir kavram olarak tanımlamaktadır. İşe adanmışlıkta çalışan işini yaşam merkezi haline getirmektedir. Dinçliğin yanı sıra eğitim organizasyonlarında eğitim yöneticilerinin görevlerine adanmış olarak çalışmaları beklenmektedir. Bu sonuç okul müdürlerinin, müdür yardımcılarını kıyasla işle bütünleşmede işlerinin kendilerine ilham ve coşku verdiğini, yaptıkları işten gurur duyduklarını, çalışırken adeta işlerine gömülü olarak çalıştıklarını ve çalışırken mutlu olduklarını göstermektedir. Özümseme, çalışanların işlerine kendilerini odakladıkları ve isteyken zamanın nasıl geçtiğini bilmedikleri bir durumdur. Adanmış çalışanlar, sadece işleriyle ilgilenirler ve bunları gerçekleştirirken çok mutlu bir ruh halleri vardır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Adanmışlık ve dinçliğin yanı sıra eğitim organizasyonlarında eğitim yöneticilerinin görevlerini özümseyerek ve görevlerine odaklanarak çalışmaları beklenmektedir. Bu sonuç okul müdürlerinin, müdür yardımcılarını kıyasla işle bütünleşmede yoğun bir şekilde çalışırken dahi kendilerini mutlu hissettiklerini, işlerine gömülü olarak çalıştıklarını, çok uzun süre dahi çalışmaya devam edebildiklerini, işlerinde zihinsel olarak oldukça dayanıklı olduklarını, işleri yolunda gitmediğinde dahi kararlı davranışlarını sürdürdüklerini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşmelerinde ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticilerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Konya Ticaret Odası (2021) raporuna göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karatay ilçesinde % 16,7 ile Meram ve Selçuklu ilçelerine göre daha fazladır. Ayrıca Konya'nın en fazla göç alan ve göç veren iller arasında yer aldığı düşünüldüğünde Karatay ilçesinin kırsal kesimlerinin ve kır nüfusunun fazla olduğu görülmektedir. Karatay İlçe Raporuna (2021) göre Karatay ilçesi 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. Sırada yer almaktadır. Öte yandan Meram İlçe Raporuna (2019) göre Meram ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında 37 ilçe arasında 2. sırada yer alırken, Selçuklu İlçe Raporuna (2019) göre 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında Selçuklu ilçesi 37 ilçe arasında 1. sırada yer almaktadır. Selçuklu ilçesi nüfus ve gelişmişlik bakımından da Konya'nın en büyük ilçesi konumundadır. Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ortaklığıyla uygulamaya konulmuştur. Bu

projede Selçuklu ilçesi okullarında görev yapan eğitim yöneticileri de bizzat aktif olarak rol almışlar ve ilçede yer alan okullar da ekonomik olarak desteklenmiştir. Meram ilçesinde ise Meram Belediyesi iş birliği ile Meram gelişim akademisi (MEGA) projesi uygulamaya konulmuştur. Bu proje ile yeni nesil eğitim sloganıyla Meram ilçesinde bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılarak okullarda desteklenmiştir. İlçelerin gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre gelişmişlik düzeyleri, okullara sağlanan ekonomik katkılar ve okulların başarısının artırılmasına dönük yapılan yerel yönetim ve merkezi yönetim kamu gücü destekli projeler okulları ve dolayısıyla eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilçe bazlı olarak ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin işle bütünleşmelerini de artırmaktadır. Çalışanların örgütün işleyişi, verilerin ve bilgilerin doğruluğu konusunda en iyi kaynak olmaları sebebiyle işiyle bütünleşmiş çalışanlara bütün organizasyonlarda önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır (Morrison, 2011). Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler (Axley & McMahon, 2006). Haliyle eğitim örgütlerinin başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşarken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığında eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadır. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). İşle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar. Karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir, bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşiyle bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdır, sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar (Ashforth & Humphrey, 1995; Imperatori, 2017). Bakker vd., (2007) işiyle bütünleşik çalışanların yorgun olduklarında dahi mutlu olduklarını belirtmektedir, çünkü bu tür çalışanlar neticede pozitif sonuçlara ulaştıklarına inanmaktadırlar. Bununla birlikte bütünleşik çalışanlar sosyal hayatlarını da ihmal etmezler hatta sosyal hayatlarında işlerinden daha mutludurlar, ayrıca hobiler ve sosyalleşme üzerine de zaman harcarlar. Rothmann, Jorgensen & Hill (2011) işleriyle daha fazla bütünleşik olan çalışanların, karşılaştıkları probleme daha kolay çözüm buldukları, daha fazla dinçlik, adanmışlık ve özümseme sergilediklerini ortaya koymuştur. Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Taner (2008) yüksek işle bütünleşme davranışı gösteren çalışanların

örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını, daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını ve yenilikçi davranışlar ortaya koyduklarını ifade etmektedirler. Schaufeli'nin (2012) çalışmasında çalışanların işlerinde bütünleşik olmaları kavramını işine bağlı, işine odaklanmış ve işine karşı dikkatli olmaları olarak kavramlaştırmaktadır. İşlerinde bütünleşmiş çalışanlar işlerinde çok daha fazla çaba harcarlar ve işleriyle özdeşleşirler. İş anlamlı ve zorlayıcı olduğunda, işteki kişisel kaynaklar ulaşılabilir olduğunda, önem, güvenlik ve erişilebilirlik ihtiyacı karşılandığında bireyin bütünleşme seviyesi de artmaktadır. Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre işle bütünleşmeleri anılan nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Selçuklu ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme puanlarının yüksek olması, işlerini yaparken kendilerini daha güçlü, dinamik ve enerjik hissetmelerine, yaptıkları işin amaç ve anlamı olduğuna, işlerinin kendilerine heyecan verdiğine, işlerinin kendilerine ilham ve coşku vermesine, yoğun tempoda çalıştıklarında dahi kendilerini mutlu hissetmelerine, çalışırken kendilerinden geçtiklerine, çalışırken kendilerini işlerine kaptırmalarına, işlerinin yolunda gitmediğinde dahi kararlı davranış sergilemeleri gibi konulara bağlanabilir.

5.1.3. İnisiyatif Almaya İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar

İnisiyatif alma nicel aşamada “*proaktiflik, kendiliğinden başlama, ısrarcılık*” olmak üzere üç boyut üzerinden ele alınmıştır. Bu boyutlar birlikte ele alındığında nicel aşamada eğitim yöneticilerinin “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde inisiyatif alma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Sevil (2019) Tekin (2019) Tekeş (2018) Akın (2012) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin inisiyatif almada okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda ve fırsatları daha önce fark etme konusunda iyi olduklarını, okulu geliştireceğini düşündükleri yeni amaç ve hedefler oluşturduklarını, işlerinde genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yaptıklarını, eğitim yöneticiliği anlamında her zaman standart uygulamaları izlemek yerine işi daha iyi yapmanın yollarını aradıklarını, henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalıştıklarını, okulla ilgili kafalarına koydukları şeyleri mutlaka gerçekleştirdiklerini, okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olsalar dahi çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ettiklerini, uzun ve sıkıcı işlerde dahi sabırla çalışabildiklerini göstermektedir. Kişisel inisiyatif alma bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan bireyin kendi kendine başlattığı örgütsel davranış biçimidir. Bu nedenle organizasyon yöneticilerinin gözünde inisiyatif alan çalışanların ayrı bir değeri vardır (Van Dyne & Lepine, 1998). Ancak yine de bazı çalışanlar üstesinden gelebilecekleri basit işlerde

dahi kişisel inisiyatif alma davranışı sergilemezler, bundan ötürü organizasyondaki işlerde olumsuz anlamda aksamalar meydana gelebilir (Frese vd., 1996). Oysaki kişisel inisiyatif alma hem bireysel hem de örgütsel etkililiği olumlu anlamda artırmaktadır (Frese, 2001). Örgütsel etkinliği artırdığından dolayı organizasyonların kişisel inisiyatif kavramına ilgileri her geçen gün artmaktadır (Fay & Sonnentag, 2002). Kişisel inisiyatif alma sorunlara karşı aktif ve ısrarcı bir şekilde mücadele etmeyi gerektirir, organizasyonlarda çalışanların sorunlarla, engellerle ve aksaklıklarla karşılaşmaları da gayet doğal görünmektedir. Üst yöneticiler kimi zaman çalışanların yeni fikirlerinden hoşlanmayacaklar ya da geliştirilen yeni teknikleri uygulamayacaklardır. Burada sözü edilen sorun, engel ve aksaklıklarda çalışan çabuk vazgeçip bırakırsa inisiyatif almaktan söz edilmeyecektir (Frese vd., 1996). Bir başka açıdan çalışanların aldıkları inisiyatifler organizasyonun amaçları ile uyumlu olmak zorundadır. Çünkü çalışanlar organizasyon için değil de kendi yararlarına yönelik kâr amaçlı inisiyatifler de alabilirler (Fay & Frese, 2001). Kişisel inisiyatif alma, çalışanların baskı ve engellemelere rağmen ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak karakterize edilmektedir (Frese vd., 1996). Kişisel inisiyatif alma, organizasyonun vizyonu ve misyonuyla uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı, proaktif davranış, kişinin kendisinin başlattığı eylemler bütünüdür (Crant, 2000; Speier & Frese, 1997).

Nitel aşamada yapılan tema analizinde inisiyatif alma konusunda “*aktif olmak, kendiliğinden harekete geçme, mücadelecilik olma*” kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler nicel aşamada oluşturulan kategorilerle benzerlik göstermektedir, ayrıca nicel aşamanın aksine bu kategoriler altında eğitim yöneticilerinin inisiyatif almayı nasıl yapmaları gerektiği alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre inisiyatif alma *aktif olmak* kategorisi için önceden fırsatların fark edilmesi, işin daha iyi yapılması, düşüncelerin gerçeğe dönüştürülmesi; *kendiliğinden harekete geçme* kategorisi için görev tanımının dışına çıkılması, fikirlerin çekinmeden uygulanması, değişimlerin gerçekleştirilmesi, beklenenin fazlasının yapılması; *mücadelecilik olmak* kategorisi için işi bitirene kadar çalışılması, sabırla çalışılması, çözüm seçeneklerinin aranması, engellerin aşılması olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin aktif olmak kategorisi irdelendiğinde kişisel inisiyatif alma, eğitim yöneticilerinin baskı ve engellemelere rağmen ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak tanımlayabiliriz (Frese vd., 1996). Kişisel inisiyatif alma, eğitim organizasyonun vizyonu ve misyonuyla uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı ve eğitim yöneticisinin kendisinin başlattığı eylemler olmalıdır (Crant, 2000). Aktif olan eğitim

yöneticileri sorunları ve fırsatları önceden görerek yeni hedefler oluşturabilirler, sorunlar oluşmadan önce onları hesaba katabilirler, eylem planlarını ya da yedek planları devreye sokabilirler, mevcut sorun ve fırsatlar için ön işaretler geliştirebilirler. Bunun tersi olarak aktif olmayan eğitim yöneticileri ise aktif eğitim yöneticilerinin zıt davranışlarını sergilerler, karşılaştıkları durumları tek başına fırsatlara dönüştüremezler ve önceden fırsatları fark edemezler. Çünkü pasif eğitim yöneticileri, koşullarını değiştirmekten ziyade pasif olarak benimseme eğilimindedirler. Kişisel inisiyatif düzeyi yüksek eğitim yöneticileri zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken, bir işi yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler ve bu sayede işlerini daha iyi yapabilirler (Frese vd., 1996). Çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, eğitim yöneticilerinin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade aktif bir davranış sergilemelerini ve işlerini daha iyi yapmalarını sağlayabilir. Kişisel inisiyatif almayı eğitim yöneticilerinin örgütsel davranışa yönelik eylemleri olarak adlandırabiliriz. Buradan hareketle eğitim yöneticileri işe yaklaşımlarında aktif rol alırlar, durumları başlatırlar ve uygun koşullar yaratırlar. Bu, daha pasif, reaktif bir davranış modelinin aksine proaktif eğitim yöneticileri aktif olarak bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsatlar ararlar; pasif olarak bilgi ve fırsatların kendilerine gelmesini beklemesler (Crant, 2000) ve bu sayede düşüncelerini gerçeğe daha kolay dönüştürebilirler. Nitel tema analizinin kendiliğinden harekete geçme kategorisi irdelendiğinde eğitim yöneticileri inisiyatif almada kendiliğinden harekete geçenlerin görev tanımları dışına çıkabildiklerini ifade etmişlerdir. Görev tanımı, eğitim yöneticilerinin kime bağlı çalıştıklarını, kimlerin de kendisine bağlı çalıştığını gösteren, görev, sorumluluk ve yetkilerini içeren bir dokümandır. Ancak eğitim yöneticisinin rol tanımlamalarında yaptığı eylemleri yoktur, önceden belirlenen hedeflerin tersine kendi kendine geliştirdiği belirlenen hedeflere ulaşma çabası vardır. Buradaki çaba kesinlikle eğitim yöneticisini hukuki ve meşru zeminden ayırmayacaktır sadece hedeflerine ulaşmak için daha çok çalışmaya sevk edecek ve başarıya ulaşmasını sağlayacaktır. Kişisel inisiyatif almanın gerçekleşebilmesi için eğitim yöneticisinin hiçbir yerden talimat almaması ve kendisine yapması gerekenlerin söylenilmemesi zorunludur, bu davranışlara sahip eğitim yöneticilerinin de fikirlerini çekinmeden uygulayabileceklerini söyleyebiliriz. Değişim, planlı ve planlı olmayan değişim olarak iki grupta ele alınabilir. Planlı değişimde neyin, nasıl, ne zaman ve neden değişeceği önceden planlanabilir, ancak planlı olmayan değişimde içinde bulunulan koşulların zorlamasıyla kendiliğinden ortaya çıkabilir. Değişim ister planlı ister planlanmamış olsun kişisel inisiyatif almış olan eğitim yöneticisi bu olgu ile her an karşı karşıya kalabilir, hatta bazen eğitim yöneticisinin kendisi de değişimi ortaya çıkarabilir ve bunu gerçekleştirebilir. Eğitim

yöneticisinin, hedefler oluşturabildiğinde, planlar geliştirebildiğinde ve bağımsız olarak çalışabildiğinde, belirtilen hedeflere uygun olarak elde etmek istediği sonuçları tanımlayabildiğinde (Ponton & Carr, 2000) kendisinden beklenenin daha fazlasını yapabileceğini söyleyebiliriz. Nitel tema analizinin mücadeleci olmak kategorisi irdelendiğinde eğitim yöneticileri inisiyatif almada mücadeleci olmak için işi bitirene kadar çalışmanın gerektiğini ifade etmişlerdir. Kendi kendine başlayan hedefler, uygulamalarında ortaya çıkabilecek değişiklikler nedeniyle aksaklıkların üstesinden gelme ihtiyacını giderebilir, üstesinden gelmek de kendiliğinden başlayan hedeflere yol açarak kendiliğinden başlama davranışının sergilenmesini ortaya çıkarabilir. Hedef odaklı eğitim yöneticilerinin uzun soluklu ve açık hedefleri vardır, eylem odaklı eğitim yöneticileri ise organizasyonun hedeflerini hızlı bir biçimde eyleme dönüştürmeye çalışırlar, bu sayede kişinin amaç ve düşüncelerini uygulamaya başladığını görebiliriz. Yine de uzun soluklu hedeflerin gerçekleştirilmesi yeni sorunlar, engeller ve aksamalar nedeniyle kolay bir şekilde gerçekleştirilemeyebilir. Bu sebeple eğitim yöneticisinin kendi kendine aksaklıklarla mücadele ederek, sabırlı bir şekilde bu işi tamamlamam lazım ya da işi bitirene kadar çalışmalıyım demesi, bu davranışının uzun soluklu olması kişisel inisiyatif açısından önemlidir diyebiliriz. Eğitim yöneticileri açısından mücadeleci olmak mantıklı ve meşru zeminde uygun bir strateji eşliğinde kullanılmalıdır (Kirkpatrick & Locke, 1991). Mücadelede esas amaç kalıcı davranışın mantıksal bir çerçeveye dayandırılması gerekliliğidir. Mücadele edecek eğitim yöneticisi açısından sabır, pasif olmayan aktif bir kavramdır. Zorlukların, aksaklıkların, sıkıntıların geçmesini beklemek, akışa bırakabilme halidir. Buradan hareketle kişisel inisiyatif alan eğitim yöneticisinin mücadeleci olarak sabırla çalışması gerektiğini söyleyebiliriz. Problem, istenilen sonuca ulaşmayı zorlayan ya da engelleyen faktörlerdir. Eğitim yöneticisinin içinde bulunduğu durumla hedeflediği durum arasında ortaya çıkan sonucun farklı olmasıyla birlikte problemlerde ortaya çıkmış olacaktır. Kişisel inisiyatif alan ve mücadeleci olan eğitim yöneticisi her problemin birden fazla çözümünün var olduğu düşüncesiyle problemi çözmek için her şeyden önce herhangi bir problem karşısında soğukkanlılığını yitirmemek zorundadır. Her fikre açık olması, konu ile ilgili her fikre önem vermesi, geçici değil kalıcı çözümlere odaklanması, çözüm seçenekleri aramasını kolaylaştırmış olacaktır. Eğitim yöneticileri açısından mücadeleci olmak kararlı ve azimli bir şekilde eylemde bulunmaktır (McGiboney & Carter, 1993). Uzun vadeli hedeflerin uygulanması genellikle aksaklıklara, engellere ve yeni sorunlara neden olabilir, çünkü işi geliştirmek için getirilen yeni öneriler daha önce denenmemiştir ve bireylerin de bu durumda engellerle karşılaşmaları doğaldır. Ayrıca, üstlerin yeni düşünceden hoşlanmaması,

öğrenilmesi gereken yeniliklerin direnç yaratması, yeni prosedürlerin başlangıçta düzgün çalışmaması veya yeni düşüncenin soruna anında bir çözüm oluşturmaması (Fay & Frese, 2001) gibi sorunlar da uzun vadeli hedeflerin önünde duracak engeller arasında sayılabilir.

Eğitim yöneticilerinin inisiyatif almada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Sevil (2019) Tekin (2019) Tekeş (2018) Akın (2012) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Kadın eğitim yöneticilerinin ve erkek eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma puanlarının benzer olduğu görülmektedir, bu durum eğitim yöneticilerinin ister kadın olsun ister erkek olsun inisiyatif almada, okulu geliştireceklerini düşündükleri yeni amaç ve hedefler oluşturmalarına, okulda değişim için her zaman itici bir güç olmaya çalışmalarına, okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görmelerine, üst makamlarca verilmediği halde önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olmalarına, okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik etmelerine, okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışmalarına, okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkan engeller karşısında kolayca pes etmemelerine, düşüncelerini gerçekleştirirken karşılarına çıkacak engelleri aşmaktan zevk almalarına bağlanabilir. Eğitim yöneticilerinin inisiyatif almada unvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Tekin (2019) ve Akın (2012) araştırmasıyla benzerlik göstermemektedir. Ancak bu araştırmalarda okul müdürü ve müdür yardımcılarının inisiyatif alma algı düzeyleri yüksek çıkmıştır, bu yönüyle benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Proaktiflik, sorunları ve fırsatları görerek yeni hedefler oluşturmak, sorunlar oluşmadan önce onları hesaba katmak, eylem planlarını ya da yedek planları devreye sokmak, mevcut sorun ve fırsatlar için ön işaretler geliştirmek bütünlüğünde oluşmaktadır. Rank'a (2006) göre proaktiflik, çalışanların problemleri ve fırsatları önceden görmeleri ve buna yönelik olarak harekete geçmeleri anlamına gelmektedir. Frese, Garst & Fay'a (2007) göre proaktif davranış, çalışana bir şey söylenilmeden kendiliğinden yapması ve bu davranışı uzun soluklu sürdürmesidir. Uzun soluklu olmasından kasıt, çalışanın gelecekteki yeni istekleri, ortaya çıkacak sorunları ve muhtemel fırsatları dikkate alarak bir şeyler yapabilmesidir. Bu sayede ortaya çıkabilecek sorunlar ve fırsatlar ortaya çıkmadan önce çalışan tarafından görülecek, çalışanda bunlarla ilgilenmek için hazır olacaktır. Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin proaktif davranış sergiliyor olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın yollarını aradıklarını, okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olduklarını ve okulda

değişim için her zaman itici bir güç olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Kendiliğinden başlama, bir bireyin bir öğrenme eylemine girmesi için kendini motive edici davranış olarak algılanabilir. Bu ancak bir kişi, hedefler oluşturabildiğinde, planlar geliştirebildiğinde ve bağımsız olarak çalışabildiğinde, belirtilen hedeflere uygun olarak elde etmek istediği sonuçları tanımlayabildiğinde ortaya çıkar. Buna ek olarak, kendini başlatma davranışı, algılanan engellerin varlığından etkilenirken, zorlu hedeflere ulaşarak beklenen değerli sonuçların ve kişisel memnuniyetin elde edilmesini kolaylaştırır (Ponton & Carr, 2000). Kendiliğinden başlama davranışında çalışana hiçbir yerden talimat gelmez ve yapması gerekenler söylenilmez. Çalışanın rol tanımlamalarında da yaptığı eylem yoktur. Çalışan önceden belirlenen hedeflerin tersine kendi kendine geliştirdiği belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışır (Fay & Frese, 2001). Kuruluşun amaçları doğrultusunda iş ortamında meydana gelen eylemler, çalışanın kişisel eylemlerini etkileyebilir. Bu bağlamda, çalışanın rol gereksinimleri dışındaki davranışı kendi kendine başlayan davranış olarak kabul edilir (Frese, 2001). Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin kendiliğinden başlama davranışı sergiliyor olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yaptıklarını, okulda başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmediklerini, henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Israrcılık, kişisel inisiyatifin önemli bir bileşenidir. Uzun vadeli hedeflerin uygulanması genellikle aksaklıklara, engellere ve yeni sorunlara neden olabilir. Çünkü işi geliştirmek için getirilen yeni öneriler daha önce denenmemiştir ve bireylerin de bu durumda engellerle karşılaşmaları doğaldır (Fay & Frese, 2001). Ayrıca, üstlerin yeni düşünceden hoşlanmaması, öğrenilmesi gereken yeniliklerin direnç yaratması, yeni prosedürlerin başlangıçta düzgün çalışmaması veya yeni düşüncenin soruna anında bir çözüm oluşturmaması gibi sorunlar da uzun vadeli hedeflerin önünde duracak engeller arasında sayılabilir (Frese vd.,1996). Bir kişi bu engelleri aşmazsa veya vazgeçerse bu durumda kişisel inisiyatiften söz edilmeyecektir, çünkü kişisel inisiyatif, bireyin engellerle aktif ve ısrarla başa çıkmasını gerektirir (Frese & Fay, 2001). Eğitim organizasyonlarında da eğitim yöneticilerinin rasyonellik ve bilimsellik çerçevesinde ısrarcı olmaları eğitim çıktılarına da olumlu anlamda katkı sağladığını düşündürebilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun inisiyatif almada, üstlendikleri işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ettiklerini, okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olsalar dahi çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam

