

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ORTAK DOKTORA
PROGRAMI

BELİRSİZLİK YÖNETİMİNİN ÖĞRETİM
ELEMANLARININ STRATEJİK HAZIR BULUNUŞLUK,
DAYANIKLILIK VE PROAKTİF DAVRANIŞ
ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ: YÜKSEKÖĞRETİM
ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

İstanbul
Haziran-2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ORTAK DOKTORA
PROGRAMI

BELİRSİZLİK YÖNETİMİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ
STRATEJİK HAZIR BULUNUŞLUK, DAYANIKLILIK VE
PROAKTİF DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİNE
ETKİSİ:YÜKSEKÖĞRETİM ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul
Haziran-2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye Prof. Dr. Yusuf İNANDI

Üye Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ

Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Üye Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım "**Belirsizlik Yönetiminin Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Özelliklerine Etkisi: Yükseköğretim Örneği**" adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

ÖN SÖZ

Sürdürülebilir kalkınmanın itici bir gücü olan, entelektüel insan sermayesi bir başka ifade ile bilimin süzgecinden geçmiş nitelikli insan gücü kaynağı yetiştiren ve ülkeye katma değer sağlayan yükseköğretim kurumları günümüzün belirsizlikle bombalanan dünyasında yeni süreçlere uyum sağlamaya yükümlü hale getirmiştir. Küresel ölçekte yaşanan krizler, salgınlar, doğal afetler ve devamlı değişen eğitim politikaları gibi farklı dinamiklerin hâkim olduğu yeni dünya düzeninde belirsizliğin yönetimi yükseköğretimin olmazsa olmazı haline gelmiştir. Yükseköğretim kurumlarından beklenti boyut değiştirmiş iç ve dış paydaşlara belirsizlikle baş etmede öncülük edebilecek model olarak değer kazanmıştır. Bu çalışma, yüksek öğretim kurumlarının belirsizlik yönetimi bağlamında nasıl daha stratejik, dayanıklı ve proaktif hale gelebileceğini ele almakta ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara odaklanmaktadır. Akademik hayata adım atmamda beni cesaretlendiren ,her zaman yanımda olduğunu hissettiren, bu yolculuk boyunca bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimleri ile yolumu aydınlatan değerli danışmanım Prof. Dr. Münevver Çetin'e sonsuz teşekkür ederim. Onun vizyonu ve desteği olmadan bu çalışmanın mevcut derinliğine ve kapsamına ulaşması mümkün olmazdı. Tez jürimde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Ünlü ve Doç. Dr. Faruk Levent'e sonsuz destekleri için teşekkür ederim. Güzel bir dayanışma örneği gösteren İstanbul'un çeşitli bölgelerinde görev yapan kıymetli akademisyenlere çalışmama gönüllü olarak katıldıkları için ayrıca sonsuz teşekkür ederim. Teşekkürlerimin en özelini bu yolculuğa çıkmamda her daim yoluma sevgi ve sabırla ışık tutan değerli aileme etmek istiyorum. Pes etmeden içimdeki gücü bana en güzel şekilde hissettiren canım annem Gülsüm Aksel'e, kız kardeşim Simge Aksel'e ve kıymetli eşim Adem Çiftçi'ye minnettarım. Varlığıyla hayatımı aydınlatan, zor zamanlarda bir gülümsemesiyle içimi ısıtan canım kızım Alya Çiftçi teşekkürlerin en büyüğü sana . Sen iki buçuk yaşındayken çıktığım bu yolculukta benim en küçük ama en meraklı destekçim oldun.

Saygılarımla,

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

ÖZET
BELİRSİZLİK YÖNETİMİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ
STRATEJİK HAZIR BULUNUŞLUK, DAYANIKLILIK VE
PROAKTİF DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ:
YÜKSEKÖĞRETİM ÖRNEĞİ
Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Haziran, 2024 - 283 + XIX Sayfa

Küresel ekonomi ve dijital devrimin hakimiyet kurduğu yeni dünya düzeni hem toplum yapısını hem de örgütleri sürekli bir değişime ve gelişime maruz bırakmaktadır. Ekonomik, politik, sosyo-kültürel ve teknolojik alanda yaşanan ani, beklenmedik değişim ve gelişim hareketlerinin yarattığı etkiler şüphesiz örgütsel yaşamın sürdürülebilirliğine yönelik yeni örgütsel modeller ön plana çıkarmaktadır. Bu yeni düzenin insanlar ve örgütler üzerindeki fenomolojik etkisi beraberinde belirsizlik ortamını doğurmaktadır. Bu kırılgan ve geçirgen ortam eğitim örgütlerinde şüphesiz etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitesini yükseltmek ve değişen koşullara hızla uyum sağlayabilmeleri için araştırma merkezli, bilgiyi değere dönüştüren entelektüel sermaye unsurlarına sahip, beraberinde yaratıcılığı destekleyen ortamlar sunmaları gerekmektedir. Sürekli değişim çağında yaşanan gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretim kurumlarında bu tür ortamların sunulabilmesi için belirsizliğin yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte belirsizlikle başa çıkmada; stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranışlar geliştirmek gibi üç temel unsur göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırma bu kavramları birbiriyle bağlantılı olarak ele almaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı; yükseköğretimde belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış arasındaki ilişkiler örüntüsünün ortaya konmasıdır. Bu bağlamda öncelikle öğretim elemanlarının yöneticilerine yönelik belirsizlik yönetimi algılarını belirlemek amacı ile “belirsizlik yönetimi algısı ölçeği” geliştirilmiştir.

Yükseköğretimde belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış arasındaki ilişkiler örüntüsünün belirlenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2017 s.430). Bu çalışmanın evrenini araştırmanın amacı doğrultusunda 2023-2024 akademik yılında İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf olmak üzere toplamda 58 yükseköğretim kurumunda görev yapan 41.355 öğretim elemanı oluşturmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024). Araştırmanın örneklemini ise 2023-2024 akademik yılında İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarında görev yapan 500 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler; kişisel bilgi formu, “ Okullarda Stratejik Planlama Ölçeği”, “Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği”, “Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği” ve “Proaktif Davranış Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Dört farklı ölçek yoluyla katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 29.0 paket programı ile analiz edilmiştir . Analiz öncesinde sayısal verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Skewness ve Kurtosis testleri kullanılmıştır. Buna ek olarak Histogram ve Q-Q Plot grafik değerleri ile verilerin dağılımı değerlendirilmiştir. Verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Veri setinden elde edilen kategorik veriler, frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilirken; sayısal verilerin normallik varsayımını karşılaması nedeniyle ortalama ve standart sapma ile sunulmuştur. Veri analizi sırasında, iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar "Bağımsız Örneklem T Testi" ile yapılırken, ikiden fazla bağımsız grup olduğunda "Tek Yönlü ANOVA" Testi tercih edilmiştir. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan sonuçlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyanslar homojen ise Tukey, varyanslar homojen değil ise Tamhane Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi için ise basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Belirsizlik yönetiminin; stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış üzerindeki etkisinin nasıl ve neden oluştuğunun ortaya konması için aracılık analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları "belirsizlikle baş etme stratejileri" alt boyutu yüksek iken "belirsizlik toleransı" alt boyutunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca ğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanı algılarına göre; belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış düzeyi cinsiyete özgü anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarında yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdeme ve ünvana göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algıları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yükseköğretimde belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre; yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları; öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış düzeyini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre; stratejik planlama ile belirsizlik yönetimi arasındaki ilişkide proaktif davranışlar ile mesleki dayanıklılığın kısmi aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, öğretim elemanları, belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık, proaktif davranış.

ABSTRACT

THE IMPACT OF UNCERTAINTY MANAGEMENT ON STRATEGIC READINESS, RESILIENCE AND PROACTIVE BEHAVIOR CHARACTERISTICS OF ACADEMIC STAFF: THE CASE OF HIGHER EDUCATION

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

Ph. D. Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

June, 2024 – 283 + XIX Pages

The new world order, dominated by the global economy and the digital revolution, exposes the social structure and organizations to constant change and development. The effects of sudden and unexpected changes and development movements in the economic, political, socio-cultural and technological fields undoubtedly bring new organizational models to the forefront for the sustainability of organizational life. The phenomenological impact of this new order on people and organizations creates an environment of uncertainty. This fragile and permeable environment undoubtedly affects educational organizations. To improve the quality of education and adapt rapidly to changing conditions, higher education institutions need to provide research-centred environments, have intellectual capital elements that transform knowledge into value, and support creativity. Considering the developments in the era of continuous change, it is important to manage uncertainty to provide such environments in higher education institutions. In this process, three basic elements such as strategic readiness, resilience and developing proactive behaviors stand out in dealing with uncertainty. Therefore, this research addresses these concepts about each other. From this point of view, the main purpose of this research is to reveal the pattern of relationships between uncertainty management, strategic readiness, resilience and proactive behavior in higher education. In this context, firstly, the "uncertainty management perception scale" was developed to determine academic staff perceptions towards their managers. In this study, which aims to determine the pattern of relationships between uncertainty management in higher education and strategic readiness, resilience and proactive

behavior, the correlational research model, which is one of the quantitative research methods, was used (Creswell, 2017 p.430). The population of this study consists of 41,355 academic staff working in 58 higher education institutions, both public and foundation, in the province of Istanbul in the 2023-2024 academic year (Higher Education Information Management System, 2024). The sample of the study consists of 500 academic staff working in state and foundation higher education institutions in Istanbul in the 2023-2024 academic year. Data were collected using a personal information form, "Strategic Planning in Schools Scale", "Uncertainty Management Perception Scale", "Professional Resilience Belief Scale" and "Proactive Behavior Scale". The data obtained from the participants through four different scales were analyzed with SPSS 29.0 package program. Before the analysis, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Skewness and Kurtosis tests were used to determine whether the numerical data were suitable for normal distribution.