ettiklerini, okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkan engeller karşısında kolayca pes etmediklerini ve düşüncelerini gerçekleştirirken karşılarına çıkacak engelleri aşmaktan zevk aldıklarını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin inisiyatif almada ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Konya'nın Büyükşehir olması ile Karatay ilçesi merkez ilçe haline getirilmiş olsa da tarihî ve sosyal yapısı itibarıyla Konya'nın en eski ilçelerinden birisidir. Ancak Konya Ticaret Odası (2021) raporuna göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karatay ilçesinde % 16,7 ile Meram ve Selçuklu ilçelerine göre daha fazladır. Ayrıca Konya'nın en fazla göç alan ve göç veren iller arasında yer almasının yanı sıra kır nüfusu ve kırsal kesimleri diğer ilçelere oranla daha fazladır. 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. Sırada yer almaktadır (Karatay İlçe Raporu, 2021). Meram ilçesi, 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında 37 ilçe arasında 2. sırada yer alırken (Meram İlçe Raporu, 2021) Selçuklu İlçe Raporuna (2019) göre 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasında Selçuklu ilçesi 37 ilçe arasında 1. sırada yer almaktadır. Selçuklu ilçesi nüfus ve gelişmişlik bakımından da Konya'nın en büyük ilçesi konumundadır. Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi ortaklığıyla uygulamaya konulmuştur. Bu projede Selçuklu ilçesi okullarında görev yapan eğitim yöneticileri de bizzat aktif olarak rol almışlar ve ilçede yer alan okullar da ekonomik olarak desteklenmiştir. Meram ilçesinde ise Meram Belediyesi iş birliği ile Meram gelişim akademisi (MEGA) projesi uygulamaya konulmuştur. Bu proje ile yeni nesil eğitim sloganıyla Meram ilçesinde bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılarak okullarda desteklenmiştir. İlçelerin gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre gelişmişlik düzeyleri, okullara sağlanan ekonomik katkılar ve okulların başarısının artırılmasına dönük yapılan yerel yönetim ve merkezi yönetim kamu gücü destekli projeler okulları ve dolayısıyla eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilçe bazlı olarak ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin inisiyatif almalarını da artırmaktadır. Eğitim kurumları doğaları gereği doğrusal olmayan karmaşık bir yapıya sahiptirler (Axley & McMahon, 2006). Haliyle eğitim örgütlerinin başarısını etkileyebilecek belirsiz birçok faktör söz konusudur (Radford, 2006). Toplumların kalkınmasında ve sürdürülebilirlik faaliyetlerinde zorluklar yaşarken eğitim her zaman bu mücadelenin başında yer almıştır. Sürdürülebilirliğin sağlanmadığında eğitim sistemleri büyük zorluklar yaşamaktadır. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte yaşanan olaylar her yönden eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016). Çalışanların inisiyatif alabilmeleri için organizasyonun

çalışanlara uygun bir atmosfer oluşturmaları da gerekmektedir (Morrison & Phelps, 1999). İnisiyatif almaya uygun organizasyon atmosferi ise proaktif, kendinden başlayan ve ısrarcı bir davranış sergileyen çalışanın, çalışma ortamının resmi veya gayri resmi olarak düzenlenmesidir (Baer & Frese, 2003). Öte yandan güç mesafesinin yoğun olduğu ülkelerde ya da yönetimlerde yetki tek merkezde toplanmakta ve kararlar da tek merkezden alınmaktadır. Böyle organizasyonlarda hiyerarşik piramitler daha uzun ve siyasi erk, tek başlarına ellerinde bulunduran yöneticilerdedir. Bu organizasyonlarda yenileşmenin hayata geçirilebilmesi için onay merkezi olarak hiyerarşik üste ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöneticilerin çalışanlarına ne yapmaları gerektiğini de formal olarak ayrıntılı olarak anlatmaları beklenmektedir. (Hofstede, 2001). Bu nedenle güç mesafesinin yakın veya yoğun olduğu devletlerde ve yönetimlerde çalışanların kişisel inisiyatif alma davranışlarını göstermeleri zordur, çünkü çalışanların yapacakları bütün eylemlere ilişkin hiyerarşik üste danışmaları ya da onay almaları gerekmektedir. Kısaca, yasama organlarının dışında vatandaşların kendi yasalarını oluşturması imkansızdır. Yapılan çoğu araştırmada kişisel inisiyatif almanın örgütsel değişmeyi ve yenilikçiliği destekleyeceği, çalışanların yaratıcı fikirlerini ortaya çıkaracağı ve çalışanların performanslarını artıracığı sonucuna ulaşılmıştır (Binnevis, Ohly & Sonnentag, 2007; Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Rank, Pace & Frese, 2004). Kişisel inisiyatif, daha fazla öz güvene sahip çalışanlara ihtiyaç duyacak geleceğin organizasyonları için önemli bir kavramdır (Frese vd., 1997). Bundan ötürü çalışanların işe ilişkin yeterlilik inancının kısaca öz yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesi gereklidir, çünkü öz yeterlilik düzeyi yüksek çalışanların sorumluluk almalarının da yüksek olması beklenmektedir (Morrison & Phelps, 1999). Ayrıca Speirer & Frese (1997) de öz yeterliliği yüksek olan çalışanların kişisel inisiyatif alma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Öte yandan geleceğe ilişkin organizasyonlarda, artan küresel rekabetler, yoğun oranda yenileşme göstergeleri, üretim ve iş kavramındaki büyük değişimler gibi sebeplerle daha fazla kişisel inisiyatife ihtiyaç duyulacağı inancı hakimdir (Frese & Fay, 2001). Parker, Bindl & Strauss'a (2010) göre kuramsal anlamda inisiyatif almanın "proaktiflik, kendiliğinden başlama ve ısrarcılık" bileşenleri birbirini tamamlamaktadırlar. Üçünün de ortak özelliği kendiliğinden başlama, gelecek odaklı değişim yönelimli olma ve hedeflerinde kararlı ve istikrarlı bir yapı göstererek ısrarcı olma davranışları sergilemedir. Fay & Frese (2001) ise ısrarcılığın kişisel inisiyatif almanın en önemli bileşenlerinden biri olduğunu belirtir. Kendiliğinden başlama ve proaktif davranışların sergilenmesinde engellemeler ve baskılar olacaktır. Bu nedenle kişisel inisiyatif alan birey bu durumlarla karşılaştığında ısrarcı bir şekilde mücadele etmesini de bilecektir. Kirkpatrick & Locke (1991) kişisel inisiyatif

almanın bileşenlerinden ısrarcılık yaklaşımını etkili yöneticilerin olmazsa olmaz davranışları arasında saymaktadır. Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre inisiyatif almaları anılan nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Selçuklu, Karatay ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma puanlarının yüksek olması, sürekli olarak mesleki konularda kendilerini geliştirmenin yollarını aramaları, düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duymaları, işle ilgili bir problem olduğunda o problemin üzerine gidebilmeleri, okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olmaları, okulda başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmemeleri, işlerinde genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yapmaya çalışmaları, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını aramaları, henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışmaları, üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olmaları, okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik etmeleri, üstlendikleri işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etmeleri, okulla ilgili konularda başladıkları işleri yarım bırakmamaya çalışmaları, okulla ilgili yaptıkları işleri sonuna kadar savunmaları, yenilikleri okullarına taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele etmeye çalışmaları gibi konulara bağlanabilir.

5.1.4. Kariyer Planlamasına İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar

Kariyer planlaması nicel aşamada tek boyut üzerinden ele alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin “tamamen katılıyorum” sıklık düzeyinde kariyer planlaması yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Aydın (2021) Bulgur (2021) Ece (2016) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç genel olarak eğitim yöneticilerinin, performanslarına değer verilerek performans yönetimi uygulandığını, gelecekte boşalacak stratejik pozisyonların belirlendiğini, yeteneklerin ortaya konularak iş fırsatları yaratıldığını, örgüt içi eğitim ve seminer programlarının düzenlendiğini, yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânının sağlandığını, yüksek potansiyele sahip olduğu belirlenen çalışanlar için özel gelişme programlarının ve işe uyum ve oryantasyon programlarının düzenlendiğini, iş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynının yapılmakta olduğunu göstermektedir. Kariyer planlama, tümüyle kariyerinde başarılı olmak isteyen kişiyi ilgilendiren bir süreçtir. Kişi, kendi bilgi, beceri ve ilgilerini güçlü ve güçsüz yönlerini değerlendirir ve organizasyondaki yükselmesine ilişkin planlar yapar (Karadal, 2008). Yöneticiler ise çalışanların organizasyon içerisindeki kariyer planlaması konusunda kilit pozisyonundaki kişilerdir. Bu yüzden çalışanlarının, mevcut pozisyonlarda yeterliliğini

incelemeli, terfi ve ilerleme olanaklarını açıkça tanımlamalı, kariyer planlama sistemi belirlemeli, eğitimler için parasal destek ayırmalı, kariyer gelişimleri için organizasyon içi ve organizasyon dışı kaynakları kullanmalarına izin vermeli, bireylere kariyer planlaması konularında sürekli bilgi vererek, bireysel kariyer planlama mülakatlarında aktif olarak yer almalıdırlar (Soysal, 2007). Çalışanlar ise kariyer planlaması konusunda bazı görevlere sahiptirler. Çalışanlar amaçlarını ve ideallerini çok iyi bir biçimde tespit etmelidirler. Etkili bir kariyer yönetiminde organizasyon, yönetici ve çalışanlara da görevler düşmüş olsa da asıl görev çalışandan beklenmektedir (Uzun, 2004). Bu süreçte çalışanların sürece iştiraki kadar onu kişiselleştirmeleri de öneme sahiptir. Bu anlamda kariyer planlamasında çalışanlar yeteneklerini doğru bir biçimde tespit etmeli, hedeflerini ortaya koymalı, uygun danışmanlar ile gelecek konusunda doğru planlar yapmalı, alternatif kariyer yolları hakkında bilgi sahibi olmalı ve gelecekte belirebilecek fırsatlar için hazır olarak kendisini bu yönde geliştirmelidirler (Şimşek & Soysal, 2004).

Nitel aşamada yapılan tema analizinde kariyer planlaması konusunda “*eğitim ve geliştirme, gereksinim tespiti, performans belirleme*” kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler nicel aşamanın aksine eğitim yöneticilerinin kariyer planlamalarını nasıl yapmaları gerektiği alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre kariyer planlaması *geleceği görebilmek* kategorisi için kurum içi seminerlerin düzenlenmesi, işe uyum programlarının düzenlenmesi, geliştirme ve yetiştirme için çaba gösterilmesi; *gereksinim tespiti* kategorisi için ihtiyaç analizinin yapılması, adaletli bir terfi sisteminin kurulması, iş tanımı ve iş gereklerinin belirlenmesi, kariyer yönetiminin ciddiye alınması; *performans belirleme* kategorisi için performansın nesnel kriterlerle ölçülmesi, pozisyonlara göre belirleme yapılması, liyakatli atama yapılması, çalışanın performansa göre göreve hazırlanması olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin eğitim ve geliştirme kategorisi irdelendiğinde eğitim organizasyonlarında potansiyel ve var olan yönetici pozisyonlarının tanımlanmasında, hedeflere ulaşılmasında, üretim ve verimliliğin artırılmasında bir kariyer planlaması sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Kozak, 2001). Bir çalışanın sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve güdülerinin geliştirilmesi ile çalıştığı organizasyonda terfi ve ilerlemesinin planlı hale getirilmesi gereklidir. Buradan hareketle kariyer planlaması, bireysel kariyer hedeflerinin ve bireyin bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyacağı araçlarının belirlenmesi sürecidir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2012). Kariyer planlaması kavramının odağında insan bulunmaktadır. Birey, bazı ihtiyaçlarını karşılamak bazı beklenti ve arzularını tatmin etmek, gelecek için planlar yaparak yüksek pozisyonlara gelmek, işinde ilerlemek, çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren başarılı olmak istemektedir. Bunun için de

bireyin çalıştığı organizasyonun, bireyin eğitimi ve gelişimi için çalışmalar yapması, ihtiyaç duyduğu nitelikteki insanın seçimi için gereksinim tespiti yapması ve çalıştırdığı bireyin performansını belirlemesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri, eğitim yöneticiliği görevine başladıkları andan itibaren ayrılıncaya kadar istenilen performans düzeyine ulaşabilmeleri için kurum içi seminerlerle gelişme ve değişimleri sağlanmalıdır. Dünyada meydana gelen değişimlerin mikro düzeyde okul organizasyonları için de geçerli olduğu savıyla hareket edildiğinde eğitim yöneticilerinin değişimlerden geri kalmamaları hedeflenerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kurum içi seminerlerle öğretilmelidir. Eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmelerde kurum içi seminerlerin yeri, zamanı, eğitim görevlisi gibi hususlarda sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Bundan dolayı bu seminerlerin planlı, programlı ve profesyonel içerikte hazırlanarak uygulanması önem arz etmektedir. Eğitim yöneticisinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumlarının yapı taşının öğretmenler olduğu söylenilebilir, çünkü işin yürütülmesinde öğretmenler ve eğitim yöneticileri önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin işleri ile uyum halinde çalışmaları okulun ve dolayısıyla öğrencinin başarı açısından önemlidir. Eğitim yöneticilerinin etkinlik ve verimliliklerini artırmak ve yetiştirilmesini sağlamak için çaba gösterilmesi gereklidir, bunun gerçekleştirilebilme için de ihtiyaç analizlerinin yapıldığı, eğitim programlarının oluşturulduğu, yönetildiği ve değerlendirildiği bir eğitim süreci oluşturulmalıdır. Nitel tema analizinin gereksinim tespiti kategorisi irdelendiğinde eğitim yöneticileri ihtiyaç analizinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. İhtiyaç analizi, mevcut durum ile istenilen durum arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla izlenecek süreç olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması sürecinde ihtiyaç analizlerinin yapılabilmesi için mevcut durumun ihtiyaç analizleri ölçümleri yapılarak olması gereken duruma ilişkin toplanan verilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Terfi, çalışanların sorumluluklarını artırarak sahip olduğu niteliğini ve eğitimini daha iyi kullanabileceği bir pozisyona getirmektir. Ancak terfi sistemleri adil ve doğru işletilmezse eğitim kurumlarına, bununla birlikte terfi ettirilen eğitim yöneticisine de zarar verebilir. Bundan dolayı eğitim yöneticiliği açısından adil, resmi ve açık terfi sistemleri uygulamaya konulmalıdır. Resmi terfi sisteminde eğitim yöneticisinin yapacağı işin görev tanımının yapılması, iş tanımı açısından ise bu iş için gerekli olan eğitimin, yeteneklerin belirlenmesi ve performans değerlendirme açısından da çalışanın tarafsız bir değerlendirmesinin yapılması adil bir terfi sistemi açısından önemlidir diyebiliriz. İş tanımının yapılması, eğitim organizasyonundaki o işin yerini ve önemini belirlemektir. Eğitim yöneticiliği açısından iş analizi yapılarak iş tanımı sistematik ve bilinçli olarak yapılabilir. İş tanımının yapılmasındaki temel amaç yapılması amaçlanan işe ait kimliği

belirlemek olarak söyleyebiliriz. İş gerekleri de iş analizinin bir uzantısıdır. Bir işin yapılması için o işi yapacak çalışanın sahip olması gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlardır. Burada dikkat edilmesi gereken husus iş gereklerinin işi değil, çalışanın profilini tanımlamak için yapılmakta olduğudur. İş tanımları ve iş gerekleri açısından eğitim yöneticiliği meslek haline getirilerek bu mesleğe hangi nitelikteki insanın seçilmesi gerektiğinin tespiti için meslek analizi, iş tanımı için ise iş analizi yapılması gereklidir. Kariyer planlaması, çalışanların her gün işlerine istekli gelmeleri için yapılması gerekenleri teşvik etmektedir, bir bakıma çalışanların motivasyonlarındaki artış düzeyidir diyebiliriz. Bu yüzden eğitim yöneticiliği mesleği ekseninde, görev ve iş tanımları belirlenerek, adil terfiler ve atamalar yapılarak örgütsel açıdan kariyer planlamaları da ciddiye alınmalıdır. Çünkü mevcut normatif düzenlemelerle eğitim yöneticiliği açısından bireysel kariyer planlamaları yapılsa da örgütsel kariyer planlamaları bir sistem eksenine oturtulamayacağından kariyer yönetimi açısından ciddiye alınmadığı düşüncesi hâkim olabilecektir. Nitel tema analizinin performans belirleme kategorisi irdelendiğinde eğitim yöneticileri kariyer planlamasında performans belirlemek için performansın nesnel kriterlerle ölçülmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim kurumları açısından başarı ve başarısızlık arasındaki farklar güçlü bir performans yönetimi sistemi ile kurulabilir. Bu sayede eğitim yöneticilerinin milli eğitimin uzak ve yakın amaçlarını gerçekleştirmede ne kadar başarılı oldukları izlenebilir ve bu sayede de rasyonel kararlar verilebilir. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin performansları önyargıdan uzak ve sübjektif olmayan nesnel bir performans değerlendirme yöntemi oluşturularak hesap verme sorumluluğu da yerine getirilmelidir. Organizasyonlar açısından düşünüldüğünde en önemli pozisyonların en fazla bilgi ve beceriye sahip, en çok çalışan, en fazla sorumluluk yüklenen ve en zorlayıcı ortamlarda görev yapan çalışanlar tarafından doldurulduğunu söyleyebiliriz. Buradan hareketle eğitim yöneticilerinin pozisyonları tespit edilerek performansları da bu pozisyonlara göre belirlenmelidir. Liyakat kelimesini bir kimsenin işe layık olması ve iş vermeye uygun olması olarak tanımlayabiliriz. Eğitim yöneticiliği açısından düşünüldüğünde liyakat, eğitim kurumları için en uygun ve yeterli insanın seçilmesidir. T.C. Anayasası ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre liyakat ilkesi, kamu hizmetlerine girişte görevin gerektirdiği nitelikler dışında ayırım gözetilmemesidir. Ancak kamuoyu nezdinde eğitim kurumları yöneticilerinin seçimi ve görevlendirilmesine ilişkin olarak var olan normatif düzenlemelerde nesnel kriterler mevcut olmadığından liyakat ilkesinin sağlıklı yürütülmediği düşüncesi hakimdir. Bundan ötürü, günümüzün gençlerini, çocuklarını yetiştiren, geleceğimizin yetişkinlerini var eden ve kaliteli bir öğretmen kadrosuna sahip okullarımızı liyakatli eğitim yöneticilerine teslim etmek ülkemiz, geleceğimiz açısından

zorunluluk oluşturmaktadır. Organizasyonlar açısından düşünüldüğünde performans yönetiminin en önemli aracı performans değerlendirmedir. Performans değerlendirme ise çalışanın bilgi, beceri ve tutumları ve bunlara bağlı olarak başarısının ölçülmesidir. Ancak performans değerlendirmesi yapılırken değerlendirme, adil, sistematik, belli standartlara uygun olarak yapılmalıdır. Bu sayede eğitim yöneticilerinin performansları da belirlenerek göreve hazırlanmaları sağlanmış olacaktır.

Eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Aydın (2021) Bulgur (2021) Ece (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Kadın eğitim yöneticilerinin ve erkek eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması puanlarının benzer olduğu görülmektedir, bu durum eğitim yöneticilerinin ister kadın olsun ister erkek olsun kariyer planlamada, işe uyum ve oryantasyon programlarının düzenlendiğine, iş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynının yapıldığına, kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politikaların oluşturulduğuna, eşit ve adil terfi fırsatı sağlanmakta olduğuna, kurumun kariyer danışmanlığı hizmeti vermekte olduğuna, insan kaynakları departmanının kariyer yönetimini yeteri kadar ciddiye almasına bağlanabilir. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması unvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının kariyer planlaması puanlarının benzer olduğu görülmektedir, bu durum eğitim yöneticilerinin ister okul müdürü olsun ister müdür yardımcısı olsun kariyer planlamada, çalışanların performanslarına değer verildiğini ve performans yönetimi uygulandığını, gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların belirlendiğini, arkadan gelenlerin yeterlilikleri bir üst göreve getirilmeleri için sınanmakta olduğunu, kurumda yetenekleri ortaya koyacak iş fırsatlarının yaratılmakta olduğunu, yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânlarını sağlandığını, örgüt içi eğitim ve seminer programları düzenlenmekte olduğunu göstermektedir. Kariyer planlaması, kariyer gelişimini ve stratejilerin uygulanmasını amaçlayan, olanakların kendi değerlendirilmesi ve analiz edilmesine yönelik çok sistematik ve kapsamlı bir süreç olarak görülmektedir (Antoniou, 2010). Bireysel kariyer planlaması bireyin öğrenmesine ve gelişimini yönetmesine yardımcı olan devamlı bir süreçtir. İyi bir kariyer planlaması oluşturabilmek için bireyin kendisini iyi tanıması ve bütün bilgilere sahip olması gerekmektedir. Soysal (2007) örgütlerde kariyer planlamasını, çalışanların donanımları, becerileri göz önünde bulundurularak, çalışanın kariyer beklentilerine ulaştırılmasını sağlayacak haritanın tespit edilmesi ve çalışanın organizasyon içinde ilerlemesinin planlanması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle organizasyonlar, çalışanlarının organizasyonlarına katılımlarını güçlendirmede ve

alışanlarının bireysel kariyer gelişimlerini isteklendirmede başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, alışan ihtiyaçları belirlenerek, bireysel kariyer hedefleri ve stratejilerinin oluşturulması gibi aşamalarda da çalışanlara gerekli destekler verilmelidir (Anafarta, 2001). Çünkü, organizasyonların işi, çalışanları istihdam etme, eğitme ve performans değerlendirme ile son bulmamaktadır. Çalışanların yeni gelişmelere ayak uydurmalarının sağlanması, çalışanlarının var olan performanslarını korunması ve verimliliklerinin artırılması gibi hususlarda örgütsel kariyer planlaması yapmak zorundadırlar (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2002). Organizasyonlarda kariyer planlaması sürecinin esas amacı, organizasyonunun etkinlik ve verimlilik düzeyinin artırılmasıdır. Bu sayede çalışanın ilerleme ve gelişimi sağlanarak, organizasyonun gelecekte ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücü de şekillenerek organizasyonun amaçlarına ulaşması daha kolay hale gelecektir (Soysal, 2007). Eğitim yöneticilerinin kariyer planlamasında ilçe değışkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Selçuklu ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin lehine bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karatay ilçesi 2011 yılında yapılan sosyal gelişmişlik endeksi çalınmasına göre 37 ilçe arasında 3. sırada (Karatay İlçe Raporu, 2021) Meram ilçesi 2. sırada yer alırken (Meram İlçe Raporu, 2021) Selçuklu İlçe Raporuna (2019) göre Selçuklu ilçesi 1. sırada yer almaktadır. Selçuklu ilçesi nüfus ve gelişmişlik bakımından da Konya'nın en büyük ilçesi konumundadır. Selçuklu ilçesinde Selçuklu Belediyesi liderliğinde Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) Meram ilçesinde ise Meram Belediyesi iş birliği ile Meram gelişim akademisi (MEGA) projesi uygulamaya konulmuştur. İlçelerin gelişmişlik endeksi çalışmalarına göre gelişmişlik düzeyleri, okullara sağlanan ekonomik katkılar ve okulların başarısının artırılmasına dönük yapılan yerel yönetim ve merkezi yönetim kamu gücü destekli projeler okulları ve dolayısıyla eğitim yöneticilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilçe bazlı olarak ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması yapmalarına da katkı sağlamaktadır. Ancak yine de eğitim yöneticiliği meslek olarak kabul edilmediğinden ve “meslekte esas olan öğretmenliktir” kanun maddesi yürürlükte olduğundan öğretmenlerin, eğitim yöneticiliği anlamında kariyer planlaması yapmaları düzenli bir sisteme oturtulamamıştır. Günümüze kadar var olan kalkınma planları, eğitim şuraları ve normatif düzenlemelerle eğitim yöneticilerinin insan kaynakları ilkeleri (Yüksel, 2003) ile donatılması, nitelikli, yetkin ve yeterli (MEB, 2014) eğitim yöneticileri haline getirilmesi ön görülse de bunların gerçekleştirilmediği görülmektedir. Eğitim yöneticiliği anlamında ilk defa uzmanlaşma ve yazılı sınav uygulaması 1998 yılı 23472 sayılı Resmî Gazete ile getirilen yönetmelikle ortaya çıkmıştır. Öğretmenler arasından beş yıl mesleki kıdemi bulunanların yarışma sınavına girmelerine hak verilmiştir (Ergün, 2019). TODAİE (Türkiye ve Orta Doğu

Amme İdaresi Enstitüsü) mezunu olan adaylar seçme sınavından muaf tutulmuştur. Yarışma sınavını başaran adayların yüz yirmi saatlik yönetici yetiştirme kursuna katılmaları ve hizmet öncesinde yetiştirilmeleri hedef alınmıştır. Okullar A-B-C tiplerine ayrılarak en başarılı adayların A tipi kurumlarda eğitim yöneticisi olmaları düşünülmüştür (Karip & Köksal, 1999). Yüz yirmi saatlik hizmet içi eğitimin okullardaki uygulama alanlarıyla yeterince bağ kuramadığı düşüncesiyle sadece sınav puanlarına göre atamaların yapılmasının yeterli olmadığı dile getirilmiştir (Aslanargun, 2011). Eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesi anlamında 1999 yılı 23681 sayılı Resmî Gazete ile getirilen yönetmelik özel önem taşımaktadır. Eğitim yöneticiliğine atanacakların yazılı sınavdan yetmiş puan almaları, atanacak olanların yazılı bir eserlerinin olması, lisansüstü eğitim mezunu olmaları şartları getirilmiştir (Kayıkçı, 2001). 2007 yılında 26492 sayılı Resmî Gazete ile çıkarılan yönetmelikle eğitim yöneticilerinin atanması için yazılı sınav şartı kaldırılmıştır. Bunun yerine bakanlık ve taşra teşkilatlarında kamu yararına göre eğitim yöneticisi atanması şartı getirilmiştir. Mesleki kıdem olarak da öğretmenlikte adaylığın kalkmasının yeterli olacağı belirtilmiştir (Taş & Önder, 2010). 2014 yılında çıkarılan yönetmelikle eğitim yöneticiliğine dört yıllığına görevlendirme esası getirilmiştir. Bu kurumlarda görevlendirilen eğitim yöneticilerinin maksimum aynı kurumda sekiz yıl çalışabilecekleri belirtilmiştir. Görevlendirmelerde ise hiçbir nesnel ölçüt belirtilmemiş görevlendirme taktiri ise il milli eğitim müdürünün teklifi ile valinin onayına bırakılmıştır. Bu yönetmelik ile hukuka uygunluk denetimi saf dışı bırakılarak kariyer ve liyakat ilkeleri göz ardı edilmiştir. Görevlendirilen eğitim yöneticileri için ise güvencesiz bir ortam yaratılmıştır. Ayrıca görevlendirmelerde geniş katılım ve fırsat eşitliği ortadan kaldırmıştır. Bu nedenlerden dolayı Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'nun 18 Şubat 2015 tarihli kararı ile yürütmesi durdurulmuştur (Aslanargun & Atmaca, 2017). 10 Haziran 2014 tarihinde yürürlüğe giren yönetmeliğin önceki yönetmelikleri göre iki önemli farkı vardır. Bunlardan birincisi okul müdürlerinin sürekli olarak görevlendirilmesi yerine dört yıllığına geçici olarak görevlendirilmesidir. İkinci olarak ise ilk defa müdür görevlendirme işlemlerini düzenlemesinin yanı sıra, halen okul müdürü olarak görev yapan ve müdürlükte dört yıllık görev süresini dolduran müdürlerin, görev sürelerinin uzatılması işlemlerinin de düzenlenmesidir (Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2018). Türkiye'de 1990'lı yıllardan itibaren okul yöneticiliği ile ilgili yönetmeliklerin yayımlanması, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmesi yolunda bir adım olarak değerlendirilebilir (Şişman, 2010). Ancak insan kaynakları yönetim ilkelerini temel alarak yönetici seçme ve atamada bir standardın oluşturulduğu söylenemez. Ayrıl'a (2016) göre yönetici atamalarında göze çarpan

nokta 1985-1986 yıllarında bir yönerge ile düzenlemelerin yapılmış olması, daha sonra bu anlayışın yerini yönetmeliklere bırakmış olmasıdır. 1985-2015 yılları arasında on dört yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmeliklerin ömrü ortalama yirmi altı ay olmuştur. 2013 yılında iki, 2014 ve 2015 yıllarında birer kez yönetmelik çıkarılmıştır. 2013 yılındaki yönetmelik ise hiç kullanılmadan yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmeliklerdeki sık değişiklikler atamalarda yaşanan sıkıntılar, aşırı iş yükü, mesai saatlerindeki istenmeyen artışlar yöneticilerin görev, rol ve sorumluluklarındaki belirsizlikler eğitim yöneticilerine olumsuz olarak yansımaktadır (Özoğlu & Dönmez, 2016). Hem çalışan hem de organizasyon açısından uzun vadede ortaya çıkabilecek gelişmeler göz önüne alındığında, organizasyon içindeki personelin gelişimini ve büyümesini planlamak gerekli hale gelmiştir. İnsanların gelişen teknoloji ve uygulamalara göre kendilerini geliştirme, yeni bilgi ve deneyim kazanma ve ilave eğitim alma arzusu artmaktadır (Soysal, 2007). Organizasyonlar çalışanlarından sadece işlerini yapmalarını beklememekte aynı zamanda örgüt değerlerini benimsemelerini, yetki ve sorumluluk kavramlarını öğrenmelerini, örgütle uyum içerisinde çalışmalarını ve kendilerini geliştirmelerini beklemektedir. Bunun yanı sıra çalışanlar da organizasyonlarından sürekli ve güvenli iş imkanlarının yanı sıra başarılı bir gelecek ve kariyer imkanlarının kendilerine sağlanmasını istemektedirler (Uzun, 2004). Belirli bir mesleğe yönelen çalışanlar mesleklerinde eğitim ve deneyimle uzmanlaşmayı amaçlamaktadırlar. Makro düzeyde ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, eğitim stratejileri, demografik yapıları, personel rejimleri, ulusal ve uluslararası stratejileri; mikro düzeyde ise çalışanların yetenekleri, fırsatlar, istekler, organizasyon imkanları, bölgesel faktörler kariyer yolunun çizilmesini sağlamaktadır (Dündar, 2013). Organizasyonlar kariyer planlaması sayesinde, amaç ve nitelikleri doğrultusunda kendi çalışanlarına kariyer planlama imkânı vererek, çalışanların yükselmesine, en yüksek kapasite ile çalışmalarına ve gelişmelerine de yardımcı olmaktadır. Kariyer planlaması sayesinde organizasyon, çalışanların yeteneklerinden en etkin biçimde yararlanmanın yanı sıra verimli bir şekilde çalışmalarını da desteklemiş olmaktadır (Şimşek & Soysal, 2004). Organizasyonlarda insan kaynaklarının etkin kullanımı, organizasyonlardaki verimlilik programlarının başarısı ile mümkün olmaktadır. İnsan kaynakları organizasyonların tek dinamik varlığını oluşturmaktadır (İnce, 2005). İnsan kaynaklarının planlanması sayesinde çalışanlar organizasyonlarda amaç, istek ve yetilerine göre en uygun yerde istihdam edilebilmektedir. Bu sayede çalışanlar ve organizasyonlar isteklerini ortak bir amaçta buluşturabilmektedirler. Bu sayede çalışanın yaşam standardı yükselerek organizasyon için daha verimli olabilmesi sağlanmaktadır (Uzun, 2004). Eğitim yöneticilerinin de ilçe değişkenine göre kariyer planlaması anılan nedenlerden dolayı ve sistemsal bir düzene

oturtulamadığından farklılık göstermektedir. Selçuklu, Karatay ve Meram ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması puanlarının yüksek olması, bu ilçelerde çalışan eğitim yöneticilerinin performanslarına değer verildiği ve performans yönetimi uygulandığı, gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların belirlendiği, eğitim yöneticileri için seminer programları düzenlendiği, yüksek potansiyele sahip olduğu belirlenen eğitim yöneticileri için özel gelişme programlarının düzenlendiği, kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politikaların oluşturulduğu, eşit ve adil terfi fırsatlarının sağlandığı gibi konulara bağlanabilir.

5.1.5. Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Arasındaki İlişkiye Ait Nicel Sonuçlar

Bireylerin yanı sıra eğitim örgütleri de belirsizliğin doğasında var olan ve yarattığı kestirilemeyen öngörü, karmaşıklık ve güvensizlik durumlarından dolayı belirsizlikten rahatsız olurlar, bundan ötürü organizasyonlar amaç ve yapılarının önceden yazılı formlarla belirlenmesini isterler. Buradan hareketle organizasyonlarda çalışan kişilerin hareket alanları dahi yazılı kurallar ile belirlenmiştir, ancak kişi sosyal bir varlık olduğu için her ne kadar yazılı kurallar bütünü oluşturulsa dahi örgütlerde her bir sosyal davranış adım adım yazılı kurallara dökülememektedir. Bu yüzden belirsizliği yönetebilmek için inisiyatif almayı becerebilen, işiyle bütünleşmiş ve eğitim yöneticiliği alanında kariyer planlaması yapmış olan eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirsizlik yönetimi ile işle bütünleşme, inisiyatif alma, kariyer planlaması arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlama düzeylerinin arttığında belirsizliği yönetme düzeylerinin de artacağını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme anlamında kendilerini çok enerjik, güçlü ve dinç hissetmeleri, inisiyatif alma anlamında sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın yollarını araştırmaları, okulu geliştireceklerini düşündükleri yeni amaç ve hedefler oluşturmaları, okulla ilgili yaptıkları işleri sonuna kadar savunmaları ve yenilikleri okullarına taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele etmeleri, kariyer planlaması anlamında gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların önceden belirlenmesi, arkadan gelenlerin yeterliliklerinin bir üst göreve getirilmeleri için sınanması ve eğitim kurumlarında yetenekleri ortaya koyacak iş fırsatlarının yaratılması belirsizlik yönetmede eğitim süreçlerindeki karmaşık durumlarda karar almakta zorlanılmaması, mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için araştırmalar yapmaları, eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alma, değişim ve yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için okulda önlemler

almaları ile ilişkili olduğu söylenilebilir.

Midthassel, Bru & Idse (2000) eğitim yöneticileri niteliklerini okulun gelişimine katkısı olacak aktivitelerde yer alan ve kültürel değişiklikleri destekleyen inisiyatifler alabilenler olarak nitelendirmektedir. Öte yandan işleriyle bütünleşen çalışanlar, fiziksel enerjilerini ve bedenlerini işlerine aktararak her zaman harekete hazır, kararlı ve etkili bir şekilde kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak yeni fikirler ve düşünceler geliştirerek, sorunlara çözüm bularak zihinlerini kullanırlar. Bu, yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde sorumluluk almaktan korkmadıklarını, aksine cesur olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda yaptıkları işe duygusal olarak bağlanarak onu anlamlandırır ve zevk alırlar. İşlerini yaparken karşılaştıkları güçlükleri ve zorlukları unutarak kendilerini iş akışına dahil ederler (Imperatori, 2017). İşle bütünleşme ile kariyer planlama, inisiyatif alma arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç eğitim yöneticilerinin kariyer planlama ve inisiyatif alma düzeylerinin arttığında işle bütünleşme düzeylerinin de arttığını göstermiştir. Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme anlamında yaptıkları işten gurur duymaları, yoğun çalışmalarda dahi kendilerini mutlu hissetmeleri ve işe gömülmüş bir vaziyette çalışmaları inisiyatif almada mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmamış işleri dahi yapmaya çalışmaları, kariyer planlama anlamında yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânı verilmesi, işe uyum ve oryantasyon programları düzenlenmesi, kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politikaların uygulanması, eşit ve adil terfi fırsatlarının sağlanması işle bütünleşmede eğitim yöneticilerinin işlerinin kendilerine coşku ve ilham vermesi, işlerine gitmekte yoğun istek duymaları ile ilişkili olduğu söylenilebilir.

Kariyer kavramı, geleceğe yönelik planlarını erken yaşta yapmaya başlayan insanların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Farklı motivasyonlara sahip bireyler, belirli bir mesleğe odaklanmayı ve bu konuda eğitim ve deneyim yoluyla uzmanlaşmayı amaçlamaktadırlar (Dündar, 2013). Eğitim yöneticilerinin mevcut durum ve normatif düzenlemelerle kariyer planlamalarına baktığımızda belirsizliklerle dolu bir düzenin içerisinde yer aldıkları ve kariyer planlamaları yapmalarının da mevcut durumda zor olduğu görülmektedir. Çünkü DPT (1995) VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Ön İnceleme Kurulu raporunda Türk Kamu Yönetiminde “adama göre iş bulma zihniyeti gelişmiş, atama ve nakil usulleri bozulmuş, performansı ölçmeyen bir personel rejimi oluşmuş, terfi sistemi yok olmuş, kariyer yönetimi anlayışı yerleştirilememiş ve kariyer planlaması yapılamamış” tespitlerine yer verilmiştir (Çalık & Ereş, 2006). Bu nedenle kariyer yönetiminin devreye sokulduğu bir eğitim yöneticiliği sistemiyle liyakat, yarışma ve eşitlik esasına dayalı olarak sisteme dahil edilen eğitim

yöneticilerinin kariyer planlaması ile çalışıyor olması belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme ve inisiyatif alma etkileşimlerini sağlayarak ilişki düzeylerinde de bir artış meydana getireceği düşünülebilir. İnisiyatif alma ile kariyer planlama arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç eğitim yöneticilerinin kariyer planlama düzeylerinin arttığında inisiyatif alma düzeylerinin de arttığını göstermiştir. Eğitim yöneticilerinin kariyer planlama anlamında insan kaynakları departmanının kariyer yönetimini yeteri kadar ciddiye aldığına inanılması, iş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynının yapılması, terfilerde eşit ve adil davranılması eğitim yöneticilerinin inisiyatif almada fırsatları etrafındakilerden daha önce fark edebilmeleri, okulda meydana gelen sorunları sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görmeleri, işlerinde kendilerinden beklenenden fazlasını yapmaya çalışmaları ile ilişkili olduğu söylenilebilir.

5.1.6. Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar

Nicel aşamada kurulan regresyon modelinde işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç eğitim yöneticisinin işle bütünleşmiş olmasının belirsizliği yönetme üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ashforth & Humphrey (1995) ve Imperatori (2017) göre işle bütünleşmiş bireyler, yaptıkları işe duygusal olarak yoğunlaşarak onu anlamlandırır ve yaptıkları işten zevk alırlar. Karşılaştıkları güçlüklerle ya da zorluklarla başa çıkarak yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Yüksek düzeyde performans sergileyerek akıllarını, kalplerini, ellerini işlerine verirler. Kısaca işle bütünleşmiş bir çalışan yaptığı işe tamamen kendisini verir. Bu tür çalışanlar her zaman harekete hazır, kararlı ve etkindirler. Bedensel enerjilerini ve vücutlarını işlerine vererek kendilerini geliştirirler. Zihinsel olarak da yeni düşünceler ve fikirler geliştirerek problemlere çözüm yolları bulurlar. İşile bütünleşmiş çalışanlar, yenilikçi ve yaratıcıdır. Sorumluluk almaktan korkmazlar ve cesurdurlar. Bundan ötürü işlerini yaparken kendilerini çok enerjik, güçlü ve dinç hisseden, işlerinin kendilerine ilham ve coşku verdiğine inanan eğitim yöneticileri, eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okullarında daha fazla inisiyatif alarak, kontrolleri dışında yaşanan gelişmeler sonucu oluşan belirsizlerde okullarında daha fazla farkındalık oluşturarak, karar almakta zorlanmayarak ve belirsizlikleri görmezden gelmeyerek belirsizlik yönetimine ilişkin daha etkili olacakları söylenilebilir.

Nitel aşamada yapılan tema analizinde işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde “*değişim etkisi, çalışanlara etkisi, öngörme etkisi, kabul etkisi*” kategorilerine ulaşılmıştır. Nicel aşamanın aksine işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde hangi tür

etkilerinin olduğu alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre belirsizlik yönetimi üzerinde *değişim etkisi* kategorisi için yenilikleri önceden görülebilmesi, teknolojik yeniliklerin uygulanması; *çalışanlara etkisi* kategorisi için paydaşlarla temasın artırılması, çalışanların çok yönlü bilgilendirilmesi, paydaşların rahatlatılması; *öngörme etkisi* kategorisi için doğru planlamaların yapılması, talimatların kolayca uygulanması; *kabul etkisi* kategorisi için belirsizliğin reddedilmemesi, belirsizlikten korkulmaması, eğitim yöneticisinin kendisini yeterli hissetmesi olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde değişim etkisi kategorisi irdelendiğinde işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde yenilikleri önceden görebilmektedirler ve yenilikleri okul ya da kurumlarına uygulayabilmektedirler. Kişiler ve organizasyonlar tarafından algılanan yeni fikirler, uygulamalar ve nesneler yenilik olarak adlandırılmaktadır. Eğitim yöneticileri de yenilikleri önceden görerek belirsizliğe ilişkin problemlere alternatif çözümler geliştirebilirler, ayrıca sorunları ve gereksinimleri algılamada yeni çözüm yolları da üretebilirler. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlik durumunda bir değişim meydana getirmek istiyorsa yenilik perspektifini bilinçli olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük seçmelidir, çünkü organizasyonlar rasyonel akılla kendilerine fayda sağlayacak, amaçları ile uyumlu yenilikleri uygulamayı tercih etmektedirler. Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde ilerleyen yıllarda derslerin nasıl işleneceği, teknolojiye göre okulların nasıl dizayn edilmesi gerektiği, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojik değişimlere hazır olup olmadıkları, teknolojik cihazların kitap ya da defterlerin yerini alıp almayacağı, ders içeriklerinin teknolojiyle nasıl uyumlu olması gerektiği soruları geleceğe ilişkin belirsizliğini korumaktadır. Buradan hareketle işle bütünleşmiş eğitim yöneticisi de değişim adına belirsizliği yönetmek istiyorsa akıllı tahta, tablet, laptop, classmate, sanal gözlük, uzaktan eğitim vs. her ne varsa eğitim adına teknolojik yenilikleri takip etmeli ve bütün paydaşlarla birlikte bunu yürütebilmelidir. Nitel tema analizinin işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde çalışanlara etkisi kategorisi irdelendiğinde işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde paydaşlarla teması artırarak, çalışanları çok yönlü bilgilendirerek ve paydaşları rahatlatarak belirsizliği yönetebilmektedirler. Öğretmenler, veliler, öğrenciler ve okulun dışında yer alan birey ya da kurumlar okulun paydaşları olarak nitelendirilmektedir. Okullar, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretimin etkili olarak gerçekleştirilmesini sağlanmayı amaçlamaktadırlar. Bu amaca ulaşmak için ise bütün paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Eğitim yöneticisinin görevi ise okuldaki tüm etkinliklerin akademik amaçlara uygun bir şekilde tüm paydaşlarla birlikte gerçekleştirilmesini sağlamaktır. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi bu amaçlar ve görev