In addition, the distribution of the data was evaluated with Histogram and Q-Q Plot graph values. It was determined that the data had a normal distribution. While categorical data obtained from the data set were expressed with frequency and percentage values, numerical data were presented with mean and standard deviation since they met the normality assumption. During the data analysis, comparisons between two independent groups were made with the "Independent Sample T Test", while the "One-Way ANOVA" test was preferred when there were more than two independent groups. In order to determine the source of the difference in the results where there was a significant difference as a result of the ANOVA test, Tukey Test was used if the variances were homogeneous and Tamhane Test was used if the variances were not homogeneous. Pearson correlation test was used to reveal the relationship between variables. Simple linear regression analysis was used to examine the effect of the independent variable on the dependent variable. Mediation analysis was conducted to reveal how and why uncertainty management has an effect on strategic readiness, resilience and proactive behavior. According to the results of the study, it was determined that the perceptions of the academic staff regarding the uncertainty management competencies of higher education administrators were high in the sub-dimension of "strategies for coping with uncertainty" and medium in the sub-dimension of "uncertainty tolerance". In addition, it was determined that the perceptions of strategic readiness, resilience and proactive behavior of the academic

staff were at a high level. According to the perceptions of the academic staff; uncertainty management, strategic readiness, resilience and proactive behavior level do not show a significant difference specific to gender. It was determined that there was a significant difference in the perceptions of uncertainty management, strategic readiness, resilience and proactive behavior of the academic staff according to age, educational status, professional seniority and title. In line with the findings obtained from the correlation analysis, a statistically significant positive relationship was found between the perceptions of uncertainty management, strategic readiness, resilience and proactive behavior of academic staff. The regression analysis conducted to determine the effect of uncertainty management on strategic readiness, resilience and proactive behavior in higher education was found significant. According to these results; instructor perceptions of higher education administrators' uncertainty management competencies predict instructors' strategic readiness, resilience and proactive behavior levels significantly and positively.

According to another result obtained from the study, proactive behaviors and professional resilience were found to be partial mediators in the relationship between strategic planning and uncertainty management.

Keywords: Higher education, faculty, uncertainty management, strategic readiness, resilience, proactive behavior.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN	7
2.1. Belirsizlik	7
2.1.1. Belirsizlik Kavramı ve Tanımı	7
2.1.2. Belirsizliğin Teorik Temelleri	18
2.1.3. Belirsizlik Yönetimi Teorisi (Uncertainty Management Theory)	19
2.1.4. Belirsizlik Azaltma Teorisi (Uncertainty Reduction Theory).....	21
2.1.5. Örgütsel Belirsizlik.....	24
2.1.6. Belirsizlik Türleri ve Kaynakları.....	29
2.2. Belirsizlik Yönetimi	38
2.3. Belirsizlik Yönetiminde Temel İlkeler.....	46
2.4. Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri.....	48

2.5. Belirsizlik Toleransı	50
2.6. Belirsizlikle Bombalanan Dünyada Yönetici (Lider) Davranışları	52
2.7. Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi	67
2.8. Strateji	83
2.9. Hazır Bulunuşluk	88
2.10. Stratejik Hazır Bulunuşluk	92
2.11. Dayanıklılık	100
2.11.1. Dayanıklılığın İlkeleri.....	110
2.12. Proaktif Davranış	120
2.12.1. Proaktif Davranış Kavramı ve Bağlamı	120
2.12.2. Proaktif Davranış Türleri	126

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	137
3.1. Araştırma Modeli	137
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	138
3.3. Veri Toplama Araçları	140
3.3.1. Kişisel Kişisel Bilgi Formu	140
3.3.2. Okullarda Stratejik Planlama Ölçeği	140
3.3.3. Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (ÖMDÖ)	141
3.3.4. Proaktif Davranış Ölçeği” (PDÖ).....	141
3.3.5. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği	141
3.3.6. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	142
3.3.7. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Geliştirme Süreci	142
3.3.8. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular	148
3.3.9. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	156
3.3.10. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular	157
3.4. Verilerin Toplanması.....	158
3.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi	159

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	160
-----------------------	------------

4.1. Betimsel Analizlere İlişkin Bulgular.....	160
4.2. Ölçek Puan Ortalamaları Alt Amacına İlişkin Bulgular	161
4.3. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Alt Amacına İlişkin Bulgular	162
4.4. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular	182
4.5. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	185
4.6. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Bulgular	188

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	191
5.1.1. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	191
5.1.2. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem, Ünvan Değişkenlerine Göre Farklılaşması Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	198
5.1.3. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	219
5.1.4. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	226
5.1.5. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Dayanıklılık Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	228
5.1.6. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Proaktif Davranış Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	230

5.1.7. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	232
5.2. Uygulayıcılara Öneriler	235
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	236
KAYNAKÇA	237
EKLER	271
ÖZGEÇMİŞ	283



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Risk Terminolojisinin Çeşitli Disiplinlerde Standartlaştırılmış Normları .	11
Tablo 2.2: Risk ve Belirsizlik Kavramlarını Birbirinden Ayırmaya Yönelik Kriterler	12
Tablo 2.3: Karar Verme Süreçleri	30
Tablo 2.4: Belirsizlik Türleri	37
Tablo 2.5: Liderlik Tanımları.....	54
Tablo 2.6: Liderlerin Etki Alanları: (What Leaders Can Influence)	57
Tablo 2.7: Belirsizliğe Karşı Tutumlar.....	72
Tablo 2.8: Belirsizliğe Yönelik Eğilim, Belirsizliğe Verilen Tepkiler ve Trafik Işıkları Metaforu	74
Tablo 2.9: Yüksek Öğretimi Etkileyen Mevcut Temel Eğilimlerin SWOT Analizi ...	78
Tablo 2.10: İç ve Dış Çevre Analizi.....	82
Tablo 2.11: Yükseköğretimde Stratejik Planlamanın Faydaları.....	88
Tablo 2.12: Bir Stratejinin Uygulanması İçin Gerekli Olan Üç Maddi Olmayan Varlık Kategorisi	94
Tablo 2.13: Farklı Disiplinlerde Dayanıklılık Tanımı.....	105
Tablo 2.14: Dayanıklılığın Temel Faktörleri	105
Tablo 2.15: Dayanıklılık Faktörleri	106
Tablo 2.16: Dayanıklılık Boyutlarını Gösteren Faktörler	107
Tablo 2.17: Dayanıklılığı Artırma Olasılığı Yüksek Olan Stratejiler	108
Tablo 2.18: Proaktif Davranış Türleri, Tanımlar ve Örnek Davranışlar	126
Tablo 2.19. Proaktif Davranışların Nedenleri ve Sonuçlarının Bütünleştirici Modeli	129
Tablo 2.20: Proaktivitenin Etkisini Etkileyen Üç Faktör Kategorisi	134
Tablo 3.1: Örnekleme Oluşturan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	139
Tablo 3.2: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesinde İzlenen Aşamalar	144
Tablo 3.3: Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	145
Tablo 3.4: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Bağlamında AFA Sonucunda Ortaya Çıkan Deneme Çalışmaları.....	146
Tablo 3.5: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Bağlamında DFA Sonucunda Ortaya Çıkan Deneme Çalışmaları	147

Tablo 3.6: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Bağlamında Modellere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri.....	147
Tablo 3.7: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri.....	149
Tablo 3.8: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi.....	149
Tablo 3.9: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğine ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı.....	150
Tablo 3.10: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	152
Tablo 3.11: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri.....	153
Tablo 3.12: Normallik Testi.....	154
Tablo 3.13: İki Faktörlü Ölçeğin Model-Veri Değerleri	155
Tablo 3.14: Güvenirlilik Analizi Sonuçları	156
Tablo 4.1: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	160
Tablo 4.2: Okullarda Stratejik Planlama Algısı, Belirsizlik Yönetimi Algısı, Mesleki Dayanıklılık İnancı ve Proaktif Davranış Ölçeklerine İlişkin Cronbach-Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.....	161
Tablo 4.3: Öğretim Elemanlarının Okullarda Stratejik Planlama Algısı, Belirsizlik Yönetimi Algısı, Mesleki Dayanıklılık İnancı ve Proaktif Davranış Ölçek Puan Ortalamaları.....	162
Tablo 4.4: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk, Belirsizlik Yönetimi, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algılarının Cinsiyetlerine Göre Sonuçları	163
Tablo 4.5: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları.....	166
Tablo 4.6: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları	167
Tablo 4.7: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları	168
Tablo 4.8: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları	169
Tablo 4.9: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları	171
Tablo 4.10: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları	171

Tablo 4.11: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları.....	172
Tablo 4.12: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları	173
Tablo 4.13: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları	174
Tablo 4.14: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları.....	175
Tablo 4.15: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları.....	176
Tablo 4.16: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları.....	177
Tablo 4.17: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Ünvana Göre Sonuçları	178
Tablo 4.18: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Ünvana Göre Sonuçları	179
Tablo 4.19: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Ünvana Göre Sonuçları	180
Tablo 4.20: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algılarının Ünvana Göre Sonuçları	181
Tablo 4.21: Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	183
Tablo 4.22: Belirsizlik Yönetimi Algısının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	186
Tablo 4.23: Belirsizlik Yönetimi Algısının Dayanıklılık Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	187
Tablo 4.24: Belirsizlik Yönetimi Algısının Proaktif Davranış Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	188
Tablo 4.25: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Bulgular	189

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Yüksek Belirsizlik ve Düşük Risk	13
Şekil 2.2: Kararların Alındığı Koşullar	14
Şekil 2.3: Kararların Ayırt Edilmesi.....	16
Şekil 2.4: Belirsizlik ve Anahtar Kavramlar	17
Şekil 2.5: Belirsizlik Azaltma Teorisi	23
Şekil 2.6: Örgütlerin Dış Çevresi ve Belirsizlik	27
Şekil 2.7: Çevresel Belirsizlik	28
Şekil 2.8: Bilgiye Dayalı Belirsizlik Ufku	32
Şekil 2.9: Belirsizlik Türleri İlişkisi.....	36
Şekil 2.10: Belirsizlik Yönetimi Basamakları	40
Şekil 2.11: Belirsizlik Yönetim Yetkinlikleri	42
Şekil 2.12: Geleneksel Belirsizlik Yönetimi	44
Şekil 2.13: Belirsizlik İklimi	47
Şekil 2.14: Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri.....	49
Şekil 2.15: Liderliğin Bileşenleri.....	55
Şekil 2.16: Liderlerin Üç Temel Etki Alanı.....	59
Şekil 2.17: Lider Davranışının Nedensel Etki Zinciri	61
Şekil 2.18: Başarılı Okul Liderliğinin Boyutları	65
Şekil 2.19: Belirsizliğin Etki Alanları	69
Şekil 2.20: İçerik, Süreç, Bağlam ve Bireysel Nitelikler ile Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişki	90
Şekil 2.21: Mintzberg'in Strateji Oluşturma Modeli.....	91
Şekil 2.22: Varlık Kategorisi	95
Şekil 2.23: Çok Seviyeli Dayanıklılık Modeli	104
Şekil 2.24: Dayanıklılığın İlkeleri	110
Şekil 2.25: Dayanıklılık Özellikleri	111
Şekil 2.26: Öğretmen Dayanıklılığına İlişkin Dört Bakış Açısı	114
Şekil 2.27: Fırtına Meteforu	117
Şekil 2.28: Dayanıklılığın Üç Temel Boyutu	118
Şekil 2.29: Dayanıklılığın Boyutları Filtresi	119
Şekil 2.30: Proaktif Davranışa Etki Eden Faktörler	125
Şekil 3.1: Yamaç-Eğim (Scree Plot) Grafiği	151

Şekil 3.2: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Path Diyagramı.....	156
Şekil 4.1: Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri	187
Şekil 4.2: Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri	187
Şekil 4.3: Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri	188



KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
BYAÖ	: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği
d	: Olayın gerçekleşme olasılığında karşılaşılabilecek örnekleme hatası
H	: Hipote
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
N	: Evrenin büyüklüğü
n	: Örnekleme oluşturan minimum sayı
OSPAÖ	: Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği
ÖMDÖ	: Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği
p	: Olayın gerçekleşme olasılığı
PKÖ	: Proaktif Kişilik Ölçeği
q	: Olayın gerçekleşmeme olasılığı
r	: Korelasyon Katsayısı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
t	: Anlamlılık düzeyi
α	: Cronbach Alpha Kat Sayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Belirsizlikle bombalanan, dinamikleri sürekli farklılaşan küresel ekonomi ve dijital devrimin hakimiyet kurduğu yeni düzen hem toplum yapısını hem de örgütleri sürekli bir değişime ve gelişime maruz bırakmaktadır. Ekonomik, politik, sosyo-kültürel ve teknolojik alanda yaşanan ani, beklenmedik değişim ve gelişim hareketlerinin yarattığı etkiler şüphesiz örgütsel yaşamın sürdürülebilirliğine yönelik yeni örgütsel modelleri ön plana çıkarmaktadır. Bu yeni düzenin insanlar ve örgütler üzerindeki fenomolojik etkisi beraberinde belirsizlik ortamını doğurmuştur. Bu beklenmedik değişim ve gelişim hareketlerinin yarattığı yeni gereksinimlere yanıt verebilen, geleceğin tehdit ve fırsatlarına ilişkin senaryoları öngören örgütlerin daha başarılı olmaları mümkün gözükmektedir. Başka bir ifade ile belirsizliği yönetebilen modern zaman örgütleri sürdürülebilir başarıyı elde edecektir. Ani değişkenlik, muğlaklık, stratejik plan yapılmaması, eksik veri ve bilgi dezenformasyonu, yenilik, rekabet ve adaptiflik yeteneğinin olmayışı gibi etkenler örgüt yapısında belirsizliğin kaynağı olabilmektedirler. Peş peşe yaşanan gelişmeler ve değişimler eğitim örgütlerini de doğrudan etkisi altına almakta ve sosyal, ekonomik, teknolojik gelişmelerin yarattığı bu değişimi örgüt DNA'sına işlemektedir. Hızla değişen ve dönüşen dünyanın beraberinde getirdiği kaos ve belirsizliklerin içinde, bilimin süzgecinden geçmiş nitelikli insan gücü kaynağı yetiştiren eğitim örgütleri de belirsizlikle baş etmek zorunda kalmaktadır (Dinçman, 2016). Eğitim örgütleri bilgiyi üreten, geliştiren ve ulaştıran yapılar oldukları için belirsizlik bu sistemlerde süreklilik gösterir ve öngörülmesi güçtür (Erçetin, Açıkalm ve Bülbül, 2013).

Eğitim örgütleri dinamik ve tahmin edilemez olma, belirli olmama ve dış dünyanın devamlı değişimi gibi kaotik sistemlerle aynı nitelikleri göstermektedir. Okullar değişime uyum sağlayan, gelişimi düzenleyen, toplumu değiştiren ve dönüştüren karmaşık örgütlerdir (Morrison, 2008). Eğitim kurumlarının , kaotik koşullarda ve beklenmedik ani durumlarla karşılaştığında ortaya çıkabilecek kaos ve problemleri önceden tahmin edip, gelecek senaryoları tasarlayıp eyleme dökmesi beklenmektedir (Bakioğlu ve Demiral, 2013).