doğrultusunda belirsiz durumlarda iç ve dış paydaşlarla teması artırarak, iyi bir yönetim sergileyerek eşgüdümü sağlayamaya çalışmalıdır. Belirsizlik, bir olay hakkında yeterince ipucu olmamasından veya olayın yapılandırılmamasından dolayı ortaya çıkan bilişsel bir durumdur. Bilgi eksikliği, geçmiş tecrübenin yetersiz olmasından da kaynaklanabilir, hatta bilgilerin yorumlanması ve anlamlandırılması da önemli problemleri ortaya çıkarabilir. Bundan dolayı işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda belirsizliği yönetmek istiyorsa çalışanlarını çok yönlü bilgilendirmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde öğretmenler uygulama süreçlerinde belirsizliklere karşı yöneticilerden daha fazla duygusal tepkiler verebilmektedirler ve belirsizlik altında daha fazla hayal kırıklığı, endişe, korku duygusu yaşayabilmektedirler. Bu sebeple belirsizlik altındaki öğretmenleri, öğrencileri, velileri rahatlatacak ve onlara yol gösterecek işle bütünleşmiş eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde daha başarılı olabileceklerini söyleyebiliriz. Nitel tema analizinin işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde öngörme etkisi kategorisi irdelendiğinde işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde doğru planlamalar yaparak ve talimatları kolayca uygulayarak belirsizliği yönetebilmektedirler. Yönetim süreçleri çeşitli fonksiyonlardan oluşmaktadır. Literatürde farklı isimlerle anılsa da genel olarak planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme olarak dört başlık altında değerlendirebiliriz. Yönetim süreçlerinin fonksiyonlarından olan planlama, bir organizasyonun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak stratejileri ve bu stratejiler arasındaki eşgüdümü sağlayacak önlemlerdir. Planlama nasıl ve ne yapılacağına ilişkin vasıtaları ve hedefleri içermektedir. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin de belirsizliği öngörebilmesi için doğru planlamalar yapmaya ihtiyacının olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim sistemi teknolojik, sosyolojik, politik ve ekonomik şartlardaki sürekli değişimlerden en fazla etkilenen sistemler arasında yer almaktadır. Eğitim yöneticileri de bu değişimin içerisinde yer aldıklarından değişen şartlara uyum sağlamak için etkin planlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde planlama sayesinde güçlerin birleştirilmesini sağlayabilir, ileriye bakarak değişimlerin önceden görülmesini mümkün kılabilir ve en önemlisi emek, zaman israfını önleyebilir. Yönetim süreçlerinin fonksiyonlarından olan yöneltme, yürütme ve emir-komuta gibi isimlerle karşımıza çıkmaktadır, ancak yönetme fonksiyonunun öznesi insandır, eğitim yöneticileri de insan öznesi içerisinde planlara bağlı kalarak işleri yerine getirme çabası içerisindeyler. İşle bütünleşmiş eğitim yöneticisi, belirsiz durumlarda eğitim kurumlarında alınan kararlar ve planlamalar çerçevesinde işlerin yerine getirilmesi için emir ve talimatları yerine getirme, öğretmenleri motive etme, iletişimi artırma gibi ivedi görevleri yerine getirmekle

yükümlüdür. Buradan hareketle işle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin öğretmenleri, öğrencileri ve çalışanları daha iyi tanınması, ayrıntılar içinde takılıp kalmaması, denetim mekanizmasını çalıştırması, çevresinde örnek bir eğitim yöneticisi olması belirsizlik yönetiminde talimatları kolayca uygulama açısından önemlidir diyebiliriz. Nitel tema analizinin işle bütünleşmenin belirsizlik yönetimi üzerinde kabul etkisi kategorisi irdelendiğinde işiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde belirsizliği reddetmeyerek, belirsizlikten korkmayarak ve kendilerini yeterli hissederek belirsizliği yönetebilmektedirler. İnsanların bildikleri çoğu zaman var olan durumları açıklamaya ve geleceğe dönük adımlar atmaya yeterli olmayabilir. Bu sebeple insanlar belirsiz olan şeyleri kabul edici bir tutum içerisine girmelidirler. İşiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisi de günümüzde ve gelecekte evreni tümüyle bilemeyeceğimizi kabul ederek bir parça belirsizlikle yaşamayı öğrenmelidir. Belirsizliğin, karmaşıklık olduğundan hareketle bilginin her zaman gizli ve saklı olacağını da kabullenmek zorundadır. Belirsizlikler organizasyonlarda korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır. İşiyle bütünleşmiş eğitim yöneticileri, belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkmaz da farkına varabilmektedirler. Önceden fark edebilen eğitim yöneticileri bu sayede belirsizliği kontrolden çıkmadan kontrol altına alabilmektedir. Eğitim ortamının atmosferi ve eğitim yöneticisinin davranışları karşılıklı etkiden dolayı okul ortamına geri dönmektedir. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin okul çalışanlarıyla kurduğu kötü iletişim iş ortamında yüksek düzeyde belirsizlik yaşanmasına neden olmaktadır. Çalışma ortamının sıcak bir iklime sahip olması eğitim yöneticisinin iletişim becerisi ve kendisini belirsizlik yönetimine karşı yeterli hissetmesi ile açıklanabilir. İşiyle bütünleşmiş eğitim yöneticisinin çalışma ortamında kendisini yeterli hissetmesi adil, açık bilgi ve tutumları uygulamaya koymasının belirsizlikle başa çıkmada oldukça yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Nicel aşamada kurulan regresyon modelinde kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç eğitim yöneticisinin kariyer planlaması yapmasının belirsizliği yönetme üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Karadal'a (2008) göre kariyer planlama, tümüyle kariyerinde başarılı olmak isteyen kişiyi ilgilendiren bir süreçtir. Kişi, kendi bilgi, beceri ve ilgilerini güçlü ve güçsüz yönlerini değerlendirir ve organizasyondaki yükselmesine ilişkin planlar yapar. Organizasyonlar ise örgütsel kariyer planlaması yoluyla çalışanlarının eğitim ihtiyacını belirleme, başarıyı değerlendirme, işten tatmin olma düzeyini artırma ve örgütsel bağlılıklarını yükseltme, iş geliştirme ve yeni bölümlere gitmeleri yolunda teşvik etme gibi

geleceğe hazırlayıcı programlarla desteklerde bulunmalıdırlar. Çünkü başarılı bir örgütsel planlama etkin bir kariyer planlamasına dayalıdır (Şimşek & Soysal, 2004). Kariyer planlamasına ilişkin eğitim yöneticilerinin seçiminde liyakatin esas alınması, eşit ve adil terfi sistemlerinin getirilmesi, gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonların belirlenmesi, eğitim yöneticisinin eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmasını, eğitimdeki değişiklikleri geciktirmeden okula yansıtmaya çalışmasını, okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmasını, eğitim süreçlerinde karmaşık ve belirsiz durumlardan ürkmemesini sağlayarak belirsizlik yönetimine ilişkin daha etkili olacakları söylenilebilir.

Nitel aşamada yapılan tema analizinde kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde “*bireysel etkisi, örgütsel etkisi*” kategorilerine ulaşılmıştır. Nicel aşamanın aksine kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde hangi tür etkilerinin olduğu alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre belirsizlik yönetimi üzerinde *bireysel etkisi* kategorisi için çalışanlarla iş birliği yapılması, çalışanların fikirlerin alınması, belirsiz durumlardan ürkmemesi, çalışanlara saygı duyulması, işe uygun insan olunması, inisiyatif alınması; *örgütsel etkisi* kategorisi için performansa değer verilmesi, kararların rasyonel verilmesi, örgüt içi iletişimin artırılması, yetki ve sorumluluk dengesinin kurulması, görev dağılımının net olması olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde bireysel etkisi kategorisi irdelendiğinde hem çalışan hem de organizasyon açısından uzun vadede ortaya çıkabilecek gelişmeler göz önüne alındığında, organizasyon içindeki personelin gelişimini ve büyümesini planlamak gerekli hale gelmiştir. Kariyer planlaması, bireyin, kendisi, sahip olduğu olanaklar ve sınırlılıklar, yaptığı seçimler ve bunların neticelerinin farkında olarak kariyer hedefleri belirlemek ve bu hedeflere ulaştıracak eğitim ve gelişim programlarını planlamaktan oluşan bir süreçtir. Kariyer planlama sürecinde, organizasyon ve birey farklı taraflar oluşturmaz, tamamlayıcı parçalar olarak birlikte çalışırlar. Bu bağlamda kariyer planlaması, başta organizasyon merkezli ve birey merkezli olmak üzere iki farklı boyutta ortaya çıkmaktadır. Eğitim organizasyonları diğer organizasyonlar gibi çalışanlarının görevlerini daha hızlı yapabilmeleri için iş rollerine ve iş bölümlerine büyük önem vermektedirler. Ancak gelişen teknoloji, işlerin tasarlanmasındaki yenilikler iş rolleri ve iş bölümlerinden ziyade iş birliğinin önemini daha da artırmıştır. İş birliği, eğitim organizasyonlarında zaten var olmayan kaba hiyerarşiyi azaltmakta, eğitim çalışanlarının karşılıklı bağımlılık düzeylerini de artırmaktadır. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında iş birliği yapmalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Tüm organizasyonlarda olduğu

gibi eğitim organizasyonlarında da çalışanların fikirlerinin önemsenip dinlenmesi ve kayda değer olduğunun iletişim yoluyla çalışanlara gösterilmesi önemlidir. Belirsiz durumlarda bazı çalışanlar fikirlerini özgürce dile getirirken bazılarının fikirlerini alabilmek zor olabilir, eğitim yöneticisi böyle bir durumda okul ya da kurumundaki çalışanlarının tümünün fikirlerini çekinmeden dile getirebileceği iyi bir ortam hazırlamalıdır. Eğitim yöneticisinin, çalışanların fikirlerini alarak eylemlerde çalışanın fikirlerinden yararlandığını göstermesi çalışanların işlerine karşı bağlılıklarını ve performansını da artırmış olacaktır. Bundan için eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında çalışanların fikirlerinin almasının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Belirsizlik kavramı, ilgili alan yazında kriz, risk ve karmaşa kavramları ile birlikte kullanılmaktadır. Belirsizlikler eğitim organizasyonlarında korku ve tehdit unsurları olarak görülmektedir, ancak belirsizliğin bir fırsat olduğu da unutulmamalıdır. Başarılı eğitim yöneticileri belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirsizliğin ortaya çıkardığı korkuya karşı emniyetle yaklaşmakta ve ortaya çıkar çıkmaz da farkına varabilmektedirler. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında belirsiz durumlardan ürkmemelerinin belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde eğitim çalışanlarına saygı duyulması eğitim çalışanlarının ilgili, üretken olmalarını ve yüksek katılım göstermelerini sağlayabilir. Aynı şekilde eğitim yöneticisinin çalışanlarına saygı göstermesi, çalışanına güven aşılayabilir hatta belirsiz durumlarda çalışanın cesaretini artırabilir, ayrıca eğitim yöneticisinin çalışanlarına saygı göstermesi, saygılı adil bir çalışma ortamı yaratarak, bilgi paylaşımının arttığı, stresin azaldığı bir ortamda ortaya çıkarabilir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında çalışanlarına saygı duymalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim yöneticisinin bireysel anlamda bilgi, beceri ve tutumunun eğitim yöneticiliği için uygun olup olmadığı; örgütsel anlamda ise normatif düzenlemelerle işe uygun yetkin, yeterli ve nitelikli eğitim yöneticilerinin sisteme dahil edilmesi, seçilmesi için ne düzeyde gayret gösterildiği karşılıklı olarak sorgulanması gereken sorunların başında gelmektedir. İşe uygun insan olmanın anahtar kelimesinin “liyakat” olduğunu söyleyebiliriz. Liyakat, işin ehli, iş bilir insanların eğitim yöneticisi olarak sisteme dahil edilmesidir. Bireysel kariyer planlaması yapacak eğitim yöneticileri, bilgi, beceri ve tutumları yönünde kendilerini yeterli görmeleri halinde eğitim yöneticiliği mesleğini tercih etmelidirler. Aksi taktirde sendikal ve ahbap çavuş ilişkisi ile işe uygun olmayan insanların eğitim yöneticileri olmaları belirsizliği yönetmekten ziyade belirsizliğin öznesi haline gelerek toplumsal kalkınmanın eğitim ayağına da zarar verecektir. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında işe uygun insan olmalarının belirsizliği

yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Kişisel inisiyatif alma hem bireysel hem de örgütsel etkililiği olumlu anlamda artırmaktadır. Örgütsel etkinliği artırdığından dolayı organizasyonların kişisel inisiyatif kavramına ilgileri her geçen gün artmaktadır. Kişisel inisiyatif alma, çalışanların baskı ve engellemelere karşı ısrarla mücadele etmeleri ve kararlı bir biçimde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları olarak karakterize edilmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin bireysel kariyer planlamalarında inisiyatif almalarının belirsizliği yönetmelerinde etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Nitel tema analizinin kariyer planlamasının belirsizlik yönetimi üzerinde örgütsel etkisi kategorisi irdelendiğinde yetkinlik, eğitim yöneticisinin performansının elde edilebilmesinde bilgi, beceri ve tutumlarını içerisinde barındıran gözlenebilir davranışlar bütünüdür. Mevcut durum ekseninde eğitim yöneticilerinin yetkinlik ve performansına değer verilerek seçildiğinin söylenmesi örgütsel kariyer planlaması anlamında zor gözükmektedir. Eğitim yöneticilerinin nesnel bir biçimde değerlendirilmesi ve yetkinlik esaslı seçilmesi gerekliliği, sisteme dahil edildikleri andan itibaren ortalama ya da yüksek performans gösterenler arasından nesnel bir şekilde ayırt edilmeleri ve performanslarına değer verilmesi günümüzde yapılması beklenen gerçeklerdendir. Çünkü eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde belirsizlik ancak nitelikli ve yetkin eğitim yöneticileri tarafından yönetilebilir. Bundan ötürü eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında performanslarına değer verilmesinin belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Rasyonalite, geleceğe yönelik ve amaçlı olan insan eylemlerinin kararlılığıdır. Karar verme, yönetim süreçlerinin kalbi ve tüm süreçlerin eksenidir. Buradan hareketle eğitim yöneticisi yalnızca idareci ya da yönetici değil aynı zamanda karar verici konumundadır. Rasyonel kararın, eğitim organizasyonları açısından faydayı maksimize eden karar olduğunu söyleyebiliriz, çünkü rasyonel karar, karar vericinin tercihleri ve yargıları ile sonuçlara ilişkin değerler ve belirsizlik arasında denge kurabilen karardır. Bundan ötürü eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında rasyonel karar vermesinin belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Örgütsel iletişim, sözel veya sözel olmayan mesajların organizasyon içerisinde gönderilmesi ve alınması sürecidir, bu iletişim örgütsel yapıya göre de şekillenmektedir. Örgüt içi iletişim, ortak amaç için toplanmış eğitim çalışanlarının bu amacı gerçekleştirmek için koordineli ve planlı kurdukları iletişimdir. Örgüt içi iletişim sayesinde eğitim çalışanları davranışlarını buna göre sergilemekte ve neleri yapıp neleri yapmamaları gerektiğini öğrenmektedirler. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında örgüt içi iletişimi artırmasının belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Yetki, emir verme, ona uyma gücü, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için karar verme ve başkalarına iş yaptırma hakkıdır.

Sorumluluk ise, yükümlü, hesap verebilir olma kısaca sorumlu olma durumudur. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde eğitim yöneticilerine verilen yetki ve sorumluluk denk ya da eşit olmalıdır, bu durum aynı zamanda etkili yönetimin esas ilkelerindendir. Ancak hem teorik hem de pratik açıdan eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengesinin kurulmadığını söyleyebiliriz. Çünkü normatif düzenlemelerde eğitim yöneticilerinin yetkileri çok kısıtlı olmakla birlikte sorumluluk düzeyleri soyut ve oldukça fazladır, hatta eğitim yöneticileri kimi zaman sorumlu olmadıkları işlerde yetkili konumunda görev almakta veya çalıştırılmaktadırlar. Bu durum belirsizliği yönetmekten ziyade belirsizliği içerisinde barındıran ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorumluluk taşımayan yetki yetkinin kötüye kullanılmasına, yetkisiz sorumluluk ise işlerin yapılmamasına neden olmaktadır. Bu yüzden eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında yetki ve sorumluluk dengesinin kurulmasının belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz. Eğitim kurumlarında insan ilişkilerinin ön planda olduğu düşünüldüğünde kaba hiyerarşik yapıya rastlamak pek mümkün değildir, ancak bu durum eğitim yöneticisinin görevinin ne olduğu hususundaki belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Bu belirsizliğin oluşmasındaki temel neden eğitim yöneticisinin klasik anlayışa göre her işi yapabildiği savıdır. Bu sav eğitim yöneticisinin görev tanımının ve dağılımının net olmamasına ve belirsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır, bundan ötürü eğitim yöneticilerinin örgütsel kariyer planlamalarında görev dağılımının net olarak belirlenmesinin belirsizliği yönetmede etkisinin olacağını söyleyebiliriz.

Nicel aşamada kurulan regresyon modelinde inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç eğitim yöneticisinin inisiyatif almasının belirsizliği yönetme üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Frese vd., (1996) göre kişisel inisiyatif düzeyi yüksek kişiler zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken ve bir işi yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler. Çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, kişilerin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade proaktif bir davranış sergileme yaklaşımına yöneltmektedir. Proaktif davranış ve inisiyatif çalışmalarının çeşitli yaklaşımlarını birbirine bağlayan ortak bir konu örgütsel davranışlara yönelik bir eylem olmasıdır. Bu bakış açısına göre, çalışanlar işe yaklaşımlarında aktif rol alırlar, durumları başlatırlar ve uygun koşullar yaratırlar. Daha pasif reaktif bir davranış modelinin aksine, proaktif insanlar aktif olarak bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsatlar ararlar; pasif olarak bilgi ve fırsatların kendilerine gelmesini beklemezler (Crant, 2000). Eğitim yöneticisinin sürekli olarak işini daha iyi yapmanın ve mesleki konularda kendisini geliştirmenin yollarını araması, işle ilgili bir problem olduğunda o

problemin üzerine gitmesi, mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa dahi okul için yapılması gereken işleri yapması, üst makamlarca verilmediği halde önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olması, okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olsa dahi çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya çalışması belirsizlik yönetimi anlamında yönetsel süreçlerde yaşadığı belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvurmasını, okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışmasını, belirsizlik veya bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için çalışanlara destek olmasını, eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalışmasını sağlayarak belirsizlik yönetimine ilişkin daha etkili olacakları söylenilebilir.

Nitel aşamada yapılan tema analizinde inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde “*farkındalık etkisi, iletişim etkisi, değişim yaratma etkisi*” kategorilerine ulaşılmıştır. Nicel aşamanın aksine inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde hangi tür etkilerinin olduğu alt temalar halinde ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerine göre belirsizlik yönetimi üzerinde *farkındalık etkisi* kategorisi için öngörerek planlamalar yapılması, belirsizlikte esnek davranılması, öngörülemez durumların fark edilmesi; *iletişim etkisi* kategorisi için gelişmelerden anlık haber verilmesi, doğru bilgi verilmesi, paydaşlara destek olunması; *değişim yaratma etkisi* kategorisi için değişim için araştırma yapılması, yenilikçi olunması, gelişmelerin benimsenmesi, değişikliklerin okula uygulanması olması olarak ifade edilmektedir. Nitel tema analizinin inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde farkındalık etkisi kategorisi irdelendiğinde kişisel inisiyatif alma, organizasyonun vizyonu ve misyonuyla uyum içerisinde, amaç ve etkinlik yönelimli, uzun soluklu, zorluk ve mücadeleler karşısında ısrarcı, proaktif davranış, kişinin kendisinin başlattığı eylemler bütünüdür. Kişisel inisiyatif düzeyi yüksek eğitim yöneticileri zorluklarla mücadele ederken, sorunların üstesinden gelirken ve bir işi yapmanın alternatif seçeneklerini düşünürken uzun soluklu bir yaklaşımı benimserler, çünkü uzun soluklu bir yaklaşım, kişilerin sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekten ziyade proaktif bir davranış sergileme yaklaşımına yöneltmektedir. Bu sayede inisiyatif alan eğitim yöneticileri belirsizlik yönetiminde öngörerek planlamalar yapmakta, belirsizlik durumlarında esnek davranabilmekte ve öngörülemez durumları fark edebilmektedirler. Gelecekteki durumlar bugünden şekillendiğinden dolayı planlama yapılarak gelecekteki olaylarla ilgilenilmeye çalışılır. İnisiyatif alan eğitim yöneticisi planlama yaparak gelecekteki risk, tehdit ve fırsatları görmeyi, geleceği öngörmeyi, öncelikleri belirleyerek seçenekler arasından tercih yapmayı başarabilir ve belirsizliği yönetebilir. Yönetimin kendine özgü ilkeleri vardır, bu ilkelerden esneklik ilkesi katı