Bu belirsiz ve geçirgen ortamı yönetebilecek yöneticilere ve belirsizliklerle başa çıkabilecek stratejik algıya, dayanıklılığa ve hızla cevap verecek proaktif yapıya sahip eğitimciler, eğitim örgütlerinin elzem ihtiyacıdır. Günümüz eğitim örgütlerinin yönetici ve ğretim elemanlarının bu niteliklere sahip olması beklenmektedir. Belirsizliği yönetme süreçleri farklı yöntem ve davranış şekilleri gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle belirsizlik yönetimine yönelik algının bireyler üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaratabilecek bir unsur olacağı düşünülebilir. Belirsizliğin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi şüphesiz çok önemlidir. Bu bağlamda merak uyandıran husus; örgüt paydaşlarının belirsizliği nasıl algıladıkları ve nasıl yanıt verdikleridir. Günümüz modern örgütlerinde yaşanan bu değişim ve gelişmeler eğitim örgütlerini de yeni süreçlere uyum sağlamaya yükümlü hale getirmiştir. Bu süreçte eğitim örgütlerinde de belirsizlik yaşanması kaçınılmazdır. Okullar; içinde bulunduğu ekosistemle yoğun etkileşim içinde bulunan, farklı dinamiklerin hâkim olduğu, değişken koşullar karşısında kendini geliştirmeye çalışan örgütlerdir (Koşar, 2020). Devamlı değişen eğitim politikaları, beklenmedik küresel salgınlar, yeni reformlar, yönetmelikler, yönetimsel sorunlar, eğitimin finansmanı gibi pek çok parametre eğimde belirsizliğin kaynakları arasındadır. Eğitim reformları, mevzuat oluşturma süreçleri ve yukarıdan aşağıya talimatlar veren sistem, okul yöneticileri ve öğretmenler için belirsizlik oluşturun sorunlara da neden olabilmektedir (Smith, 2016). Eğitim örgütlerinin, okul yöneticilerinin ve eğitimcilerin her koşulda geçerli olabilecek tek bir yaklaşım izlemesi imkansızdır (Radford, 2006). Belirsizliği yönetme süreçleri farklı yöntem ve davranış şekilleri gerektirmektedir. Okul yöneticisinin belirsizliği yönetme yeterliği, eğitimcilerin belirsizliğe karşı duruşunu etkileyen sosyal olarak etkileşimli bir süreç olarak hizmet edebilir. Belirsizliği etkili bir şekilde yönetme yeterliğine sahip okul yöneticilerinin, eğitimcilerin ve okulun olaylara yanıt verebilme yeteneklerinin itici gücü olduğu söylenbilir. Belirsizlik yönetiminde etkili liderlik sergileyen okul yöneticileri tarafından kullanılan bir strateji, eğitimciler için belirsizlikle baş etmeye yönelik destekleri de içinde barındırmaktadır (Printy, 2008; Youngs ve King, 2002). Bu süreçte stratejik hazır bulunuşluk (Strategic Readiness), dayanıklılık (Resilience) ve proaktif (Proactive Behaviors) davranışlar geliştirmek gibi üç temel unsur göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranışlar geliştirme gibi olgular üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmada; örgüt yapısında her daim bulunan belirsizlik (Uncertainty) ve belirsizlik yönetiminde belirsizlikle başa çıkmada etkili olan yöntem ve davranışları şekillerinden stratejik hazır bulunuşluk (Strategic Readiness), dayanıklılık (Resilience) ve proaktif (Proactive Behavior) davranış özellikleri gibi dört temel unsur ele alınmıştır. Bu araştırmada öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algılarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif kişilik davranışları üzerine etkileri araştırılmıştır.

Bu noktadan hareketle; araştırmanın problem cümlesi “*Yükseköğretimde belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış arasındaki ilişkiler örüntüsü nasıldır?*” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; yükseköğretim yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Öğretim elemanlarının
 - a) Okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?
 - b) Stratejik hazır bulunuşluk algıları ne düzeydedir?
 - c) Dayanıklılık algıları ne düzeydedir?
 - d) Proaktif davranış algıları ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine yönelik algıları ile stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algıları
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Eğitim durumu
 - d) Mesleki kıdem
 - e) Ünvan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır ?
4. Okul yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri, öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk düzeylerini yordamakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri, öğretim elemanlarının dayanıklılık düzeylerini yordamakta mıdır?
6. Okul yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri, öğretim elemanlarının proaktif davranış düzeylerini yordamakta mıdır?
7. Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeyleri arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkiler örüntüsü nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri

Küresel sermayenin rekabete dayalı yeni nesil örgütleri, varlıklarını sürdürebilmek adına değişen dünyaya uyum sağlamak zorundadır. Bu süreçte ihtiyaç duyacakları en önemli enstrümanları, sahip oldukları nitelikli insan sermayesi olacaktır (Açar vd., 2019). Dünya Bankası (2019) raporunda eğitimin, ülkeler için sürdürülebilir kalkınmanın önemli itici bir gücü olduğunu ifade etmiştir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Teşkilatı (BMKT), İnsani Kalkınma İndeksi (Human Development Index, 2019) raporunda ise ülkelerin insani kalkınma indeksi ve donanımlı insan gücü kaynağı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır (Eksi, Özgenel ve Aksel Çiftçi, 2021). Bir başka ifade ile ulusal entelektüel insan sermayesi yani iyi yetiştirilmiş nitelikli beyin gücü kaynağı ülkeye katma değer sağlamakla birlikte sürdürülebilir kalkınmanın olmazsa olmazı olduğu ifade edilebilir. Beklenen faydaların elde edilebilmesi için iyi yetiştirilmiş insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli insan kaynağını yetiştirecek olan da eğitim örgütleridir. Günümüz şartlarında okuldan ve eğitimcilerden beklenti boyut değiştirmiş iç ve dış paydaşlara belirsizlikle baş etmede öncülük edebilecek model olarak değer kazanmıştır. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin ve eğitimcilerin belirsizliği yönetebilecek yeterliliğe sahip, okullarda başarıyı ve verimliliği artıracak, performansı

güçlendirecek stratejiye, dayanıklılığa ve proaktif davranış özelliklerine sahip olmaları beklentisi bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde belirsizlik yönetimini, stratejik hazır bulunuşluğu, dayanıklılığı ve proaktif davranışı, farklı değişkenlerle birlikte inceleyen araştırmaların olduğu gözlemlenmiştir. Fakat belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış değişkenlerinin birlikte ele alındığı bir araştırmaya daha önce rastlanılmaması nedeniyle, yapılan çalışmanın literatürde bu alandaki eksikliğe önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle küresel ölçekte yaşanan krizler, salgınlar, doğal afetler ve devamlı değişen eğitim politikaları gibi günümüzün kaotik şartlarının yükseköğretimdeki etkisi düşünüldüğünde çalışmanın özgün değeri artmaktadır. İlgili alanda yapılan çalışmalarda değişik alanlardan farklı meslek gruplarının ele alınmış olması, doğrudan eğitim örgütlerinde özellikle de yükseköğretim kurumlarında yapılmış çalışmalara rastlanmaması, eğitim sektörü ve çalışanlarına yeteri kadar yer verilmediğini göstermektedir.

Literatürde yapılan çalışmalarda yöneticilerin belirsizliği yönetme ve sergileme davranışları konusunda çalışmalar olduğunu fakat yöneticilerin öz değerlendirme yanlılığı yapma ihtimalinden dolayı görüş almak üzere öğretim elemanlarına yönelik yapılmış çalışmalara rastlanmaması bu alandaki eksikliğe önemli katkılar sağlayacağını göstermektedir. Bu sebeple örneklemin sürdürülebilir kalkınmanın önemli itici gücü olan öğretim elemanlarından oluşmasının literatürdeki boşluğu doldurması açısından uygun olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ölçme araçlarındaki soruları tarafsız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.,

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2023-2024 akademik yılı ile,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile,

3. İstanbul'da bulunan devlet ve vakıf üniversiteleri ile,
4. İstanbul'da bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde 2023-2024 akademik yılında görev yapan öğretim elemanlarının dört kavrama ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Belirsizlik: Belirsizlik, bir olayın, koşulun veya davranışın sonucunun öngörülememesi, anlaşılabilmesi ve açıkça tanımlanamaması durumudur. (Erguvan,2015).

Stratejik Hazır bulunuşluk: Stratejik hazırlık bulunuşluk, insan sermayesi, bilgi sermayesi ve organizasyon sermayesi gibi maddi olmayan varlıkların bir örgütün stratejisi ve performansı ile ne kadar yakından uyumlu olduğunu öne sürmektedir (Kaplan ve Norton, 2004: 2-4).

Dayanıklılık: "Dayanıklılık ", yaşanan zorlu türbülans dönemlerinden avantaj kazanarak çıkabilmek, bireysel yeterlilik ve yenilenebilmektir (Sutcliffe ve Vogus ,2003).

Proaktif Davranış: Oluşan koşulları değiştirmek veya dönüştürmek için inisiyatif veya aksiyon alma becerisi (Crant, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Belirsizlik

2.1.1. Belirsizlik Kavramı ve Tanımı

Alan yazın incelendiğinde belirsizlik kavramının disiplinler arası bir konu olduğu görülmektedir. Literatürde belirsizlik kavramının farklı disiplin alanları tarafından kendi stratejileri bağlamında tanımladığı bir olgu olarak bahsedildiğini söylemek mümkündür. Belirsizlik, yaygın olarak kullanılan ancak nadiren tanımlanan bir terimdir. Sözcük anlamı olarak Merriam Webster sözlüğü belirsizliği bir şey hakkında tam bir kanaate sahip olmama veya bilgi eksikliği şeklinde açıklamaktadır. İngilizce 'deki "kesin olmayan" anlamındaki belirsizlik, kısmen maliyet, süre veya "kalite" gibi performans ölçüleriyle ilgili olarak değişken olana atıf yapmaktadır. Aynı zamanda, paydaşların davranışlarının net ve berrak olmaması, veri eksikliği, sorunları dikkate alacak örgütsel yapının eksikliği, bilinen ve bilinmeyen önyargı kaynakları, durumu açıklığa kavuşturmaya değer görüp görmeme gibi muğlak durumlar olarak da ifade edilmektedir (Ward ve Chapman, 2003). Türk Dil Kurumu (TDK) belirsizliği "belirli olmama durumu, belgisizlik, müphemiyet ve vuzuhsuzluk" şeklinde açıklamıştır. Anlam bağlamında değerlendirildiğinde belirsizlik olumsuzluğu çağrıştırır çünkü belirli/kesin olanın zıt anlamlısıdır (Moles, 2018). İngiliz dilinde "ambiguity" (muğlak) ve "uncertainty"(belirsizlik) olmak üzere iki ayrı terimle tanımlanan belirsizlik kavramı, farklı anlamlara gelmektedir. "Ambiguity" bir durumun çoklu anlamlara sahip olmasıyla ilişkili karmaşıklığı, "uncertainty" ise bilinmeyen ve tahmin edilemeyen durumları belirtmektedir. "Ambiguity" belli belirsizliklere, "uncertainty" ise gelecekteki potansiyel tehditlere dair olaylara işaret etmektedir. Belirsizlik, bir olayın, koşulun veya davranışın sonucunun öngörülememesi, anlaşılabilmesi ve açıkça tanımlanamaması durumudur. Başka bir ifadeyle belirsizliği, bir değişikliğin yönünün bilinmesine karşın, sonuçlarının tahmin edilememesi olarak açıklanmaktadır (Erguvan, 2015). Literatürde belirsizliği muğlak ve karmaşık (Weick, 1979), eylemlerin genellikle eksik bilgiye dayalı olarak gerçekleştirildiği olgu (Johanson ve Vahlne, 1977; Penrose, 1966) değişim (Foss ve Klein, 2012) ve dış etkenlerin etkisi (Johanson ve Vahlne, 2009) olarak tanımlayan çalışmalar bulunmaktadır.

Dewey (1929), “Kesinlik Arayışı” adlı çalışmasında belirsizlik, bilgi ve eylem arasındaki bağlantıları araştırmış ve belirsizliği insanlar için gerçek veya anlamlı kılan şeyin, belirsizlikten kaynaklanan sonuçlar veya olası sonuçlar ve bunların eylem için çıkarımları olduğunu ifade etmiştir. Barnard (1938), Duncan (1972), ve Milliken (1987) tarafından yapılan çalışmalarda yer alan belirsizlik tanımları ortak bir tanıma işaret etmektedir: örgütlerin dış dünyası hakkında bilgi edinmenin imkânsız olduğu durumlarda bilgisizlik, belirsizliği yaratmaktadır (Silva ve Ferreira, 2017). Milliken (1987) belirsizliği, “bireyin doğru şekilde tahminde bulunamaması” olarak tanımlamıştır. Bunun nedeni bilgi eksikliği veya belirsiz ve çelişkili bilgilerden kaynaklanabilmektedir. Bununla birlikte, belirsizlik gelecekteki olaylar veya çevredeki sebep-sonuç ilişkileri hakkında şüphe duygusudur. Başka bir ifade ile belirsizlik, hedeflenen stratejileri önündeki riskleri azaltarak veya yöneterek motive eden itici bir güçtür (Bordia vd., 2004). Lawrence ve Lorsch (1967), belirsizliği karar verme süreciyle ilişkili çevresel faktörler hakkında bilgi eksikliği ya da alınacak kararın sonuçları hakkında tahmin etme yeteneğinin yoksunluğu olarak aktarmıştır. Berger ve Calabrese (1975), tarafından belirsizlik, mevcut birden fazla olası açıklama veya tahminin bulunduğu bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu, bir olayı veya sonucu açıklama veya tahmin etme çabasında, karşımıza çıkan çeşitli olasılıkları değerlendirme süreci olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, alternatiflerin çoğalması belirsizliğin de artmasına yol açmaktadır.

Hambrick ve Mason’a (1984) göre belirsizlik, genellikle araç-amaç analizlerini değerlendirmek, karar almak ve bunların sonuçları doğrultusunda olasılıkları değerlendirmek için gerekli ve bilgi eksikliğiyle sonuçlanan çevresel faktörlerin bir sonucudur. Giovanni ve Egidi (1991), belirsizliği sonucu belli ve öngörülebilir kararlar alınmasını engelleyen bilgilerin eksikliği şeklinde yorumlamıştır. Weick (1995), belirsizliğin bilgi yokluğunda ortaya çıktığını ve bir bilgisizlik şokuna neden olduğunu öne sürmektedir; ancak daha fazla bilgi toplanmasıyla belirsizlik durumunun çözülebileceğini vurgulamıştır. Belirsizlik, ayrıntıların karmaşık, tahmin edilemez veya olasılıklı olması ya da bilginin eksik veya tutarsız olması şeklinde ifade edilmektedir (Babrow, Hines ve Kasch, 2000). Klir (2006) çalışmasında belirsizliğin tanımını otomatik olarak bilgi ile ilişkilendirdiğini çünkü bilginin belirsizliği azaltan önemli bir olgu olduğunu öne sürmüştür.

Galbraith (1973) belirsizliği bilgi eksikliği nedeni ile bir işi tamamlayabilmek için gerekli bilgi miktarı ile örgütün sahip olduğu bilgi miktarı arasındaki farkıeklinde yorumlamaktadır. Ayrıca, mevcut bilginin çoklu anlamlarının bir duruma yüklenebileceği belirsizliğin bir unsuru olarak kabul edildiği görülmektedir (Galbraith, 1973). Holdgraf (2014), çalışmasında belirsizliğin genellikle insanın zayıflığını ve yetersiz bilgi sahibi olduğunu gösteren, 'istemsiz' bir tavır şeklinde olumsuz bir olgu olarak öğretildiğini aslında gerçekte, belirsizliğin sahip olduğumuz en önemli şey olduğunu ifade etmektedir.

Sadece dünya hakkında neye inandiğımızı değil, aynı zamanda bu inançların elde edilen veriler sayesinde ne derece sorgulanabilir olduğu da önemlidir. Başka bir ifade ile belirsizlik mutlak, değişmez ve öngörülmesi g değişiklikler olarak yorumlanan olguların gelecekte mevcut gereksinimleri karşılayabilecek olaylar ve verilere zemin hazırlayan durumlar olmasdır. Friend ve Jessop'un (1969) alışmasında, belirsizlik öngörülemeyen ve kontrol dışı riskler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım, belirsizliğin hem beklenmeyen durumları hem de kontrolün dışında kalan koşulları içerdiği ifade edilmiştir. Drogendijk (1997), belirsizliği nedenler (veriler ve değerler) ve sonuçlar (kararlar) ile ilgili olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile nedenlere bağlı belirsizlik, öngörülemezliğe karşılık gelmektedir. Bu noktadan hareketle belirsizlik olarak adlandırılan durumu, mevcut bilginin eksik, yetersiz ya da olasılıklı olması şeklinde tanımlamak mümkündür. Belirsizlik, günümüz küresel düzeninin karmaşık, beklenmedik ve geçirgen gelişmelerinin ngrlebilmesinin güçlüğünü ve kesin olarak tahmin edilemeyecek gelecek senaryolarını ifade etmektedir (Joiner, 2019). Başka bir ifadeyle belirsizlik, gelecekteki kaotik ve ataletten doğacak beklenmeyen değişim süreçlerinin öngörülememesi olarak ifade edilmektedir. Neredeyse tüm örgüt teorileri, örgütlerin belirsizlik karşısında uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Thompson, 2017). Girdilerin muğlaklığından veya belirsizliğinden kaynaklanan, genellikle bir şüphe duygusu veya yetersiz anlayış olarak deneyimlenen belirsizlik, eylemleri karıştırabilir veya geciktirebilir. Bu durum yüksek riskli ortamlarda ciddi ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Lipshtz ve Strauss, 1997). Belirsizlik, adaptif davranışlar yerine iş davranışlarının ve görev gereksinimlerinin ne lde resmileştirilebileceğini şekillendirmektedir.

Belirli şartlarda, çalışma faaliyetleri sistematik, rutine bağlı, rasyonel ve bürokratik prosedürlere kullanılarak gerçekleştirilebilirken, belirsizliğin hâkim olduğu koşullarda

daha esnek, deneysel ve doğaçlama yaklaşımlar gerekmektedir. Ancak belirsizlik alternatif, kişiler arası, yüksek düzeyde koordinasyon mekanizmalarına sahip olmayı gerektirmektedir. Ayrıca, bağlamsal belirsizlik son derece yüksek olduğunda ve eylem karşılıklı bağımlılıkları ve beklenmedik durumlar öngörülemediğinde, örgütler ve paydaşları yalnızca gelecekteki gerçekler hakkında değil, aynı zamanda olayların mevcut durumu hakkında da belirsizlikle karşı karşıya kalabilmektedir. Dinamik ve karmaşık durumlar genellikle, verilerin belirsiz olduğu ve birden fazla yoruma tabi olduğu bir muğlaklık veya belirsizlik durumu yaratır (Weick, 2012). Bu tür ortamlardaki belirsizlik sorunu, bir tür anlamlandırma sorunu olarak ifade edilebilir. Anlamlandırma kişilerin gelişen olayları anlama ve yorumlama süreci olarak yorumlanmaktadır (Tuğsal, 2019).