olmamakla birlikte örgütsel yapı içerisinde durumdan duruma farklılık göstererek uyarlanabilmektedir. Eğitim organizasyonları iç ve dış çevrenin etkisinde kalarak değişime zorlanmaktadır. Bu değişimlere karşılık ayak uydurabilmek için eğitim organizasyonlarının dinamik bir yapıya sahip olması, bu yapıyı yönetecek eğitim yöneticilerinin de esneklik ilkesine uyarak ve inisiyatif alarak belirsiz durumlarda esnek davranması belirsizliği yönetmek adına beklenmektedir. Belirsiz durumlarda yöneticilerin belirsizliği mümkün olduğunca anlayarak ya da azaltarak kararlar vermeleri beklenmektedir. Belirsizliği tamamıyla gidermek mümkün olmadığından gelecekle ilgili karar verebilmek için öngörde bulunmak eğitim yöneticileri için kritik bir öneme sahiptir. Öngörünün rasyonel bir açıklaması olmalıdır, çünkü öngörü geleceği bilmek değil, geleceği anlamayı kolaylaştırmaktır. Bununla beraber inisiyatif alan eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde öngörüü anlama ve kullanma yetkinliğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Nitel tema analizinin inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde iletişim etkisi kategorisi irdelendiğinde iletişim, mesajı gönderen ile mesajı alan arasında bir alışveriş ilişkisi ile oluşan, paylaşılan ve ortaklaşa yararlanılan bir süreçtir. Etkileşim ise bireylerin birbirlerini karşılıklı olarak etkileme sürecidir, bu süreç, bireyin, çevresiyle ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizliği yönetmek istiyorsa okul çalışanlarıyla, iç ve dış paydaşlarla iletişim kanallarını daima açık tutabilmelidir, ayrıca belirsiz durumlarda etkileşim içerisinde olarak anlık gelişmelerden iç ve dış paydaşlarını daima haberdar edebilmelidir. Temel anlamda doğruluk, bilginin belirleyici kavramıdır, çünkü her bilgi doğru olma savındadır, bilgi ya yanlış ya da doğrudur. Bu nedenle bilgiyi bilgi kılan özelliklerin başında bilginin doğru ya da yanlış olabilme özelliği gelmektedir. Buradan hareketle inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsizlik yönetiminde yanlış doğrudan ayırarak çalışanlarına doğru bilgiler vermeye çalışmalıdır. Eğitim organizasyonlarının iç ve dış paydaşlar nezdinden nasıl bir izlenime sahip olduklarının bilinebilmesi ve aralarındaki eşgüdüm düzeyinin kalitesinin tespit edilebilmesi günümüzde oldukça önemli gözükmemektedir. Buradan hareketle eğitim yöneticisi de paydaşlarının organizasyondan neler beklediğini tespit ederek paydaşlardan gelen mesajları eğitim organizasyonunun amaçlarına uyumlu hale getirmeye çalışmalıdır, ayrıca paydaşlardan destek aldığı gibi paydaşlara da destek olabilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için inisiyatif alan eğitim yöneticisi belirsiz durumlarda bir iletişim planı hazırlayarak hangi paydaşa hangi mesajla ulaşması gerektiğini, paydaşlardan nasıl destek alabilmesi gerektiğini ve paydaşlara da nasıl destek olabilmesi gerektiğini de bilebilmelidir. Nitel tema analizinin inisiyatif almanın belirsizlik yönetimi üzerinde değişim yaratma etkisi kategorisi irdelendiğinde

değişim, her zaman eğitim yöneticisinin denetiminde ya da güdümünde gerçekleşmeyebilir, bu durumu bir nevi planlanmamış değişimler olarak düşünebiliriz, çünkü planlanmamış değişimler eğitim yöneticisinin etkisi olmadan ya da şans eseri de ortaya çıkabilir. Belirsiz durumlarda planlama yapmamış, planı olmayan ya da gelecekle ilgili öngörülerini bulunmayan, araştırma yapmayan eğitim yöneticileri planlanmamış değişimlerle karşı karşıya kalabilir. Planlı değişimde ise eğitim yöneticisinin araştırması ve özel çabaları vardır. İnisiyatif alan eğitim yöneticileri de belirsiz durumlara ilişkin performans açıklarını gözden geçirerek ve onları kapatmak için araştırma yaparak planlı değişimi başlatabilmelidirler. Eğitim organizasyonları açısından düşünüldüğünde yenilik kavramına teknoloji veya ilim olarak bakmaktan ziyade eğitim hizmeti alan kişilere yönelik bir değer olarak bakmamız gerekmektedir. Bilindiği üzere yenilik diğer organizasyonlarda olduğu gibi eğitim organizasyonlarında da içeriden değil dışarıdan kaynaklanmaktadır. Eğitim paydaşları açısından ne istenildiğinin bilinmesi ve gereksinimlerinin tespit edilmesi yeni teknoloji ve bilgiye daha kolay ulaşmayı sağlayabilir. Yenilikte riskin fazla olduğu savından hareketle belirsiz durumlarda eğitim yöneticisinin yenilik çabalarının çoğunun başarısız olması büyük bir ihtimaldir, çünkü normal zamanlarda dahi başarıya ulaşılması eğitim organizasyonları açısından zor olabilmekte ve süreç yılları alabilmektedir. Ayrıca yeniliğin getireceği başarısızlığın belirlenebilmesi de eğitim organizasyonları açısından olanaksız olarak gözükebilir ya da gerçekleşene kadar hiçbir şey belli olmayabilir. Buradan hareketle inisiyatif alan eğitim yöneticisinin belirsiz durumlarda değişim yaratma etkisinde yenilikçi olması, yeniliğe kurumu açısından eğitim hizmeti alanlara yönelik bir değer olarak bakması ve uzun zaman alan yenilik için sabırla ve özveriyle çalışması beklenmektedir. Eğitim organizasyonları açısından gelişme, günümüze damgasına vuran inanılmaz değişimlere cevap niteliğinden önemli bir kavramdır. Bilimsel, iletişimsel, teknolojik ve politik boyutlarında nitelikli değişimlerin sağlanması adına gelişme temel bir araç konumundadır. Eğitim organizasyonlarında gelişimin sağlanabilmesi için belirsiz durumlarda eğitim organizasyonunun yapısına hâkim, inisiyatif alabilen, insanlarla iletişim kurabilen, gelişmeleri benimseyen eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Değişimler, okulların örgütlenme, yönetim, okul-çevre ilişkileri, öğrenme-öğretme süreci ve eğitim fonksiyonlarının yeniden gözden geçirilmesini ve düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır, hatta merkezi yönetim olarak adlandırılan yapıdan okul, öğrenci merkezli yapıya doğru bir değişim günden güne yön değiştirmektedir. Çünkü belirsiz durumlara karşı koymak, açık olmayan uygulamalar, değerlendirmeler, prensipler ve yönetim biçimleri değişikliklerin okula uygulanmasını veya değişimini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı belirsiz durumlarda inisiyatif alabilen, değişimleri başarıyla yönetebilen

nitelikli eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetim düzeyleri nicel aşamada yüksek çıkmıştır. Nitel aşamada ise esnek yönetim anlayışı, değişiklikleri okula uygulama, liyakatle iş başına gelme ve belirsizlikten korkmama ile belirsizliğin daha da iyi yönetilebileceği ifade edilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin işle bütünleşme düzeyleri nicel aşamada yüksek çıkmıştır. Nitel aşamada ise işe odaklanma ve performans gösterme ile işle bütünleşme düzeylerinin daha da yükseleceği ifade edilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri nicel aşamada yüksek çıkmıştır. Nitel aşamada ise düşüncelerin gerçeğe dönüştürülerek ve değişimleri gerçekleştirerek inisiyatif alma düzeylerinin daha da yükseleceği ifade edilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin kariyer planlaması düzeyleri nicel aşamada yüksek çıkmıştır. Nitel aşamada ise iş tanımı ve gereklerinin belirlenerek, adaletli bir terfi sistemi kurularak kariyer planlaması düzeylerinin daha da yükseleceği ifade edilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin takip eden açıklamalar alt deseni kullanılmış ve süreç öncelikle nicel verilerin toplanması, ardından da nicel sonuçların geniş kapsamlı nitel veriyle desteklenmesini içermiştir. Zaman ve ekonomiklik kaygısı nedeniyle keşfedici sıralı karma desenin ölçek geliştirme alt deseni ile araştırmanın ölçeklerinin geliştirilmesi göz ardı edilmiştir. İleride belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması araştırması yapacak araştırmacıların keşfedici sıralı karma desenin ölçek geliştirme alt deseni ile bu ölçekleri geliştirecekleri bir araştırma düşünülebilir.

İlgili alan yazında belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlamasına yönelik yapılan nicel araştırmaların pratikte işe yarayıp yaramadığına ilişkin

etki büyüklüklerine yer verilmediği görülmüştür. Buradan hareketle bu değişkenleri bütüncül ya da tekil olarak ele alarak bir meta analiz araştırması düşünülebilir.

İlgili alan yazında belirsizlik yönetimi, işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlamasına yönelik nitel araştırmaların da çok seyrek olduğu görülmüştür. Bu değişkenlere ilişkin nitel araştırmalar yapılacağı gibi nitel araştırmaların sayısı arttığında da bu çalışmalara yönelik meta sentez araştırması düşünülebilir.



KAYNAKLAR

- Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). The Longitudinal Impact of Self-Efficacy and Career Goals on Objective and Subjective Career Success. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (1), 53-62.
- Achrol, R. S. (1988). Measuring Uncertainty In Organizational Analysis. *Social Science Research*, 17, 66-91.
- Açıkalin, A. (1998). Daha Bir Kaosu Yönetmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, 149-150.
- Açıkgöz, B. (2009). *Zonguldak İl Merkezi 1. Basamak Sağlık Kuruluşlarında Örgüt Kültürü Tipinin İşe Bağlanma ve İş Stresi İlişkisi ile Sağlık Etkilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Tıp Fakültesi/Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Ak, B. (2009). *Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akdeniz, A. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İşle Bütünleşme Algıları Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2005). Takım Kariyer Modeli ile Proje Takımlarında Kariyer Geliştirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25,1-18.
- Akın, U. (2012). *Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları ve Öz-Yeterlikleriyle İlişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe İşgören İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 1-25.
- Akman V. (2021). *Kariyer Devreleri*. <http://danismend.com/kategori/altkategori/kariyer-devreleri/> adresinden 18.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, T. & Şahin, I. (2015). Belirsizlik Altında Karar Alma: Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-28.
- Alarcon, G. M. & Edwards, J. M. (2010). The Relationship of Engagement, Job Satisfaction and Turnover Intentions. *Stress and Health*, 27(3), 294-298.
- Aldemir, M.C., Ataol, A. & Budak, G. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Aldrich, J.O.& Cunningham, J.B. (2016). *Using IBM SPSS Statistics An Interactive Hands-On Approach*. Los Angeles: Sage.
- Allais, M. & Hagen, O. (1979). The So-Called Allais Paradox and Rational Decisions Under Uncertainty. In M Allais & O Hagen (Eds.), *Expected Utility Hypotheses and the Allais Paradox Contemporary Discussions of Decisions Under Uncertainty with Allai's Rejoinder* (pp. 437-681). Holland: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P. & Irmer, B. E. (2007). Uncertainty During Organizational Change: Managing Perceptions Through Communication. *Journal of Change Management*, 7(2), 187-210.
- Alpar, R. (2011). *Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altok, S. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme ve Yöneticilerin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi\ Eğitim Bilimleri Enstitüsü\Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı\Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.
- Altunışık, R., Coşkun R. Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anafarta, N. (2001). Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel

Perspektif. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2,1-17.

Angkiriwang, R., Pujawan, I. N., & Santosa, B. (2014). Managing Uncertainty Through Supply Chain Flexibility: Reactive vs. Proactive Approaches. *Production & Manufacturing Research*, 2(1), 50-70.

Antoniou, E. (2010). Career Planning Process and Its Role In Human Resource Development. *Annals of the University of Petroşani, Economics*, 10 (2), 13-22.

Ardıç, K. & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, Ocak-Haziran, 21-46.

Arıkan, R. (2005). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Armenakis, A. A., Harris, S. G. & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness For Organizational Change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.

Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri*. (Çev. Eds. A. Erözkan & E. Büyükköksüz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the Workplace: A Reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.

Aslanargun, E. & Atmaca, T. (2017). Okul Müdürlüğü Atamalarında İdari Yargının İptal Gerekçeleri ve Öne Çıkan Hususlar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 545-559.

Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2646-2659.

Atık, Z. (2018). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, İş Doyumu ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi\Eğitim Bilimleri Enstitüsü\Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon.

Axley, S. R. & McMahon, T. R. (2006). Complexity: A Frontier for Management Education. *Journal of Management Education*, 30(2), 295-315.

Ay, Ü. (1996). Kariyer Merkezli Personel Politikası. *Çukurova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 164-165.

Aydın, C. S. (2010). *Bir Kamu Kurumunda Var olan Bireysel ve Kurumsal Kariyer Planlaması Süreçleri ve Bu Sürece İlişkin Bireysel ve Kurumsal Sorumlulukların Yerine Getirilme Durumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.

Aydın, S. (2021). *Yöneticilerin Kariyer Planlaması ve Kişisel Başarı Algısının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Ayral, M. (2016). Okul Müdürü Yetiştirmede 2015: Sorunlar ve Gelecek. In A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (pp. 113-144). Ankara: Pegem Akademi.

Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Aytaç, S. (2002). Kariyerin Değişen Doğası ve Yeni Yaklaşımlar. In A. Keser (Ed.), *Çalışma Hayatında Dönüşümler* (pp.17-35). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Aytürk, N. (2007). *Yönetim Sanatı: Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Babrow, A. S. (2001). Uncertainty, Value, Communication, and Problematic Integration. *Journal Of Communication*, 51(3), 553-573.

Baer, M. & Frese, M. (2003). Innovation is not Enough: Climates for Initiative and Psychological Safety, Process Innovations, and Firm Performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.

- Bakioğlu, A. & Demiral, S. (2013). Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35.
- Bakker, A. B. & Bal, P. M. (2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study Among Starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a Model of Work Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 13(3), 209-223.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: Integration and Future Research on Work Engagement. In A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2008). Positive Organizational Behavior: Engaged Employees in Flourishing Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147-154.
- Bakker, A. B. (2008). Building Engagement in the Workplace. In R. J. Burke and C. L. Cooper (Eds.), *The Peak Performing Organization* (pp. 50-72). New York: Routledge.
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A. B. Albrecht, S. L. & Leiter, M. P. (2011). Work Engagement: Further Reflections on the State of Play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 74-88.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work Engagement: An Emerging Concept in Occupational Health Psychology. *Work and Stress*, 22(3), 187-200.
- Bakker, A. B., Van Emmerik, H. & Euwema, M. C. (2006). Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams. *Work and Occupations*, 33(4), 464-509.
- Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2003). Dual Processes at Work in a Call Centre: An Application of the Job Demands-Resources Model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A. & Ulacia, I. (2014). Assessing Personal Initiative Among Vocational Training Students: Development and Validation of a New Measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 17,1-9.
- Bammer, G. & Smithson, M. (2008). Introduction. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives* (pp. 3-12). London: Earthscan.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bar-Anan, Y., Liberman, N. & Trope, Y. (2006). The Association Between Psychological Distance and Construal Level: Evidence From an Implicit Association Test. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(4), 609-622.
- Barbier, M., Hansez, I., Chmiel, N. & Demerouti, E. (2013). Performance Expectations, Personal Resources, and Job Resources: How do They Predict Work Engagement? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(6), 750-762.
- Bartelme, T. F. (2012). *An Exploration of the Relationship Between Employee Engagement and Trust* (Doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, USA.
- Barton, M. A., Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J. & DeWitt, T. (2015). Performing Under Uncertainty: Contextualized Engagement in Wildland Firefighting. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(2), 74-83.

- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basım, H. N. & Çelik, A. (2007). İş Yaşamında Mesleki Tükenmişlik. In M.Ş Şimşek, A. Çelik & A. Akatay (Eds.), *Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları* (pp.265-279). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bateman, T. S., & Crant, M. J. (1993). The Proactive component of Organizational Behavior: A measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beheshtifar, M. & Zare E. (2013). Relationship Between Competencies Career And Organizational Success. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 5(1), 834-842.
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N. & Fay, D. (2010). Exploring Positive, Negative and Context-Dependent Aspects of Proactive Behaviours at Work. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83(2), 267-273.
- Berberoğlu, G. N. (1991). İşletmelerde Organizasyon-Birey Bütünleşmesini Sağlayan Etkili Bir Uygulama: Kariyer Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(1), 135-153.
- Berger, C. R. (1986). Uncertain Outcome Values in Predicted Relationships Uncertainty Reduction Theory Then and Now. *Human Communication Research*, 13(1), 34-38.
- Berkes, F. (2007). Understanding Uncertainty and Reducing Vulnerability: Lessons from Resilience Thinking. *Nat Hazards*, 41, 283-295.
- Betoret, F. D. (2013). Teacher Psychological Needs, Locus of Control and Engagement. *Spanish Journal of Psychology*, 16(29), 1-13.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binnevies, C., Ohly, S. & Sonnentag, S. (2007). Taking Personal Initiative and Communicating About Ideas: What is Important for the Creative Process and for Idea Creativity? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (4), 432-455.
- Bledlow, R., Schmitt, A., Frese M. & Kühnel, J. (2011). The Affective Shift Model of Work Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1246-1257.
- Bledow, R. & Frese, M. (2009). A Situational Judgment Test of Personal Initiative and its Relationship to Performance. *Personnel Psychology*, 62, 229-258.
- Boccia Jr, A. M. (2009). *An Empirical Analysis Of Environmental Uncertainty, Real Options Decision Patterns And Firm Performance*. (Doctoral Dissertation). Isenberg School of Management Department. University of Massachusetts Amherst.
- Bolat, O. İ. & Bolat, T. (2008). Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Bolino, M. C. & Turnley, W. H. (2005). The Personal Costs of Citizenship Behavior: The Relationship Between Individual Initiative and Role Overload, Job Stress, and Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), 740-748.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2003). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bordia, P., Hobman, E., Jones, E., Gallois, C. & Callan, V. J. (2004a). Uncertainty During Organizational Change: Types, Consequences, and Management Strategies. *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 507-532.
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D., & Difonzo, N. (2004b). Uncertainty During Organizational Change: Is It All About Control?. *European Journal Of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 345-365.

- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10(2), 99-109
- Boutros, T. & Purdie, T. (2014) *The Process Improvement Handbook A Blueprint for Managing Change and Increasing Organizational Performance*. New York: Mc Graw Hill Education.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T. & Sezen, S. (2014). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları
- Bradac, J. J. (2001). Theory Comparison: Uncertainty Reduction, Problematic Integration, Uncertainty Management, and Other Curious Constructs. *Journal of Communication*, 51(3), 456-476.
- Bradberry, T. (2018). *11 Ways Smart People Deal With Uncertainty*. <https://www.linkedin.com/pulse/11-ways-smart-people-deal-uncertainty-dr-travis-bradberry/> adresinden 14/03/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bradley, E.H., Curry, L.A., Ramanadhan, S., Rowe, L., Nembhard, I.M. & Krumholz, H. M. (2009). Research in Action: Using Positive Deviance to Improve Quality of Health Care. *Implementation Science*, 4(25), 1-11.
- Brashers, D. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication*. 51(3). 477-97.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brown, D. (2014). *Career Information, Career Counseling and Career Development*. England: Pearson.
- Brummelhuis, L.L. & Bakker, A. B. (2012). Staying Engaged During the Week: The Effect of Off-Job Activities on Next Day Work Engagement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(4), 445-455.
- Buckingham, M. C. & Coffman, C. (1999). *First, Break All The Rules: What The Worlds Greatest Managers Do Differently*. New York: Simon and Schuster.
- Budner, S. N. Y. (1962). Intolerance Of Ambiguity As A Personality Variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29-50.
- Buhr, K. & Dugas, M. J. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: Psychometric Properties of The English Version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931-945.
- Bulgur, N. E. (2021). *Kariyer Planlama ile Kişisel Başarı Algısı Arasındaki İlişki ve Demografik Faktörlerin Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.S. T. (2005). Fifty Years of the Critical Incident Technique: 1954-2004 and Beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (2016). *Structural Equation Modeling with Amos Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. & Yıldırım, S. (2012). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canman, D. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Yargı Basım Yayım Ltd. Şti.
- Carriero, A., Clark, T. E. & Marcellino, M. (2018). Measuring Uncertainty and Its

Impact on the Economy. *The Review of Economics and Statistics*, 100(5),799-815.

Carson, C. M. (2005). A Historical View of Douglas McGregor's Theory Y. *Management Decision*, 43(3), 450-460.

Case, T. I., Fitness, J., Cairns, D. R. & Stevenson, R. J. (2004). Coping With Uncertainty: Superstitious Strategies and Secondary Control. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 848-871.

Charan, R. (2009). *Leadership in the Era of Economic Uncertainty*. <http://onlineaccesscenter.com/bmm/library1/Leadership%20in%20the%20Era%20of%20Economic%20Uncertainty.pdf> adresinden 14/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Chaudhary, R., Rangnekar, S. & Barua, M. K. (2012). Psychometric Evaluation of Utrecht Work Engagement Scale in an Indian Sample. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation*, 8(3), 343-350.

Chen, J., Reilly, R. R. & Lynn, G. S. (2005). Uncertainty: Is it a Threat or Opportunity for New Product Development Teams?. *The Pennsylvania State University Institute for the Study of Business Markets*. ISBM Report 18-2005.

Choi, C. (2017). *Uncertainty Appraisal in First Career Employment Information Seeking* (Doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Milwaukee.

Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J.E. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of its Relations with Task and Contextual Performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.

Chughtai, A. & Buckley, F. (2008). Work Engagement and its Relationship with State and Trait Trust: A Conceptual Analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 47-71.

Chughtai, A. & Buckley, F. (2009). Linking Trust in the Principal to School Outcomes: The Mediating Role of Organizational Identification and Work Engagement. *International Journal of Educational Management*, 23(7), 574-589.

Chughtai, A., & Buckley, F. (2011). Work Engagement: Antecedents, the Mediating Role of Learning Goal Orientation and Job Performance. *Career Development International*, 16(7), 684-705.

Cicero, L., Pierro, A. & Knippenberg, D. V. (2010). Leadership and Uncertainty: How Role Ambiguity Affects The Relationship Between Leader Group Prototypicality and Leadership Effectiveness. *British Journal of Management*, 21, 411-421.

Clampitt, P. & Williams, M. L. (2004). Communicating about organizational uncertainty. In D. Tourish and O. Hargie (Eds.), *Key Issues in Organizational Communication* (pp. 37-59). New York: Routledge Taylor and Francis Group

Clampitt, P. G. & Dekoch, R. J. (2001). *Embracing Uncertainty: The Essence of Leadership*. New York: M.E Sharpe.

Clampitt, P. G. & Williams, M. L. (2000). *Managing Organizational Uncertainty: Conceptualization and Measurement*. Paper Presented at the International Communication Association.

Clampitt, P., Williams, M. L. & DeKoch, R. (2001). Embracing Uncertainty: The Executive's Challenge. *Journal of Change Management*, 2(3), 212-228.

Clapham, S. E. & Cooper, R. W. (2005). Factors of Employees' Effective Voice in Corporate Governance. *Journal of Management and Governance*, 9(3-4), 287-313.