Anlamlandırma, anlam atayarak çevreyi anlayan örgütsel karşılaşmaları incelemek için alternatif bir yaklaşımdır ve bireylerin çevreyi nasıl anladıkları veya deneyimlerine nasıl anlam atadıkları ile ilgilidir (Kramer ve Kramer, 2010). Başka bir ifade ile örgütlerin belirsizliği anlamlandırmak, hızlı ve koordineli bir şekilde aksiyon almak için düşünme ve hareket etme biçimlerini daha etkili kılan uygulamalar ve süreçler geliştirmesi gerekmektedir. Brashers (2007) belirsizliği, yönetim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır. Belirsizlik, olgulara ait yeterli bilgiye ulaşmanın mümkün olmadığı ve aynı zamanda karmaşık gelişmelerin gerçekleştiği zamanlarda ortaya çıkmaktadır (A.g.e.: 478).

Literatür incelendiğinde risk ve belirsizlik kavramlarının bir arada kullanıldığı ve ele alındığı görülmektedir. Risk ve belirsizlik kavramları birbiriyle bağlantılıdır ve birlikte, beklenmedik olaylarla karşılaşıldığında başarılı bir yönetim sürecini bozan olaylarla ilgili geniş kapsamlı düşünmeyi gerektirir (Cicmil vd., 2009). Park ve Shapira (2017), yaptıkları çalışmada risk ve belirsizliği birlikte ele almıştır. Riski, alınan kararlar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçların ve gerçekleşme olasılıklarının karar verici tarafından bilindiği durum olarak açıklamışlardır. Belirsizliği ise karar vericinin bu tür bilgilere ulaşamadığı durumlar olarak tanımlamışlardır.

Tablo 2.1: Risk Terminolojisinin Çeşitli Disiplinlerde Standartlaştırılmış

Normları

Raiffa ve Luce (1957)	Yönetimsel kararlar almak için gerekli koşullardan biri, kararların beklenen etkilerinin olasılığını belirleme yeteneğini gerektirir.
Denenberg (1964)	Kaybın belirsizliği, esas olarak insanların ilişkileri ve deneyimleriyle ilgili psikolojik bir olgu olarak ele alınır.
Amerikan Sigorta Terminolojisi Komisyonu Risk ve Sigorta Derneği (1966)	İki veya daha fazla olasılığın mevcut olduğu bir olayın sonucuna ilişkin belirsizlik. Bu, eylemin amaçlanan amacına ulaşıp ulaşılmayacağına ilişkin ölçülebilir belirsizliktir.
Lawrence (1976)	Olasılığın ölçümü ve istenmeyen sonuçların ağırlığı olarak ifade edilir.
Pasieczny (1981)	En az birini oluşturan unsurlardan birinin bilinmediği, ancak gerçekleşme olasılığının bilindiği durumdur.
Wilson ve Crouch (1982)	Olayın gerçekleşme olasılığı ile olayın sonuçlarının şiddetinin çarpımıdır.
Kreim (1988)	Eksik bilgi koşullarında, istenen amaç açısından optimal olmayan kararların alındığı durum.
Sierpińska ve Jachna (1993)	Amaçlanan hedeflere ulaşamama veya zarara uğrama tehlikesi olarak tanımlanabilir.
Sankey (1992)	Gelecekteki olaylara veya alınan kararların sonuçlarına ilişkin belirsizlik.
Gruszka ve Zawadzka (1992)	İstenilen hedefe ulaşamaması tehdidi.
Uyemura ve Deventer (1993)	Standart sapma ile ölçülen, belirli bir teşebbüste üretilen net nakit akış akışlarının oynaklığı
ISO 31000 (2018) Risk Yönetimi-Kılavuzları	Belirsizliğin (farklı yönleri ve kategorileri olabilen ve farklı yönetim düzeylerinde kullanılabilen) hedefler üzerindeki etkisi (beklenen durumdan sapma olarak ifade edilir).

Kaynak: Jedynek ve Båk, 2020: 16

Tablo 2.1'de yapılan risk tanımları incelendiğinde kavramın tanımlanmasının yıllar içerisinde değiştiği ifade edilebilir. Olumsuz olayların olasılığına odaklanan dar bir yaklaşımdan, riskin gerçekleşmesinin gerçek sonuçlarını analiz eden geniş bir yaklaşıma doğru evrildiği söylenebilir (Jedynek ve Båk, 2020: 16). Ayrıca birçok durumda risk kavramı belirsizlik kavramıyla aynı şekilde ele alınır veya ikisi arasında güçlü bir karşılıklı bağımlılık gözlemlendiği ifade dileyebilir. Jedynek ve Båk yaptıkları çalışmada belirsizlik ve risk olgularına farklı disiplinlerde yapılan tanımları değerlendirildiğinde belirsizlik ile risk kavramlarının birbirinden ayrı olduğu sonucuna varılabileceğini ifade etmektedir (A.g.e.: 16). Buna ek olarak, birçok ortak öğeye dayandıkları göz önünde bulundurulduğunda ise büyük ölçüde birbirlerine bağımlı olduklarını vurgulamıştır.

Tablo 2.2: Risk ve Belirsizlik Kavramlarını Birbirinden Ayırmaya Yönelik

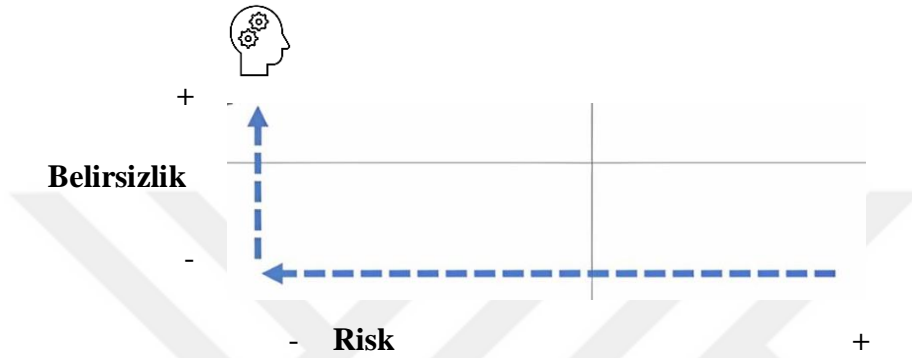
Kriterler

Risk	Belirsizlik
Ölçülebilirlik	Ölçülebilir olmama
Nesnelcilik	Öznelcilik
Tahmin etme imkânı	Tahmin edememe imkânı
Tahmin Edilebilirlik	Tahmin Edilebilirlik Tahmin Edilemezlik
Rasyonalite	Mantıksızlık
Belirsizliğin etkisi	Riskin nedeni
Gerçek olaylara dayalı değerlendirme	Varsayımlara dayalı değerlendirme
Negatif veya pozitif doğa	Negatif veya nötr doğa

Kaynak: Jedynak ve Bąk, 2020 :16

Risk ve belirsizlik arasındaki ayrımlar, Tablo 2.2’de belirtildiği gibi çeşitli kriterler üzerinden belirlenebilir. Tablo 2.2’deki son kriterindeki belirtilen negatif veya pozitif doğa ya da negatif veya nötr doğa; risk/belirsizlik somutlaşmasının olumsuz, tarafsız veya olumlu sonuçlarını kategorize eden bir bağlam sunar ve bu, negatif ve pozitif risk kavramlarının ortaya çıkışıyla ilişkilidir. Başka bir ifadeyle riski olumsuz bir bakış açısından değerlendirdiğimizde, risk kayıp veya zarar riskiyle eşdeğer tutulur. Tam tersine, pozitif perspektif riski bir fırsat olarak ele alır ve ek avantajlar elde etme potansiyelini içerir, bunlar arasında nitel ve nicel gelişme olasılığı da bulunur (A.g.e.: 21). Nitekim belirsizlik ile risk arasındaki ayrımı doğru değerlendirmek ortaya çıkan tehditleri daha iyi okumamızı ve bunlara karşı doğru aksiyon almamızı sağlayabilmektedir. Risk, kayıp, zarar veya olumsuz sonuçlarla karşılaşma olasılığına atıfta bulunurken öngörülebilir olması ve hesaplanması, geçmiş sonuçlar ve mevcut koşullar hakkındaki algımıza dayanmaktadır. Nitekim önemli olan, riskin yönetilebilir olmasıdır. Risk, yönetilebilir ve aza indirgenebilir. Başka bir ifade ile riskin ölçülme ve kontrol edilme olasılığı yüksektir. Belirsizlik olgusu riskten farklılık göstermektedir. Belirsizlik nicelik bağlamında kesin bir ölçüme tabi değildir. Dünyadaki gerçekleşebilecek tüm olası gelecek durumlarını temsil etmektedir. Belirsizlik ne kadar yüksekse olumlu ya da olumsuz olası sonuçların sayısının o kadar fazlaşacağı ifade edilebilir. Başka bir anlatımla öngörülemeyen bu durum rahatsızlık kaynağıdır, ancak aynı zamanda potansiyel bir değer kaynağı olarak değerlendirilebilir. Yüksek belirsizlik, daha fazla potansiyel anlamına gelmektedir ve bu sebepten yönetimin bunu aksiyon almak için değerli bulabileceği ifade edilebilir.