Clark, V. L.P. & Ivankova, N. V. (2018). *Karma Yöntem Araştırması Alana Yönelik Bir Kılavuz*. (Çev Ed. Ö. Ç. Bökeoğlu) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cleden, D. (2009). *Managing Project Uncertainty*. England: Gover.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *American Psychological Association*, 9(3), 361-368.
- Collier, J.E. (2020). *Applied Structural Equation Modeling Using AMOS Basic to Advanced Techniques*. London: Routledge.
- Compulsory School Principals' Opinions on Job Stress and Stressors: A Case Study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 2(2), 195-224.
- Courtney, H., Kirkland, J. & Viguerie, P. (1997). *Strategy Under Uncertainty*. <https://hbr.org/1997/11/strategy-under-uncertainty> adresinden 01/03/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Covey, S.R. (2011). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı* (Çev. O. Deniztekin ve F.N. Deniztekin). İstanbul: VarlıkYayınları.
- Crant, J. M. & Bateman, T. S. (2000). Charismatic Leadership Viewed from Above: The Impact of Proactive Personality. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 63-75.
- Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Creswell, J. W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Creswell, J.W.& Clark, V.L.P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Creswell, J.W.& Creswell, J.D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London:Sage.
- Cropanzano, R. & Mitchell, M.S. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*, 31, 874-900.
- Çakır, A. (2014). *Söylem Analizi: Ne Demek İstiyorsun?* Konya: Palet Yayınları.
- Çakır, F.S. (2020). *Kısmi En Küçük Kareler Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çalık, T. & Ereş, F. (2006). *Kariyer Yönetimi Tanımlar, Kavramlar, İlkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çelik, A. (2007). Kariyer Kavramı, Kapsamı ve Temel Boyutları. In M.Ş Şimşek, A. Çelik & A. Akatay (Eds.), *Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları* (pp.1-30). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çelik, S. N. (2019). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Değişime Dirençleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü\Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Çinkır, Ş. (2003). Örgütlerde Personel Geliştirme. In C. Elma & K. Demir (Eds.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (pp. 85-106). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalal, R. S., Brummel, B. J., Wee, S. & Thomas, L. L. (2008). Defining Employee Engagement for Productive Research and Practice. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 52-55.
- Daniels, K., Vimalasiri, V. & Cheyne, A. (2011). Linking the Demands-Control-Support Model to Innovation: The Moderating Role of Personal Initiative on the Generation and Implementation of Ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 581-598.

- De Dreu, C. K. W. & Nauta, A. (2009). Self-Interest and Other-Orientation in Organizational Behavior: Implications for Job Performance, Prosocial Behavior, and Personal Initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94 (4), 913-926.
- De Lange, A. H., De Witte, H. & Notelaers, G. (2008). Should I stay or should I go? Examining Longitudinal Relations Among Job Resources and Work Engagement for Stayers Versus Movers. *Work & Stress*, 20(3), 201-223.
- De Prins, P., Segers, J., Brouwers, S. & Maloens, M. (2008). Engagement Op Het Werk in Goede Banen Geleid. *Over Werk*, 18(3/4), 164-168.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- DeLeo, J. M. (1993). Receiver Operating Characteristic Laboratory (ROCLAB): Software for Developing Decision Strategies That Account for Uncertainty. In *International Symposium on Uncertainty Modeling and Analysis*. College Park, MD, USA, 1993, pp. 318-325, doi: 10.1109/ISUMA.1993.366750.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and Engagement at Work as a Function of Demands and Control. *Scandinavian Journal of Work, Environment, & Health*, 27(4), 279-286.
- Demirbilek, T. (1994). Örgütlerde Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri. *D.E.U. İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(2), 71-85.
- Den Hartog, D. N. & Belschak, F. D. (2007). Personal Initiative, Commitment and Affect at Work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 601-622.
- Deniz, M. & Ünal A. (2007). İnsan Kaynaklarının Bir Fonksiyonu Olarak Örgütsel Kariyer Yönetimi ve Bir Uygulama. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(2), 116-117.
- Dequech, D. (2003). Conventional and Unconventional Behavior Under Uncertainty. *Journal of Post Keynesian Economics*, 26(1), 145-168.
- Deschrijver, G. & Kerre, E. E. (2003). On The Relationship Between Some Extensions of Fuzzy Set Theory. *Fuzzy Sets and Systems*, 133(2), 227-235.
- Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G. & Streat, M. L. (2000). Action-State Orientation: Construct Validity of A Revised Measure and Its Relationship to Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 250-263.
- DiFonzo, N. & Bordia, P. (1998). A Tale of Two Corporations: Managing Uncertainty During Organizational Change. *Human Resource Management*, 37(3-4), 295-303.
- Dikili, A. (2012). Yeni Kariyer Yaklaşımlarına İlişkin Değerlendirmeler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 473-484.
- Dixit, A. K. & Pindyck, R. S. (1994). *Investment Under Uncertainty*. New Jersey: Princeton University Press.
- Dobrodeeva, I., Kochina, S. & Osin, A. (2008). Creation of High School Quality Management System through Making and Supporting the Personal Initiative. *Problems of Education In the 21th Century*, 8, 173-178.
- Dong Li, W., Fay, D., Frese, M. Harms., P. D. & Yu Gao, X. (2014). Reciprocal Relationship Between Proactive Personality and Work Characteristics: A Latent Change Score Approach. *Journal of Applied Psychology*, 99 (5), 948-965.
- DPT (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14374.pdf> adresinden 11.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- DPT (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22354_1.pdf adresinden 11.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Drier, H. N. (2000). Special Issue Introduction: Career and Life Planning Key Feature Within Comprehensive Guidance Programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 73-80,
- Drucker, P. F., Collins, J., Kotler, P., Kouzes, J., Rodin, J., Rangan, V. K. &

- Hesselbein, F. (2008). *The Five Most Important Questions You Will Ever Ask About Your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass
- Duncan, R. (1972). Characteristics of Organizational Environments and Perceived Environmental Uncertainty, *Administrative Science Quarterly*, 17(3), 313-327.
- Durna, U. & Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Dündar, G. (2013). Kariyer Geliştirme. In Ö. Sadullah, C. Uyargil, A. C. Acar, O. Özçelik, İ. D. Ataay, Z. Adal & L. Tüzüner (Eds.), *İnsan Kaynakları Yönetimi* (pp. 268-298). İstanbul: Beta.
- Ece, Ş. (2016). *Kariyer Planlamanın Örgüte Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Olan Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elenkov, D. S. (1997). Strategic Uncertainty and Environmental Scanning: The Case for Institutional Influences on Scanning Behavior. *Strategic Management Journal*, 18(4), 287-302.
- El-Sawad, A. (2005). Becoming A lifer? Unlocking Career through Metaphor. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(1), 23-4.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer Geliştirme Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergün, H. (2019). 1998 ile 2018 Yılları Arasında Yürürlükte Olan Yönetici Atama Yönetmeliklerindeki Okul Müdürü Değerlendirme Ölçütlerinin Karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 141-152.
- Eriksson, P. & Henttonen, E. & Merilainen, S. (2011). Managing Client Contacts of Small KIBS Companies: Turning Technology Into Business. *International Journal of Innovation in the Digital Economy*. 2(3). 1-10.
- Eryılmaz, A. & Doğan, T. (2012). İş Yaşamında Öznel İyi Oluş: Utrecht işe bağlılık Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15, 49-55.
- Eryılmaz, B. (2008). *Kamu Yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Esfahani, N. (2014). *Management Of Uncertainty In Self-Adaptive Software*. (Doctoral dissertation). George Mason University, Virginia, USA.
- Fall, A. & Roussel, P. (2014). Self-Determination Theory and the Paradigm of Motivation through Incentives. In M. Gagne (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation and Self-Determination Theory* (pp.199-218). New York: Oxford.
- Fay, D. & Frese, M. (2000). Self-Starting Behavior at Work: Toward A Theory of Personal Initiative. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development: Developing Motivation and Motivating Development* (pp. 307–337). Amsterdam: Elsevier.
- Fay, D. & Frese, M. (2001). The Concept of Personal Initiative: An Overview of Validity Studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Fay, D. & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the Effects of Stressors: A Longitudinal Study on Personal Initiative. *Journal of Occupational Health Psychology* 7 (3), 221-234.
- Fay, D., Sonnentag, S. & Frese, M. (1998). Stressors, Innovation and Personal Initiative: Are Stressors Always Detrimental? In L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 170-189). New York: Oxford University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Fleck, S. & Inceoğlu, I. (2010). A Comprehensive Framework For understanding and Predicting engagement. In S. L. Albrecht (Ed.), *The Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 31-42). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.

Floden, R. E. & Clark, C. M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285836.pdf> adresinden 04/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. (2011). Cultivating Positive Emotions to Enhance Human Flourishing. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (Eds.), *Applied Positive Psychology: Improving everyday Life, Health, Schools, and Society* (pp. 35-47). New York: Psychology Press.

Fredrickson, B. L. (1998). What Good are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Freeney, Y. & Tiernan, J. (2006). Employee Engagement: An Overview of the Literature on the Proposed Antithesis to Burnout. *The Irish Journal of Psychology*, 27(3-4), 130-141.

Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal Initiative (PI): An Active Performance Concept for Work in the 21. Century. In B. M. Staw and R. M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.

Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal Initiative: Active Performance Concept for Work in the 21st Century. In B. M. Staw & R. M. Sutton (Eds.), *Research In Organizational Behavior* (pp. 133-182). Amsterdam: Elsevier.

Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The Theoretical Concept and Empirical Findings. In M. Erez, U. Kleinbeck and H. Thierry (Eds.), *Work Motivation in the Context of a Globalizing Economy* (pp.99-110). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Frese, M. (2005). Grand Theories and Mid-Range Theories: Cultural Effects on Theorizing and the Attempt to Understand Active Approaches to Work. In K. G. Smith and M.A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management The Process of Theory Development* (pp.84-108). New York: Oxford.

Frese, M. (2009). Toward a Psychology of Entrepreneurship an Action Theory. *Perspective Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5(6), 435-494.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. & Tag, A (1997). The Concept of Personal Initiative: Operationalization, Reliability and Validity in Two German Samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.

Frese, M., Garst, H. & Fay, D. (2007). Making Things Happen: Reciprocal Relationships Between Work Characteristics and Personal Initiative in a Four-Wave Longitudinal Structural Equation Model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1112.

Frese, M., Kring, W., Soose, A. & Zempel, J. (1996). Personal Initiative at Work: Defferences Between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37-63.

Friedman, S. M., Dunwoody, S. & Rogers, C. L. (Eds.). (1999). *Communicating Uncertainty: Media Coverage of New and Controversial Science*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Frohman, A. L. (1997). Igniting Organizational Change from Below: The Power of Personal Initiative. *Organizational Dynamic*, 25(3), 39-53.

Frohman, A.L. (1999). Personal Initiative Sparks Innovation. *Research-Technology Management*, 42, 32-38.

Gamboa, J. P., Gracia, F., Ripoll, P. & Peiro, J. (2009). Employability and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 632-640.

Geckle, L. S. (2015). *Dealing With Uncertainty: The Importance of Strategic Communication*.

https://www.army.mil/article/149902/dealing_with_uncertainty_the_importance_of_strategic_communication adresinden 01/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

- Ghiselli, E. E. (1955). A Scale for the Measurement of Initiative. *Personnel Psychology*, 8(2), 157-164.
- Ghiselli, E. E. (1956). Correlates of Initiative. *Personnel Psychology*, 9(3), 311-320.
- Gifford, W. E., Bobbitt, H. R. & Slocum Jr, J. W. (1979). Message Characteristics and Perceptions of Uncertainty By Organizational Decision Makers. *Academy of Management Journal*, 22(3), 458-481.
- Given, L. M. (Ed.) (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: Sage.
- Glaub, M. E. (2009). *Training Personal Initiative to Business Owners in Developing Countries: A Theoretical Derived Intervention and Its Evaluation* (Unpublished doctoral dissertation). Justus-Liebig University, Giessen, Germany.
- Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A. B. & Lloret, S. (2006). Burnout and Engagement: Independent Factors or Opposite Poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174.
- Gorgievski, M. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2010). Work Engagement and Workaholism: Comparing the Self-Employed and Salaried Employees. *Journal of Positive Psychology*, 5(1), 83-96.
- Greco, V. & Roger, D. (2001). Coping with Uncertainty: The Construction and Validation of a New Measure. *Personality and Individual Differences*, 31(4), 519-534.
- Greenhaus, J.H. & Callanan, G.A. (Eds.) (2006). *Encyclopedia of Career Development*. California: Sage Publications.
- Greenhaus, J.H., Parasuraman, S. & Wormley, W.M. (1990). Effects of Race On Organizational Experiences Job Performance Evaluations, And Career Outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86.
- Griffin, E. A. (Ed.) (2012). *A First Look at Communication Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Griffin, R.W., Phillips, J.M. & Gully, S.M. (2019). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. Boston: Cengage.
- Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice: Getting off the Fence*. Philadelphia: Open University Press.
- Grote, G. (2009). *Management of Uncertainty: Theory and Application in the Design of Systems and Organizations*. New York: Springer Science & Business Media.
- Gudykunst, W. B. (1998). Applying Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory to Intercultural Adjustment Training. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 227-250.
- Gudykunst, W. B. (2012). Anxiety/Uncertainty Management Theory. In E. A. Griffin (Ed.), *A first Look at Communication Theory* (pp. 132-134). New York: McGraw-Hill.
- Gunbayi, I. (2020). Knowledge-Constitutive Interests and Social Paradigms in Guiding Mixed Methods Research (MMR). *Journal of Mixed Methods Studies*, 1(1), 44-56.
- Gunbayi, İ. (2018). Social Paradigms in Guidings Social Research Desing: The Functional, Interpretive, Radical Humanist and Radical Structural Paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(2), 57-76.
- Gunbayi, İ. (2019). *Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme*. <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html> adresinden 17.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gül, H. (2015). *Muhasebe Meslek Mensuplarında İşe Bağlılık, Çalışma Ahlakı ve Mesleki Etik Davranış İlişkilerinin Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Günbayı, İ. & Sorm, S. (2020). *Social Paradigms In Guiding Management, Social Development and Social Research*. Ankara: Pegem Akademi
- Günbayı, İ. (2005). Women and Men Teacher's Approaches to Leadership Styles. *Social Behavior and Personality*, 33(7), 685-698.
- Günbayı, İ. (2008). Vocational High School Teachers' Perceptions on Job Stress Factors in Turkey. *International Journal of Vocational Education and Training*, 16(1), 7-21.
- Günbayı, İ. (2009). Academic Staff's Perceptions on Stressors Originating from Interpersonal Relations at Work Setting: A Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 50-60
- Güriş, S. & Astar, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: DER Yayınları.
- Gürtüz, D. & Yaylacı, G.Ö. (2004). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C. & Schmitt, A. (2012). Happy and Proactive? The Role of Hedonic and Eudaimonic Well-Being in Business Owners' Personal Initiative. *Entrepreneurshi, Theory and Practice, Journey*, 97-114. doi: 10.1111/j.1540-6520.2011.00490.x
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson.
- Hakanen, J. J. & Schaufeli, W. B. (2012). Do Burnout and Work Engagement Predict Depressive Symptoms and Life Satisfaction? A Three-Wave Seven-Year Prospective Study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive Gain Spirals at Work: From Job Resources to Work Engagement, Personal Initiative and Work-Unit Innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78-91.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive Gain Spirals at Work: From Job Resources to Work Engagement, Personal Initiative and Work-Unit Innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*. 73(1), 78-91.
- Hakanen, J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Halbesleben, J. R. B. & Wheeler, A. R. (2008). The Relative Roles of Engagement and Embeddedness in Predicting Job Performance and Intention to Leave. *Work & Stress*, 22(3), 242-256.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A Meta-Analysis of Work Engagement: Relationships with Burnout, Demands, Resources, and Consequences. In Arnold B. Bakker and Michael P. Leiter (Eds.), *Work Engagement A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 102-117). Canada: Psychology Press.
- Halbesleben, J.R.B. & Buckley, M.R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, 30(6), 859-79.
- Hallberg, U. E. & Schaufeli, W. B. (2006). Same same but different? Can Work Engagement be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119-127.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2017). *Nitel Araştırmalarda Etik*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Handmer, J. (2008). Emergency Management Thrives on Uncertainty. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives* (pp. 231-243). London: Earthscan.
- Hansez, I. & Chmiel, N. (2010). Safety Behavior: Job Demands, Job Resources, and Perceived Management Commitment to Safety. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 267.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Hayes, T. L. (2002). Business-Unit-Level Relationship

Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279.

Haveman, H. A. (1993). Follow The Leader: Mimetic Isomorphism and Entry into New Markets. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 593-627.

Hawk, D. (2018). *Definition of Uncertainty Avoidance and the Uncertainty Avoidance Index*. <https://study.com/academy/lesson/hofstedes-uncertainty-avoidance-index-definition-example-cultures.html> adresinden 10/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

He, L., Huang, G. H., Lu, H. W. & Zeng, G. M. (2008). Optimization Of Surfactant-Enhanced Aquifer Remediation For A Laboratory BTEX System Under Parameter Uncertainty. *Environmental Science & Technology*, 42(6), 2009-2014

Heiberger, R. M. & Holland, B. (2009). *Statistical Analysis and Data Display An Intermediate Course with Examples in R*. New York: Springer.

Helsing, D. (2007). Regarding Uncertainty in Teachers and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1317-1333.

Henisz, W. J. & Delios, A. (2001). Uncertainty, Imitation, and Plant Location: Japanese Multinational Corporations 1990-1996. *Administrative Science Quarterly*, 46(3), 443-475.

Herzig, S. E. & Jimmieson, N. L. (2006). Middle Managers' Uncertainty Management During Organizational Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(8), 628-645.

Hesapçıoğlu, M. (2006). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Eğitim Planlaması Çalışmaları: Bir Değerlendirme. In M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* içinde (pp.108-124). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and Evaluating Career Success. *Journal of Organisational Behaviour*, 26, 113-136.

Hobfoll, S. E. & Shirom, A. (2001). Conservation of Resources Theory: Applications to Stress and Management in the Workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (p. 57-80). New York: Marcel Dekker.

Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. & Jackson, A. P. (2003). Resource Loss, Resource Gain, and Emotional Outcomes Among Inner City Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632-643.

Hoehne, K. A. K. (1990). Initiative-A Neglected Psychosocial Dimension. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 25, 101-107.

Hoffmann, P., Schiele, H. & Krabbendam, K. (2013). Uncertainty, Supply Risk Management and Their Impact on Performance. *Journal of purchasing and supply management*, 19(3), 199-211.

Hofmans, J., Dries, N. & Pepermans, R. (2008). The Career Satisfaction Scale: Response Bias Among Men and Women. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 397-403.

Hofstede, G. (2001). *Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. California: Sage Publications.

Hoigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2012). Newly Qualified Teachers’ Work Engagement and Teacher Efficacy Influences on Job Satisfaction, Burnout, and the Intention to Quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.

Holdgraf, C. (2014). The Importance of Uncertainty. <https://berkeleysciencereview.com/importance-uncertainty/> adresinden 11/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Hollenbeck, J. R., Williams, C. R. & Klein, H. J. (1989). An Empirical Examination of the Antecedents of Commitment to Difficult Goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18-23.

Hsiung, C. M. (2012), The Effectiveness of Cooperative Learning. *Journal of Engineering Education*, 101(1), 119-137.

- Huang, R. R. (2008). Tolerance For Uncertainty and The Growth of Informationally Opaque Industries. *Journal of Development Economics*, 87(2), 333-353.
- Hunt, O., Tourish, D. & Hargie, O.(2000). The Communication Experiences of Education Managers: Identifying Strengths, Weaknesses and Critical Incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Husin, N. S. & Johari H. (2016). The Influence of Women Personality and Career Satisfaction in Electrical and Electronic Industry: The Reliability Test. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 3(3), 1-6.
- Imperatori, B. (2017). *Engagement and Disengagement at Work: What's New in Engagement and Disengagement at Work Drivers and Organizational Practices to Sustain Employee Passion and Performance*. Switzerland: Springer.
- İğdeli, A. & Sever, E. (2018). Belirsizlik ve Risk Kavramlarının Felsefi ve Matematiksel Açından İncelenmesi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-12.
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü\Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Jairaman, J., Sakiman, Z. & Li, L. S. (2017). Sunway Medical Laboratory Quality Control Plans Based On Six Sigma, Risk Management And Uncertainty. *Clinics in Laboratory Medicine*, 37(1), 163-176.
- Jameson, A. (1995). Numerical Uncertainty Management in User and Student Modeling: An Overview of Systems and Issues. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 5(3-4), 193-251.
- Janse Van Rensburg, Y., Boonzaier, B., & Boonzaier, M. (2013). The Job Demands-Resources Model of Work Engagement in South African Call Centres. *SA Journal of Human Resource Management*, 11(1), 1-13.
- Jaramillo, F., Locander, W. B., Spector, P. E. & Haris, E. G. (2007). Getting the Job Done: The Moderating Role of Initiative on the Relationship Between Intrinsic Motivation and Adaptive Selling. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 27(2), 59–74.
- Jiang, J. J. & Klein G. (2000), Supervisor Support and Career Anchor Impact on the Career Satisfaction of the Entry-Level Information Systems Professional. *Journal of Management Information Systems*, 16 (3), 219-240.
- Joo, B.K. & Park, S. (2010). Career Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention: The Effects of Goal Orientation, Organizational Learning Culture and Developmental Feedback. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(6), 482-500.
- Judge, T. A., Van Vianen, A. E. & De Pater, I. E. (2004). Emotional Stability, Core Selfevaluations, and Job Outcomes: A Review of the Evidence and an Agenda for Future Research. *Human Performance*, 17(3), 325-346.
- Kagan, J. (1972). Motives and Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 51-66.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *The Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (Eds.) (1982). *Judgments Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. New York: Cambridge University Press.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, İ. (2006). *Biyoistatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadal, H. (2008). Günümüz Örgütlerinde Kariyer Geliştirme. In M. Ş. Şimşek & A. Çelik (Eds). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarımlar* (pp.259-295). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel

Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayım Etiği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay İlçe Raporu (2019). *Karatay İlçe Raporu*. <http://www.konyadayatirim.gov.tr/images/dosya/KARATAY.pdf> adresinden 23/10/2021 tarihinde erişilmiştir.

Karip, E. & Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18, 199-202

Kasperson, R. E. (2008). Coping with Deep Uncertainty: Challenges for Environmental Assessment and Decision-Making. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives* (pp. 337-347). London: Earthscan.

Kavajes, S. (2016). *Managing Change and Uncertainty: Education for the Future. NEPC Summer School*. <http://www.edupolicy.net/wp-content/uploads/2016/04/Summer-School-concept-VF.pdf> adresinden 04/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle İlişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, N. & Kesen, M. (2014). İnsan Kaynaklarının İnsan Sermayesine Dönüşümü: Bir Literatür Taraması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 6(10), 23-38.

Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış, Eğitimde Model Arayışı*. Ankara: Bilim Yayınları.

Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2015). İlk Defa Yeniden Okul Müdürü Görevlendirilmesi: Sözlü Sınav Üzerine Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 471-498.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2018). Okul Yöneticisi Seçme ve Yerleştirme Uygulamasına İlişkin Bir Değerlendirme: Görev Süresi Dolan Okul Müdürlerinin, Yeniden Görevlendirme Usullerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 874-888.

Kayış, A. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. In Ş. Kalaycı (Ed.), *Güvenirlilik Analizi* (pp. 403-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kenway, J. & Bullen, E. (2000). Education in the Age Of Uncertainty: An Eagle's Eye-View. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 265-273.

Keser, A. & Yılmaz, G. (2012). İşe Bağlanma (Engagement). In A. Keser, G. Yılmaz & S. Yürür (Ed.), *Çalışma Yaşamında Davranış: Güncel Yaklaşımlar* (pp.137-166). Kocaeli: Umutepe Yayınları.

Kidd, J.M. (2006). *Understanding Career Counselling Theory, Research and Practice*. London: SAGE.

Kim, H. J., Shin, K. H. & Swanger, N. (2009). Burnout and Engagement: A Comparative Analysis Using the Big Five Personality Dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 96-104.

Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.

Kirsh, S.J., Duffy, K. G. & Atwater, E. (2014). *Psychology for Living Adjustment, Growth, and Behavior Today*. Boston: Pearson.

Kline, R.B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Klir, G. & Ramer, A. (1990). Uncertainty in Dempster-Shafer Theory: A Critical Re-Examination. *Journal of Korean Institute of Intelligent Systems*, 18, 155-166

Klir, G. J. (2006). *Uncertainty and Information: Foundations of Generalized*

Information Theory. New Jersey: Wiley Interscience.

Knight, F. H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Boston: The Riverside Press Cambridge.

Kong, Y. (2009). A Study on the Relationships Between Job Engagement of Middle School Teachers and its Relative Variables. *Asian Social Science*, 5(1), 105-108.

Konya Ticaret Odası (2021). *Konya Ekonomi Raporu*. <http://www.kto.org.tr/d/file/konya-ekonomi-raporu-2020---web-icin.pdf> adresinden 23/10/2021 tarihinde erişilmiştir.

Koppenjan, J. F. M. & Klijn, E. H. (2004). *Managing Uncertainties in Networks: A Network Approach to Problem Solving and Decision Making*. London: Routledge.

Kosenko, K. (2014). Uncertainty Management Theory. In T. L. Thompson (Ed.), *Encyclopedia of Health Communication* (pp 1425-1427). Los Angeles: Sage.

Kovjanic, S., Schuh, S. C. & Jonas, K. (2013). Transformational Leadership and Performance: An Experimental Investigation of the Mediating Effects of Basic Needs Satisfaction and Work Engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 543-555.

Koyuncu, M., Burke, R. J. & Fiksenbaum, L. (2006). Work Engagement Among Women Managers and Professionals in a Turkish Bank: Potential Antecedents and Consequences. *Equal Opportunities International*, 25(4), 299-310.

Kozak, M.A. (2001). *Konaklama İşletmelerinde Kariyer Planlaması*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1326.

Kramer, M. W. (1999). Motivation to Reduce Uncertainty: A Reconceptualization Of Uncertainty Reduction Theory. *Management Communication Quarterly*, 13(2), 305-316.

Kular, S., Gatenby, M., Rees, C, Soane, E. & Truss, K. (2008). *Employee Engagement: A Literature Review*. Kingston University: Working Paper Series 19.

Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçükkömürlü, S. (2017). Belirsizliğin Psikolojik Etkileri. *Nesne*, 5(10), 329-344

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208.

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement: Do Individual Differences Make A Difference? *Personality and Individual Differences*, 40(3), 521-532.

Lantz, A. & Andersson, K. (2009). Personal Initiative at Work and When Facing Unemployment. *Journal of Workplace Learning*, 21(2), 88-108.

Levine, S. & Wiener, S. G. (1989). Coping with Uncertainty: A paradox. In D. S. Palermo (Ed.), *Coping with Uncertainty: Behavioral and Developmental Perspectives* (pp.1-16). London: Psychology Press.

Lin, R. J., Chen, R. H. & Nguyen, T. H. (2011). Green Supply Chain Management Performance In Automobile Manufacturing Industry Under Uncertainty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 233-245.

Lind, E. A. & Van den Bos, K. (2002). When Fairness Works: Toward A General Theory Of Uncertainty Management. *Research In Organizational Behavior*, 24, 181-223.

Lipshitz, R. & Strauss, O. (1997). Coping With Uncertainty: A Naturalistic Decision-Making Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69(2), 149-163.

Litvin, S. W., Crotts, J. C. & Hefner, F. L. (2004). Cross-Cultural Tourist Behaviour: A Replication and Extension Involving Hofstede's Uncertainty Avoidance Dimension. *International Journal of Tourism Research*, 6(1), 29-37.

Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. & Salanova, M. (2007). Does a Positive Gain Spiral of Resources, Efficacy Beliefs and Engagement Exist? *Computers in Human Behavior*,

23(1), 825-841.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal Setting and Task Performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152.

Lodahl, T. & Kejner, M. (1965). The Definition and Measurement of Job Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33.

Lomic, P. V. (2001). *Improved Decision Making And Management Of Uncertainty When Using Iwao's Sequential Sampling Plan In Insect Pest Management* (Doctoral dissertation). Department of Forestry/University of Toronto, Canada.

Long, T. & Johnson, M. (2000). Rigour, Reliability and Validity in Qualitative Research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4, 30-37.

Longford, S. (2008). Uncertainty in Decision-Making: Intelligence as a Solution. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives* (pp. 219-230). London: Earthscan.

Luthans, F. (2002). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.

Luthans, F., Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008). Experimental Analysis of A Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2), 209-221.

Macey, W. H. & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.

Mache, S., Danzer, G., Klapp, B. F. & Groneberg, D.A. (2014). Surgeons' Work Ability and Performance in Surgical Care: Relations Between Organisational Predictors, Work Engagement and Work Ability. *Langenbeck's Archives of Surgery*, 398, 317-325.

Mann, A. (2011). *Managing Uncertainty During Organization Design Decision-Making Processes: The Moderating Effects of Different Types of Uncertainty* (Doctoral dissertation). Columbia University, New York.

Marcus, A.A. & Goodman, R.S. (1991). Victims and Shareholders: The Dilemmas of Presenting Corporate Policy During A Crisis. *Academy of Management Journal*, 34(2), 281-305.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach, C. (2011a). Engagement Research: Some Thoughts from a Burnout Perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 47-52.

Maslach, C. (2011b). Burnout and Engagement in the Workplace: New Perspectives. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Mathis, R.L., Jackson, J.H., Valentine, S.R. & Meglich, P.A. (2017). *Human Resource Management*. United Kingdom: Cengage.

Mauno, S., Kinnunen, U. & Ruokolainen, M. (2007). Job Demands and Resources as Antecedents of Work Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 149-171

May, D. R., Gilson, R. L. & Harter, L. M. (2004). The Psychological Conditions of Meaningfulness, Safety and Availability and the Engagement of the Human Spirit at Work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.

Mazlum, A. A. (2019). *Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

McAuliffe, G., Jurgens, J.C, Pickering, W., Calliotte, J., Macera, A. & Zerwas, S. (2006). Targetting Low Career Confidence Using The Career Planning Confidence Scale. *Journal of Employment Counseling*, 43(3), 117-118.

McFarland, K.F., Smith, A.J., West, C.A. & Rhoades, D.R. (2000). African American

Female Physicians in South Carolina: Role Models and Career Satisfaction. *Southern Medical Journal*, 93(10), 982-985.

McGiboney, G. W. & Carter, C. (1993). Measuring Persistence and Personality Characteristics of Adolescents. *Psychological Reports* 72(1), 128-130.

McMullen, J. S. & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial Action and Role Of Uncertainty in The Theory Of The Entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31(1), 132-152

McPhee, R. D. & Zaug, P. (2001). Organizational Theory, Organizational Communication, Organizational Knowledge, and Problematic İntegration. *Journal of Communication*, 51(3), 574-591.

MEB (1981). X. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 23-26 Haziran 1981, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1982) XI. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 8-11 Haziran 1982, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1988). XII. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18 - 22 Haziran 1988, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1996). XV. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 13-17 Mayıs 1996, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1999). XVI. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 13-17 Kasım 1999, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165513_16_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2006). XVII. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 13-17 Kasım 2006, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2010). XVIII. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5 Kasım 2010, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2014). XIX. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 7 Aralık 2014, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2021). XX. Millî Eğitim Şûrası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 08 Aralık 2021, Ankara, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden 10.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Menguc, B., Auh, S., Fisher, M. & Haddad, A. (2013). To be Engaged or not to be Engaged: The Antecedents and Consequences of Service Employee Engagement. *Journal of Business Research*, 66, 2163-2170.

Meram İlçe Raporu (2019). Meram İlçe Raporu. <http://www.konyadayatirim.gov.tr/images/dosya/MERAM.pdf> adresinden 23/10/2021 tarihinde erişilmiştir.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*.

San Francisco: Jossey-Bass.

Meydan, C.H. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Midthassel, U. V., Bru, E. & Idse, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 20(2), 247-260.

Milliken, F. J. (1987). Three Types of Perceived Uncertainty About The Environment: State, Effect, and Response Uncertainty. *Academy of Management Review*, 12(1), 133-143.

Minkov, M. & Hofstede, G. (2014). A Replication of Hofstede's Uncertainty Avoidance Dimension Across Nationally Representative Samples From Europe. *International Journal of Cross Cultural Management*. 14(2), 161-171.

Moore, W. E. & Tumin, M. M. (1949). Some Social Functions of Ignorance. *American Sociological Review*, 14(6), 787-795.

Morone, P. & Tartiu, V. E. (2015). Addressing Uncertainty in Complex Systems. The Case of Bio-Based Products Derived from Urban Bio-Waste Valorisation. In G. Dellino and C. Meloni (Eds.), *Uncertainty Management in Simulation-Optimization of Complex Systems* (pp 151-172). New York: Springer.

Morrison, E. W. & Phelps, C. C. (1999). Taking Charge at Work: Extrarole Efforts to Initiate Workplace Change. *Academy of Management Journal*, 42, 403-419.

Morrison, E. W. (2011). Employee Voice Behavior: Integration and Directions for Future Research. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 373-412.

Morrison, S. D. (2009). *School Administrator Selection and Placement: A Case Study on Dispositions That Support the Identification of Successful School Leaders*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of The Graduation School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment.

Mowles, C. (2015). *Managing in Uncertainty: Complexity and the Paradoxes of Everyday Organizational Life*. London: Routledge.

Naswall, K., Hellgren, J. ve Sverke, M. (2008). The Individual in the Changing Working Life Introduction. K. Naswall, J. Hellgren & M. Sverke (Eds.), In *The Individual In the Changing Working Life* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, A., Cooper, C. L. & Jackson, P. R. (1995). Uncertainty Amidst Change: The Impact of Privatization on Employee Job Satisfaction and Well-Being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 57-71.

Newman, D.A., Joseph, D.L. & Hulin, C.L. (2010). Job Attitudes and Employee Engagement: Considering the Attitude "A-facor". In S. L. Albrecht (Ed.), *The Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 43-62). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.

Newstrom, J. W. (2007). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*. New York: McGraw Hill Education

Ng, K. C. & Abramson, B. (1990). Uncertainty Management in Expert Systems. *IEEE*, 5(2), 29-48.

Nikolaidis, E., Mourelatos, Z. P. & Pandey, V. (2011). *Design Decisions Under Uncertainty with Limited Information: Structures and Infrastructures Book Series*, Bethlehem: CRC Press.

Obolensky, N. (2014). *Complex Adaptive Leadership: Embracing Paradox and Uncertainty*. Burlington: Gower.

Onay, M. & Zel, U. (2011). Kişi-Kültür Uyumunun Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(2), 265-278.

Onwuegbuzie, A.J. & Collins, K.M.T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs In Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 288-289.

Otley, D. & Soin, K. (2014). Management Control and Uncertainty. In D. Otley and K.

Soin (Eds.), *Management Control and Uncertainty* (pp.1-13). New York: Palgrave Macmillan.

Otley, D. (2014). Management Control Under Uncertainty: Thinking About Uncertainty. In D. Otley and K. Soin (Eds.), *Management Control and Uncertainty* (pp.83-96). New York: Palgrave Macmillan.

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2013). Do-It-Yourself: An Individual Positive Psychology Intervention to Promote Positive Emotions, Self-Efficacy, and Engagement at Work. *Career Development International*, 18(2), 173-195.

Özdamar, K. (2015). *SPSS ile Biyoistatistik*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özer, Z. (2021). *Eğitimde Aşılamayan Kriz Noktaları*. <https://www.kamudanhaber.net/egitimde-asilamayan-kriz-noktaları-makale,4150.html> adresinden 18/04/2021 tarihinde erişilmiştir.

Özgen, H., Öztürk, A. & Yalçın, A. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi

Özkalp, E. & Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker Tarafından Geliştirilmiş Olan İşe Angaje Olma Ölçeğinin Türkçede Güvenilirlik ve Geçerliliğinin Analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.

Özkeskin, M. (2019). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü\Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu.

Özoğlu, Aydoğdu, E. & Dönmez, A. (2016). Öğretmenlikten Okul Yöneticiliğine Bir Yolculuk. In A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* içinde (pp. 51-60). Ankara: Pegem Akademi.

Parker, S. K. & Griffin, M. A. (2011). Understanding Active Psychological States: Embedding Engagement in a Wider Nomological Net and Closer Attention to Performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 60-67.

Parker, S. K., Bindl, U. K. & Strauss, K. (2010). Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation, *Journal of Management*, 36(4), 827-856.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Eds. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, W. & McMahon, M. (2001). *Career Development Programs Preparation for Lifelong Career Decision Making*. Melbourne: Acer Press.

Pektaş, A. O. (2013). *SPSS ile Veri Madenciliği*. İstanbul: Dikeyksen Yayınları.

Perakyla, A. (2004). Reliability and Validity in Research Based on Naturally Occuring Social Interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 283-304). London: Sage.

Polat, M. (2015). *Yöneticilerin Açık Liderlik Özellikleri ve Sosyal Ağları Benimseme Durumlarının Örgütsel Belirsizlik Üzerindeki Etkileri: Fırat Üniversitesi Örneği* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Ponton, M. K. & Carr. P.B. (2000). Understanding and Promoting Autonomy in Self-Directed Learning. *Current Research in Social Psychology*, 5(19), 271-284.

Power, M. (2007). *Organized Uncertainty, Designing a World of Risk Management*. New York: Oxford University Press.

Prieto, L.L., Soria, M.S, Martinez, I. M. & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources Model in the Prediction of Burnout and Engagement Among Teachers Over Time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.

Prins, J. T., Van Der Heijden, F. M. M. A., Hoekstra-Weebers, J. E. H. M., Bakker, A. B., Van de Wiel, H. B. M., Jacobs, B. & Gazendam-Donofrio, S. M. (2009). Burnout, Engagement and Resident Physicians' Self-Reported Errors. *Psychology, Health & Medicine*,

14(6), 654-666.

Radford, M. (2006). Researching Classrooms: Complexity and Chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190.

Rains, S. A. & Tukachinsky, R. (2015). Information Seeking in Uncertainty Management Theory: Exposure To Information About Medical Uncertainty and Information-Processing Orientation As Predictors of Uncertainty Management Success. *Journal of Health Communication*, 20(11), 1275-1286.

Rank, J. (2006). *Leadership Predictors of Proactive Organizational Behavior: Facilitating Personal Initiative, Voice Behavior, and Exceptional Service Performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida. USA.

Rank, J., Pace, V. L. & Frese, M. (2004). Three Avenues for Future Research on Creativity, Innovation, and Initiative. *Applied Psychology: An International Review*, 53(4), 518-528.

Rasmus, D. W. (2008). *Scenario Planning and the Future of Education*. <http://www.seriousinsights.net/media/Scenario%20planning%20and%20the%20future%20of%20education.pdf> adresinden 11/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Rayner, S. M. (2018). Leaders and Leadership in A Climate of Uncertainty: A Case Study of Structural Change in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 749-763.

Redfern, S., Coster, S., Evans, A. & Dewe, P. (2010). An Exploration of Personal Initiative Theory in the Role of Consultant Nurses. *Journal of Research in Nursing*, 15(5), 435-453.

Reymen, J. M., Dewulf, G.P.M.R. & Blokpoel, S. B. (2008). Framework for Managing Uncertainty in Property Projects. *Building Research & Information*, 36(6), 580-592.

Rich, B. L., LePine, J. A. & Crawford, E. R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal*, 53, 617-635.

Robinson, D., Perryman, S. & Hayday, S. (2004). *The Drivers of Employee Engagement*. Brighton: Institute for Employment Studies.

Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. (Çev. Eds. Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and Family Roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655-684.

Rothmann, S., Jorgensen, L. I. & Hill, C. (2011). Coping and Work Engagement in Selected South African Organisations. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 1-11.

Roulston, M. S., Bolton, G. E., Kleit, A. N. & Sears-Collins, A. L. (2006). A Laboratory Study of The Benefits of Including Uncertainty Information in Weather Forecasts. *Weather and Forecasting*, 21(1), 116-122.

Russell, J.A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-78.

Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Saks, A. M. (2006). Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.

Salanova, M., Agut, S. & Peiro, J. M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I. & Bresó, E. (2010). How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.

Schaufeli, W. & De Witte, H. (2017). Work Engagement: Real or Redundant? *Burnout*

Research, 5(1-2). <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.001>

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2010). Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity to the Concept. In A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.

Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or Inefficacy, That's the Question: Burnout and Work Engagement, and Their Relationships with Efficacy Beliefs. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 20(2), 177-196.

Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2010). How to Improve Work Engagement? In S. L. Albrecht (Ed.), *The Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 399-415). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.

Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2005). The Conceptualization and Measurement of Burnout: Common Ground and Worlds Apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.

Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement. What Do We Know and Where Do We Go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.

Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources Model. *Organizational Dynamics*, 2(46), 1-13.

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Work Engagement: On How to Better Catch A Slippery Concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39-46.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with A Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the Clinical Validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Two Sample Confirmative Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout Andengagement: Three of A Kind or Three Different Kinds of Employee Well-Being. *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203.

Schein, E.H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organisational Needs*. California: Addison-Wesley.

Schein, E.H. (2011). *Career Anchors Discovering Your Real Values*. San Diego: Jossey-Bass Pfeiffer.

Schmitt, A., Zacher, H. & Lange, A. H. (2013). Focus On Opportunities as a Boundary Condition of the Relationship Between Job Control and Work Engagement: A Multi-Sample, Multi-Method Study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 505-519.

Searle, B. J. (2008). Does Personal Initiative Training Work as a Stress Management Intervention? *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(3), 259-270.

Segers, J., DePrins, P. & Brouwers, S. (2010). Leadership and Engagement: A Briefreview of the Literature, A Proposedmodel, and Practical Implications. In S. L. Albrecht (Ed.), *The Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 149-158). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.

Selçuklu İlçe Raporu (2019). *Selçuklu İlçe Raporu*. <http://www.konyadayatirim.gov.tr/images/dosya/SELCUKLU.pdf> adresinden 23/10/2021 tarihinde erişilmiştir.

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 56(1), 5-14.
- Senge, P. M. (2010). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Random House
- Seppala, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Schaufeli, W. (2009). The Construct Validity of the Utrecht Work Engagementscale: Multisample and Longitudinal Evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10, 459-481.
- Sevil, E. (2019). *Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi\Sosyal Bilimler Enstitüsü\Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Edirne.
- Seymen, O. A. (2004). Geleneksel Kariyerden, Sınırsız ve Dinamik/Değişken Kariyere Geçiş: Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Yazınsal Bir İnceleme. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXIII(1), 79-114.
- Shimazu, A., Miyanka, D. & Schaufeli, W. B. (2010). Work Engagement from a Cultural Perspective. In S. L. Albrecht (Ed.), *The Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (pp. 364-372). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Shuck, B. (2011). Integrative Literature Review: Four Emerging Perspectives of Employee Engagement: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 10(3), 304-328.
- Silva, A. A. & Ferreira, F. C. (2017). Uncertainty, Flexibility and Operational Performance Of Companies: Modelling From The Perspective of Managers. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 18(4), 11-38.
- Silverman, D. & Marvasti, A. (2008). *Doing Qualitative Research: A Comprehensive Guide*. California: Sage.
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A Three-Wave Study of Job Resources, Self-Efficacy, and Work Engagement Among Italian School Teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Simons, J. C. & Buitendach, J. H. (2013). Psychological Capital, Work Engagement and Organizational Commitment Amongst Call Centre Employees in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-12.
- Slocum Jr, J. W. & Sims Jr, H. P. (1980). A Typology for Integrating Technology, Organization, and Job Design. *Human Relations*, 33(3), 193-212.
- Smith, L. W. (2016). *Managing Reform Efforts in Times of Uncertainty: Effects Of Principal Support and Leadership on Teachers' Implementation Commitment to Common Core Reform Initiatives* (Doctoral dissertation). Department of Educational Administration and Supervision of the College of Education and Health Professions/University of Arkansas, USA.
- Smithson, M. (2008). The Many Faces and Masks of Uncertainty. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives* (pp.13-25). London: Earthscan.
- Smithson, M., Bammer, G. & Group, G. (2008). Coping and Managing Under Uncertainty. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives* (pp. 289-303). London: Earthscan.
- Smolak, T. C. (2012). Does Work Engagement Burn Out? The Person-Job Fit and Levels of Burnout and Engagement in Work. *Polish Psychological Bulletin*, 43(2), 76-85.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior: A New Look at the Interface Between Nonwork and Work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528.
- Sonnentag, S. (2011). Research on Work Engagement is Well and Alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 29-38.