Eğer daha yüksek belirsizlik potansiyel avantajlar içeriyorsa, anahtar, riski mümkün olduğunca minimize etmek ve aynı zamanda belirsizlik alanını aktif bir şekilde keşfetmektir, aşağıdaki diyagramda bunun örneği gösterilmiştir. Bu durum aynı zamanda önemli olası kazanımlar sunabilecek alanlara girerken potansiyel kayıpları stratejik bir şekilde sınırlamayı içermektedir. Yönetim kademesi böylece temel belirsizlikleri gezinirken riski azaltabilmektedir.



Şekil 2.1: Yüksek Belirsizlik ve Düşük Risk

Başka bir ifade ile belirsizlik keşfedilirken, deneyimlenirken, gerçekliği veya geçerliliği doğrulanırken risk yönetilmek zorundadır. Bu sebepten ötürü karar vericinin aynı anda hem riski en aza indiren yani “risk alan” değil hem de belirsizlikten doğan sorumluluğu üstlenen kişi olmasını gerektirmektedir (Cocron ve Aronhime, 2022). Osborn vd. (2002: 797-798), liderliğin bağlamın içine gömülü olduğunu, bağlam değiştiğinde liderlik davranışının da değişebileceğini ima ettiğini ileri sürmektedir. Türbülans, istikrarsızlık, risk ve belirsizliğin günlük gerçekliğimizin baskın özellikleri haline geldiği bir ortamda, farklı organizasyonel bağlamların belirsizlik ve riskle karıştırıldığı ifade edilebilir. Bu farklılıkların kaynağı hedeflerine, yapısal özelliklerine ve kurumsallaşma derecelerine bağlı olabilir (Ruvio, Rosenblatt ve Hertz-Lazarowitz, 2010). Risk, gelecekteki belirsiz olayların olasılığının ve sonuçlarının bir ölçütü olarak ifade edilebilir. Gelişen risk analizi bilimi, belirsizliğe kasıtlı olarak odaklanarak risk yönetimi, risk değerlendirmesi ve risk iletişimi görevlerini içinde barındırmaktadır.

Riski tanımlamanın en iyi şekli tetikleyici olayı, belirsiz kazanıma yönelik tehlikeyi veya fırsatı, tehlike veya fırsattan kaynaklanabilecek belirli zarar (lar)ı ve tanımlanan

risk veya fırsatla sonuçlanacak tehlike veya fırsat için gerekli olay dizisini tanımlamaktan geçmektedir. Risk analizi, karar almayı geliştirmek için kamu sektörü kuruluşları tarafından yaygın olarak uygulanan, nispeten yeni bir bilimdir. Son yıllarda giderek artan sayıda özel sektör kuruluşu tarafından da benimsenmektedir. Risk analizi belirsizliğe karar veren kuruluşlar içindir. Risk yönetimi, belirsizlik azaldıkça gelişen bir karar verme sürecidir. Risk yönetimi süreci karar vermedeki belirsizliği giderir ve sonuçlara odaklanır. Bu süreç yöneticilerin riski tanımlamasını, risk yönetimi hedeflerini oluşturmasını, karar verme için gerekli bilgileri talep etmesini, bağımsız bir risk değerlendirme süreci başlatmasını ve bu sürecin sonuçlarını dikkate almasını gerektirmektedir. Risk yönetimi kararları, karar anında mevcut olan bilgilere bağlıdır. Sonuç olarak, istenen sonuçların elde edildiğinden emin olmak için bu kararların etkilerinin izlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde yinelemeli risk yönetimi süreci yeniden başlatılır. Risk yönetiminde yönetici, risk iletişiminin karar verme sürecinin uygun bir parçası olduğunu görmekle yükümlüdür. Risk yönetimi hem normatif hem de politika oluşturma sürecidir. Yöneticiler tarafından alınan kararlar örgüt içinde gerçekleşen her şeye nüfuz etmektedir. Kararlar, kuruluşların fikirleri eyleme dönüştürdüğü sonucunda olumlu ya da olumsuz bir etki meydana getiren araçlardır. Daha net ifade edilebilmesi adına Şekil 2.2’de örgütlerde kararların alındığı koşullar aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



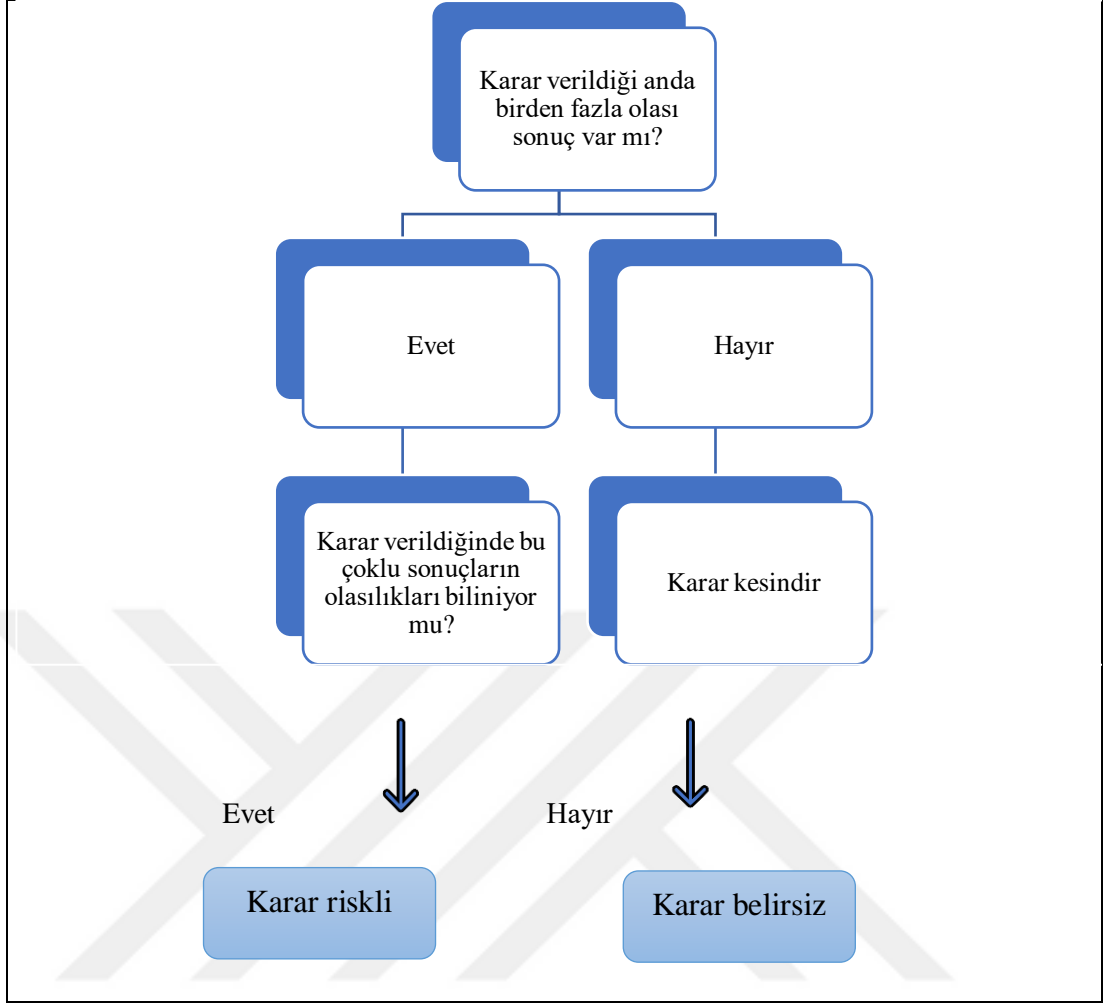
Şekil 2.2: Kararların Alındığı Koşullar

Kaynak :Dewulf ve Biesbroek, 2018

Kesin bir bilgiye ulaşamadığı durumlarda yöneticiler, örgütün kaynaklarını düzenleyerek belirsizlik altında alınan kararları başarılı kılmaya çalışmaktadırlar. Şekil 2.2’de; kesin, riskli ve belirsiz kararların nasıl ayırt edileceğini göstermektedir.

Şekil 2.2, karar verme sürecinin üç farklı koşulunu göstermektedir. Kesin kararlar, gelecek hakkında net ve kesin bilgilere dayanarak alınan kararlar olarak tanımlanabilir. Bu tür kararlar, sonuçların önceden bilindiği durumlarda verilmektedir. Öte yandan, riskli kararlar, gelecekle ilgili kesin bilgilerin bulunmadığı, ancak olası sonuçların değerlendirilebildiği durumlar için kullanılır. Bu kararlar, belirsiz sonuçları tahmin etmeye dayanır ve genellikle olasılıklar üzerine kuruludur. Belirsiz kararlar, gelecekte ne olacağı hakkında kesin bir bilgiye sahip olunmayan ve olası sonuçların da tahmin edilemediği durumlarda alınan kararlardır. Örneğin, bir şirket, yeni bir pazara girmek için bir karar veriyorsa, bu kararın başarısının ne kadar olası olduğunu tahmin etmek zordur. Bu nedenle, bu karar belirsiz bir karar olarak kabul edilebilir.