- Sonnentag, S., Dormann, C. & Demerouti, E. (2010). Not All Days are Created Equal: The Concept of State Work Engagement. In A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 25-38). New York: Psychology Press.
- Sonnentag, S., Frese, M., Brodbeck, F.C. & Heinbokel, T. (1997). Use of Design Methods, Team Leaders' Goal Orientation, and Team Effectiveness: A Follow-Up Study in Software Development Projects. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 9(4), 443-454.
- Soysal, A. (2007). Örgütlerde Kariyer Planlama ve Geliştirme. In M.Ş Şimşek, A. Çelik & A. Akatay (Eds.), *Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları* (pp.265-279). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Speier, C. & Frese, M. (1997). Generalized Self Efficacy as a Mediator and Moderator Between Control and Complexity at Work and Personal Initiative: A Longitudinal Field Study in East Germany. *Human Performance*, 10(2), 171-192.
- Stevenson, A. (Ed.) (2010). *Oxford Dictionary of English*. New York: Oxford University Press.
- Stroppa, C. & Spiess, E. (2011). International Assignments: The Role of Social Support and Personal Initiative. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 234-245.
- Suls, J. & Mullen, B. (1981). Life Events, Perceived Control and Illness: The Role of Uncertainty. *Journal of Human Stress*, 7(2), 30-34.
- Sunnafrank, M. (1986). Predicted Outcome Value During Initial Interactions: A Reformulation of Uncertainty Reduction Theory. *Human Communication Research*, 13(1), 3-33.
- Syrett, M. & Devine, M. (2014). *Managing Uncertainty: Strategies for Surviving and Thriving in Turbulent Times*. New York: Public Affairs.
- Şencan, H. (2005). *Güvenirlilik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş. & Soysal A. (2004). Örgütlerde Kariyer Yönetimi. In M.Ş. Şimşek & A. Çelik (Eds.), *Kariyer Yönetimi* (pp. 29-199). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, M.Ş & Öge, S. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şişman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye için Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (16-17 Mayıs 2002). Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Taipale, S., Selander, K., Anttila, T. & Natti, J. (2011). Work Engagement in Eight European Countries: The Role of Job Demands, Autonomy, and Social Support. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 31(7/8), 486-504.
- Tangirala, S. & Alge, B. J. (2006). Reactions to Unfair Events in Computer-Mediated Groups: A Test of Uncertainty Management Theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(1), 1-20
- Taris, T. W. & Wielenga-Meier E. G. A. (2010). Workers' Personal Initiative as a Moderator of the Relations Between Job Characteristics and Well-Being. *Psychological Reports*, 107(1), 255-264.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Web: <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 14.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. London: Sage.

Teece, D., Peteraf, M. & Leih, S. (2016). Dynamic Capabilities and Organizational Agility: Risk, Uncertainty, and Strategy in The Innovation Economy. *California Management Review*, 58(4), 13-35.

Tekeş, H. (2018). *Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekin, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat.

Thau, S., Bennett, R. J., Mitchell, M. S. & Marrs, M. B. (2009). How Management Style Moderates The Relationship Between Abusive Supervision and Workplace Deviance: An Uncertainty Management Theory Perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 79-92.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*. Washington: American Psychological Association.

Timms, C., Brough, P. & Graham, D. (2012). Burnt-Out But Engaged: Theco-Existence of Psychological Burnout and Engagement. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 327-345.

Timms, M., Bakker, A. B. & Xanthopoulou, D. (2011). Do Transformational Leaders Enhance Their Followers' Daily Work Engagement?. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 121-131.

Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2012). Teams Make it Work: How Team Work Engagement Mediates Between Social Resources and Performance in Teams. *Psicothema*, 24(1), 106-112.

Tortop, N. (2005). *Kamu Personel Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tremblay, M., Wils, T. & Proulx, C. (1998). Determinants of Career Path Preferences Among Canadian Engineers. *Journal of Engineering and Technology Management*, 19(1), 1-23.

Tunçer, P. (2012). Değişen İnsan Kaynakları Yönetimi Anlayışında Kariyer Yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-233.

Turan, S. (2011). İşini Bil Okuluna Sahip Ol. In A. Açıkalın, M. Şişman & S. Turan (Eds.), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü* içinde (pp.74-91). Ankara: Pegem Akademi.

Turgut, T. (2011). Çalışmaya Tutkunluk: İş Yükü, Esnek Çalışma Saatleri, Yönetici Desteği ve İş-Aile Çatışması ile İlişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.

Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yurtiçi Alanyazında Sunulan Model Önerilerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 80-81.

Utsch, A. & Rauch, A. (2000). Innovativeness and Initiative as Mediators Between Achievement Orientation and Venture Performance. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 9(1), 45-62.

Uzun, T. (2004). Kariyer Yönetimi ve Planlaması. *Türk İdare Dergisi*, 75(442), 27-45.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Ratelle, C., Leonard, M., Blanchard, C., Koestner, R. & Gagne, M. (2003). Les passions de l’Ame: On Obsessive and Harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.

Van Asselt, M. B. A. & Vos, E. (2006). The Precautionary Principle and The Uncertainty Paradox. *Journal of Risk Research*, 9(4), 313-336.

Van Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W.B., Taris, T.W. & Schreurs, B.H. (2012). For Fun, Love or Money. What Drives Workaholic, Engaged and Burned-Out Employees at Work?

Applied Psychology: An International Review, 61(1), 30-55.

Van de Ven, A. H., Delbecq, A. L. & Koenig Jr, R. (1976). Determinants of Coordination Modes Within Organizations. *American Sociological Review*, 41(2), 322-338.

Van de Vrande, V., Vanhaverbeke, W. & Duysters, G. (2009). External Technology Sourcing: The Effect of Uncertainty on Governance Mode Choice. *Journal of Business Venturing*, 24(1), 62-80.

Van den Bos, K. & Lind, E. A. (2002). Uncertainty Management by Means of Fairness Judgments. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34,1-60.

Van den Bos, K. (2009). Making Sense of Life: The Existential Self Trying To Deal With Personal Uncertainty. *Psychological Inquiry*, 20(4), 197-217.

Van Den Bos, K., Euwema, M. C., Poortvliet, P. M. & Maas, M. (2007). Uncertainty Management and Social Issues: Uncertainty As an Important Determinant Of Reactions to Socially Deviating People. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(8), 1726-1756.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the Relationships Between Job Characteristics, Burnout, and Engagement: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22(3), 277-294.

Van den Heuvel, M., Demerouti, E., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2010). Personal Resources and Work Engagement in the Face of Change. In J. Houdmont and S. Leka (Eds.), *Contemporary Occupational Health Psychology: Global Perspectives on Research and Practice, Volume 1* (pp. 124-150). Oxford: Wiley-Blackwell.

Van Dyne, L. & LePine, J. A. (1998). Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Construct and Predictive Validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119.

Varlık, S. & Günbayı, İ. (2020). E-Okul Sisteminin Uygulamasının Etkililiği: Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 573-590.

Vestal, K. (2009). Personal Initiative: Some Have It, Some Don't! *Nurse Leader*. 7 (3), 10-11.

Victor, B. & Blackburn, R. S. (1987). Determinants and Consequences of Task Uncertainty: A Laboratory and Field Investigation. *Journal of Management Studies*, 24(4), 387-404.

Waldman, D. A., Ramirez, G. G., House, R. J., & Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability Under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143.

Walker, W. E., Harremoes, P., Rotmans, J., Van der Sluijs, J. P., Van Asselt, M. B., Janssen, P., & Krayen von Krauss, M. P. (2003). Defining Uncertainty: A Conceptual Basis for Uncertainty Management in Model-Based Decision Support. *Integrated Assessment*, 4(1), 5-17.

War, P. & Fay, D. (2001). Short Report: Age and Personal Initiative at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 343-353.

Ward, S. & Chapman, C. (2003). Transforming Project Risk Management into Project Uncertainty Management. *International Journal of Project Management*, 21(2), 97-105.

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Weigl, M., Hornung, S., Parker, S. K., Petru, R., Glaser, J. & Angerer, P. (2010). Work Engagement Accumulation of Task, Social, Personal Resources: A Three-Wave Structural Equation Model. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 140-153.

Westgard, J. O. (2010). Managing Quality vs. Measuring Uncertainty In The Medical Laboratory. *Clinical Chemistry and Laboratory Medicine*, 48(1), 31-40.

White, G. H. & Farrance, I. (2004). Uncertainty of Measurement in Quantitative

- Medical Testing: A Laboratory Implementation Guide. *The Clinical Biochemist Reviews*, 25(4), 1-24.
- White, R. P. & Shullman, S. L. (2010). Acceptance of Uncertainty As an Indicator of Effective Leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 94-104.
- Whymark, K. & Ellis, S. (1999). Whose Career is It Anyway? Options for Career Management in Flatter Organisation Structures. *Career Development International*, 4(2), 117-120.
- Wiltbank, R., Read, S., Dew, N. & Sarasvathy, S. D. (2009). Prediction and Control Under Uncertainty: Outcomes in Angel Investing. *Journal of Business Venturing*, 24(2), 116-133.
- Wu, K. J., Tseng, M. L., Chiu, A. S. & Lim, M. K. (2016). Achieving Competitive Advantage Through Supply Chain Agility Under Uncertainty: A Novel Multi-Criteria Decision-Making Structure. *International Journal of Production Economics*, 190, 96-107.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009b). Work Engagement and Financial Returns: A Diary Study on the Role of Job and Personal Resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183-200.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009a). Reciprocal Relationships Between Job Resources, Personal Resources, and Work Engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244.
- Yamen, U. U. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Çoklu Liderlik Stilleri ve Örgütsel Belirsizlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yeşilbağ, Y. (2006). Öğretmenlerin Örgütsel ve Bireysel Kariyer Planlaması. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 89, 1-5.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Young, D.S. (2017). *Handbook of Regression Methods*. London: CRC Press.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zadeh, L. A. (1983). The Role of Fuzzy Logic in The Management of Uncertainty in Expert Systems. *Fuzzy Sets and Systems*, 11(1-3), 199-227.
- Zhang, X. F. (2006). Information Uncertainty and Stock Returns. *The Journal of Finance*, 61(1), 105-137.
- Zhang, Y., Lepine, J., Buckman, B.R. & Wei, F. (2014). It's not fair . . . Or is it? The Role of Justice and Leadership in Explaining Work Stressor–Job Performance. *Relationships. Academy of Management Journal*, 57(3), 675-697.
- Zhu, W., Avolio, B. J. & Walumbwa, F. O. (2009). Moderating Role of Follower Characteristics with Transformational Leadership and Follower Work Engagement. *Group & Organization Management*, 34(5), 590-619.
- Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D. & Diehl, J. (2009). Beyond Engagement: Toward a Framework and Operational Definition for Employee Work Passion. *Human Resource Development Review*, 8(3), 300-326.
- Zuk, T. D. (2008). *Visualizing Uncertainty* (Doctoral dissertation). University of Calgary, Alberta.

EKLER

Ek 1. ANKET FORMLARI

Değerli Eğitim Yöneticilerim;

Bu araştırma ile “*Belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisi*”nin araştırılması amaçlanmaktadır. Anket vasıtasıyla elde edilen veriler bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, gizlilik ilkesi şartlarında şahıslara ait her türlü bilgiler saklı tutulacaktır. Yapılan çalışmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruları cevaplamanız önem arz etmektedir. Sorular “**1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum 5- Tamamen Katılıyorum**” ifade etmektedir. Lütfen, soruları yanıtlarken size en uygun cevabın yer aldığı kutucuğa "X" işareti koyunuz. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Savaş VARLIK

1. Yaşınız :.....
2. Cinsiyetiniz : Erkek () Kadın ()
3. Mesleki Kıdeminiz :.....
4. Unvan :.....
5. Görev Yapılan İlçe : Karatay () Meram () Selçuklu ()

İŞLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
İşimi yaparken kendimi çok enerjik hissedirim.					
İşimi yaparken kendimi güçlü ve dinç hissedirim					
Sabah uyandığımda işe gitme isteği duyuyorum					
İşim bana coşku veriyor.					
İşim bana ilham veriyor.					
Yaptığım işten gurur duyuyorum.					
Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissediyorum.					
İşe gömülmüş durumdayım.					
Çalışırken kendimden geçiyorum.					

KARİYER PLANLAMASI ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
Performansa değer verilmekte ve performans yönetimi uygulanmaktadır.					
Gelecekte boşalabilecek stratejik pozisyonlar belirlenmektedir.					
Arkadan gelenlerin yeterlilikleri bir üst göreve getirilmeleri için sınanmaktadır.					
Kurumda yetenekleri ortaya koyacak iş fırsatları yaratılmaktadır.					
Yetenek ve eğitim durumuna göre değerlendirme yapılarak rotasyon imkânı sağlanmaktadır.					
Örgüt içi eğitim ve seminer programları düzenlenmektedir.					
Yüksek potansiyele sahip olduğu belirlenen elemanlar için özel gelişme programları düzenlenmektedir.					
İşe uyum ve oryantasyon programları düzenlenmektedir.					
İş zenginleştirme ve işin yeniden dizaynı yapılmaktadır.					
Kariyer yönetimi ve planlaması çabalarına rehberlik için yazılı prosedür ve politika oluşturulmaktadır.					
Eşit ve adil terfi fırsatı sağlanmaktadır.					
Yönetmelikte yer alan terfi ve maaş hakkındaki maddeleri doğru buluyorum.					
Kurum kariyer danışmanlığı hizmeti vermektedir.					
İnsan kaynakları departmanının kariyer yönetimini yeteri kadar ciddiye aldığına inanıyorum.					

BELİRSİZLİK YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
Eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alırım.					
Eğitimde her an yeni bir gelişmenin olması okulda daha esnek davranmamı sağlar.					
Eğitimde uygulamaların değişken veya öngörülmez olması beni mesleğimden uzaklaştırmaz.					
Bana her an farklı bir görev veya sorumluluk yüklenmesini anlayışla karşılarım.					
Kontrolüm dışı gelişmeler sonucu oluşan belirsizliklerle ilgili okulda farkındalık oluşturmam.					
Eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmakta zorlanmam.					
Üstten gelen anlık talimatları uygulamaya koymada zorlanmam.					
Mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri öğrenmek için araştırmalar yaparım.					
Eğitimde getirilen teknolojik yenilikleri okulumda uygulamaya koymada zorlanmam.					
Okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olacak şekilde oluşturmaya çalışırım.					
Eğitimdeki değişiklikleri geciktirmeden okula yansıtmaya çalışırım.					
Değişim ve yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için okulda önlemler alırım.					
Eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalışırım.					
Yönetsel süreçlerde yaşadığım belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvururum.					
Okulda herhangi bir konuda kargaşa oluştuğunda paydaşlarla birebir teması artırırım.					
Belirsizlik veya bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için çalışanlara destek olurum.					
Kendi alanlarıyla ilgili belirsizlik yaşadıkları konularda okul çalışanlarını farklı kanallardan bilgi almaları için yönlendiririm.					
Herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği yaparım.					
Kendileriyle ilgili konularda meydana gelen gelişmeleri okul çalışanlarına doğrudan haber veririm.					
Sistemsel ve/veya dış kaynaklı sorunlardan oluşan belirsizlikleri, çalışanların fikirlerini alarak gidermeye çalışırım.					
Okulda beliren karmaşık durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışırım.					
Okulda yaşanabilecek çatışmalarda nasıl hareket edeceğime yönelik öncesinden bireysel planlar yaparım.					
Bir konuda belirsizlik yaşandığında mevcut deneyim ve bilgilerimden yola çıkarak paydaşları rahatlatmaya çalışırım.					
Eğitim süreçlerinde karmaşık ve belirsiz durumlar beni ürkütmez.					
Doğrudan beni ilgilendiren bir konuda bilgi sahibi olmamak statümü olumsuz etkilemez.					
Eğitim süreçlerindeki karmaşık durumlarda karar almakta zorlanmam.					
Eğitim-öğretim uygulamalarında bilgi eksikliğimin olması beni tedirgin etmez.					
Yönetsel süreçlerde karşılaştığım belirsiz konular kendimi yetersiz hissettirmez.					
Plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmek beni rahatsız etmez.					
Okuldaki uygulamalarda inisiyatif aldığım da tedirginlik yaşamam.					
Eğitim süreçlerinde karşılaştığım belirsizlikleri görmezden gelmem.					

KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
Sürekli olarak işimi daha iyi yapmanın yollarını araştırırım.					
Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını ararım.					
Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyarım.					
İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim.					
Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyiyimdir.					
Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark ederim.					
Okulu geliştireceğini düşündüğüm yeni amaç ve hedefler oluştururum.					
Okulda değişim için her zaman itici bir güç olmuştumdur.					
Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görürüm.					
Mevzuatta açıkça bir eğitim yöneticisinin görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yaparım.					
Okulda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyarım.					
İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunarım.					
Diğer kurumlarda görüp beğendiğim uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışırım.					
Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmem.					
İşimde genellikle benden beklenenden fazlasını yaparım.					
Bir eğitim yöneticisi olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını ararım.					
Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışırım.					
Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum.					
Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik ederim.					
Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışırım.					
Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale ederim.					
Okulu geliştireceğini düşündüğüm değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyarım.					
Üstlendiğim işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim.					
Okulla ilgili konularda başladığım işleri yarım bırakmam.					
Okulla ilgili yaptığım işleri sonuna kadar savunurum.					
Yenilikleri okuluma taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim.					
Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsam da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyarım.					
Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm.					
Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursam, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ederim.					
Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilirim.					
Okulla ilgili yaptığım işlerde önüme çıkan engeller karşısında kolay pes etmem.					
Düşüncelerimi gerçekleştirirken karşıma çıkacak engelleri aşmaktan zevk alırım.					

Ek 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Eğitim Yöneticim;

Bu araştırma ile “Belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisi”nin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada Bu görüşmeden elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından görüşme sorularının cevaplandırılmasında göstereceğiniz ilgi ve samimiyet bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Bu görüşmeden elde edilecek söyleşiler kesinlikle gizli ve araştırmanın amacı dışında hiçbir amaçla başka bir çalışmada kullanılmayacaktır. Görüşme sorularını içtenlikle cevaplamanız için bu araştırmada isimleriniz kesinlikle yer almayacak bunun yerine kod ismi kullanılarak şifrelenecektir. Görüşmeye katılmama veya katıldıktan sonra araştırmanın herhangi bir safhasında çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. İstemeniz durumunda görüşme tutanakları silinerek imha edilecek ya da size iade edilecektir.

Görüşmemiz ortalama 60 dakika sürecek olup bu sürenin içeriğinin zenginliğine bağlı olarak artabileceğini tahmin ediyorum. Müsadenizle sorularıma geçmek istiyorum.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Savaş VARLIK

1. Yaşınız	:.....		
2. Cinsiyetiniz	: Erkek ()	Kadın ()	
3. Mesleki Kıdeminiz	:.....		
4. Unvan	:.....		
5. Görev Yapılan İlçe	: Karatay ()	Meram ()	Selçuklu ()

SORULAR

1. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde belirsizlik yönetimini nasıl tanımlarsınız? Niçin?
2. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde işle bütünleşmeyi nasıl tanımlarsınız? Niçin?
3. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde inisiyatif almayı nasıl tanımlarsınız? Niçin?
4. Eğitim yöneticiliği bakış açısıyla değerlendirdiğinizde kariyer planlamasını nasıl tanımlarsınız? Niçin?
5. Eğitim yöneticiliği açısından işle bütünleşmenin, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?
6. Eğitim yöneticiliği açısından inisiyatif almanın, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?
7. Eğitim yöneticiliği açısından kariyer planlamasının, belirsizlik yönetimi üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?

Ek 3. ARAŞTIRMA İZİNLERİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-19096700
Konu : Araştırma İzni (Savaş VARLIK)

12.01.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 22/12/2020 tarihli ve 50913635-302.14.01-E.29591 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Savaş VARLIK'ın "Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisi: Karma Yöntem Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan okullarda görevli yöneticilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Görüşme Formu (1 Sayfa)
- 3-Anket Formu (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Caddesi No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ali Naci IŞIK -1210

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 523c-536c-389c-b7df-35fe kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



Sayı : 55578142-050.01.04-E.128851
Konu : Kararlar

07/12/2020

Sayın Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI

İlgi : a) 06/11/2020 tarihli ve 60398290-100-E.118134 sayılı yazınız,
b) 18/11/2020 tarihli ve 39934507-100-E.121843 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazılarınıza istinaden; Kurulumuzdan talep edilen Etik Onay belgesine ilişkin, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumuzun kararları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek:

- 1- 30.11.2020 tarih ve 249 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)
- 2- 30.11.2020 tarih ve 252 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)



TOPLANTI TARİHİ : 30/11/2020

TOPLANTI SAYISI : 20

KARAR SAYISI : 252

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI**'nın danışmanlığını, **Savaş VARLIK**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Belirsizlik Yönetiminin İşle Bütünleşme, İnisiyatif Alma ve Kariyer Planlaması Üzerindeki Etkisi: Karma Yöntem Araştırması"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Savaş VARLIK

Eğitim Durumu

Lise Öğrenimi : Bursa Süleyman Çelebi Lisesi

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Doktora Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Karataş, S. & Varlık, S. (2019). Velilerin Özel Öğretim Kurumlarını Tercih Etmesine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması, *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 8(1), 1-15.

Varlık, S. & Günbayı, İ. (2019). Kurumsal Aidiyet ile Girişimcilik Arasındaki İlişkide Yönetmel Yeterliliğin Aracılık Rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1559-1580.

Varlık, S. & Günbayı, İ. (2020). E-Okul Sisteminin Uygulamasının Etkililiği: Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 573-590.

Varlık, S. & Apaydın, C. (2020). The Effect of Career Indecision on Wrong Choice of an Occupation: A Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Studies*, (1)1, 75-91.

Varlık, S., Sorm, S. & Günbayı, İ. (2021). Validity and Reliability of the Pedagogical Leadership Scale: Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Method Studies (JOMES)*, (4), 1-12.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Millî Eğitim Bakanlığı (2003-Devam Ediyor)

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih : 30/05/2022

BENZERLİK RAPORU

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 13	% 1	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	% 1
4	9lib.net İnternet Kaynağı	% 1
5	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
7	www.konyadayatirim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	dspace.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1