Bu bağlamda karar verme sürecinde belirsizliklerin bir meydan okuma olarak vurgulanmasıyla, belirsizlik, karar verici ile ele alınan sosyo-teknolojik-çevresel sistem arasında bir bilgi ilişkisi olarak kavramsallaştırılmıştır. Buna paralel olarak, politika yapıcılar, karar verme sürecinde etkili olan kamusal ve özel sektör aktörlerinin oluşturduğu ağların artan karmaşıklığını gözlemlediler. Sorunların artan zorluğu, karar alma sürecindeki belirsizliklerin anlaşılmasının, sağlıklı kararlar almak için kritik bir önem taşıdığını gösteriyordu (Dewulf ve Biesbroek, 2018). Şekil 2.3'te kesin, riskli ve belirsiz kararların nasıl ayırt edileceğini göstermektedir.



Şekil 2.3: Kararların Ayırt Edilmesi

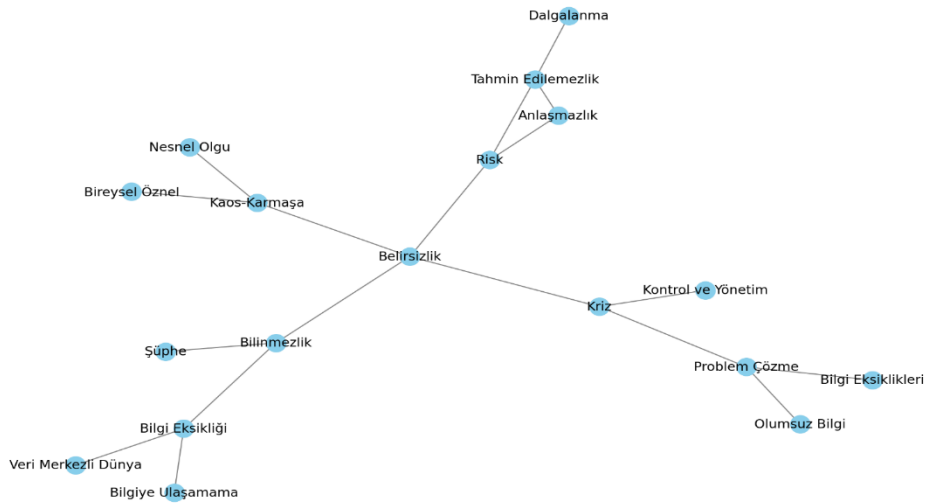
Kaynak : Dewulf ve Biesbroek, 2018

Bu tabloya göre, bir kararın kesin olup olmadığı, gelecekteki sonuçların kesin olarak bilinip bilinmemesine göre belirlenir. Bir kararın riskli olup olmadığı, gelecekteki sonuçların tahmin edilip edilememesine göre belirlenir. Bir kararın belirsiz olup olmadığı, gelecekteki sonuçların hem kesin olarak bilinmemesine hem de tahmin edilememesine göre belirlenir. Karar verme, muğlak ve farklı yönlerden ele alınması gereken bir süreçtir. Yöneticiler, karar verme koşullarını, karar verme seçeneklerini ve karar verme sonuçlarını dikkate almalıdırlar. Karar verme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi için, yöneticilerin karar verme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Görüldüğü üzere Şekil.2.2 ve Şekil 2.3'te karar verme sürecinin örgütler açısından önemini ve karmaşıklığa atıfta bulunmaktadır. Başka bir ifade ile kararlar, örgütlerin amaçlarına ulaşmak için gerekli olan eylemleri belirlemektedirler.

Bu nedenle kararların etkin bir şekilde alınması, örgütlerin başarısı için kritik öneme sahiptir. Şekilden yorumlanabilir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için değişim kaçınılmazdır ancak değişim aynı zamanda örgüt için belirsizlik anlamına gelmektedir. Örgüt; yapısında, stratejisinde veya iş modelinde büyük değişiklikler için girişimlerde bulunduğu anda, örgüt üyeleri gelecekteki kariyerleri hakkında kendilerinin güvende hissetmezler. Oluşan belirsizlik, kaygıya neden olup ve zihinsel enerjiyi tükettiği için çalışanların iş performanslarına zarar verebilmektedir. Özellikle değişim yıkıcı ve kapsamlı olduğunda, belirsizliğin etkisi de aynı oranda artmaktadır (Bordia vd., 2004). Küreselleşme olarak adlandırılan, yeni düzenin örgütler üzerindeki fenomenolojik etkisi nedeniyle sürekli değişen bu iş ortamında, rekabete devam edebilmek için örgütler stratejik yön, yapı ve çalışanlarının kapasitesini de değiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu değişiklikler çalışanlar arasında büyük bir belirsizliğe ve strese yol açmaktadır.

Aşağıdaki zihin haritasında belirsizlik kavramı ve anahtar kavramlar arasındaki ilişkiler bir ağ (network) yapısı içinde sunulmuştur. "Belirsizlik" kavramı doğrudan "Risk", "Bilinmezlik", "Kaos-Karmaşa" ve "Kriz" ile bağlantılıdır. Her bir kavramın diğer kavramlarla olan ilişkileri, bu kavramların nasıl birbiriyle etkileşim içinde olduğunu ve belirsizlik temalı bir tartışmada nasıl birbirlerine bağlı olabileceklerini göstermektedir.



Şekil 2.4: Belirsizlik ve Anahtar Kavramlar

Yukarıda belirsizlik kavramının çeşitli temalarla olan ilişkileri bir zihin haritası geliştirilerek gösterilmektedir. Belirsizlik durumunun birçok farklı faktörle etkileşim içinde olduğu anlaşılmaktadır. "Belirsizlik" merkezde yer almakta ve "Risk", "Kriz", "Bilinmezlik", "Tahmin Edilemezlik", "Anlaşmazlık", "Kaos-Karmaşa" gibi temalarla bağlantılı olarak gösterilmektedir. Belirsizlik, genellikle bilgi eksikliği veya olayların öngörülemez doğası nedeniyle ortaya çıkan bir durumdur ve bu da risk ve kriz yönetimi gibi kritik işlevler için önemli bir konudur. Örneğin, "Risk" ile olan ilişki, belirsizliğin potansiyel zararları tahmin etme ve önleme çabalarını nasıl zorlaştırabileceğini ima edebilir. "Kriz" ile bağlantı ise, belirsizliğin olayların kontrolden çıkmasına ve yönetilmesi zor durumların ortaya çıkmasına yol açabileceğini gösterebilir.

"Kontrol ve Yönetim" temasıyla bağlantı, belirsizliğin yönetilmesinin organizasyonlar ve liderler için temel bir beceri olduğunu vurgular. Etkili kontrol ve yönetim stratejileri, belirsizlik altında bile karar verme ve problem çözme yeteneğini korumayı amaçlar.

"Kaos-Karmaşa" ve "Bilinmezlik" temaları, belirsizliğin bireysel ve toplumsal düzeylerde nasıl algılandığını ve işlendiğini ortaya koyar. Kaos ve karmaşa, belirsizliğin neden olduğu düzensizlik ve tahmin edilemez olaylar zincirini temsil ederken, bilinmezlik ise bu durumların bireyler ve gruplar tarafından anlaşılmasının ve işlenmesinin zorluğunu ifade eder.

2.1.2. Belirsizliğin Teorik Temelleri

Belirsizlik kavramı, karmaşık örgütlerin gelişim evresinde ve yükselişinde olduğu gibi aynı zamanda çağdaş yönetim ve örgüt teorisinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu kanonik görüşe göre (örgütsel aktörlerin de katıldığı), örgüt büyük ölçüde başarılı kalır çünkü yönetim belirsizliği ortadan kaldırmaya, düzenlemeye ve gelecekteki beklenmedik durumları kontrol etmeye devam eder. Bu görüş, yüzyılın başında yönetim ideolojilerinin yükselişiyle ortaya çıkmıştır. Bilimsel Yönetim (1900–23) belirsizliği azaltmaya odaklanarak; çalışanlara standart çalışma prosedürlerini dayatarak örgütün işleyişini düzenlemeye çalışmıştır. The Human Relations School (İnsan Kaynakları Okulu (1925-55), çalışanların sosyal ihtiyaçlarından doğan belirsizliklere odaklanarak Taylorizm'i geliştirmeye çalışmıştır.

Aynı şekilde Mayo (2014), sosyal örgütü manipüle ederek çıktı ve performanstaki farklılıkları azaltmaya çalışmışlardır. Bu yaklaşımlar bilimsel yönetim, insan ilişkileri ve sistem rasyonalizmi- belirsizliği azaltma isteği ve yönetime örgütün işleyişini iyileştirmek adına araçlar ve yöntemler sağlamak için gerçekleştirilmiştir. Örgütsel teorinin merkezi-batı geleneği, rasyonalite kavramının, belirsizlik ve değerlendirme kavramları ile önemli ölçüde ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Taylor'ın bilimsel yönetim anlayışı, iş-örgüt bilgisi ve işi bilimsel yöntemlerle daha anlamlı hale getirme ihtiyacına odaklanarak ortaya çıkan iş-operasyon seçimini yönetsel değerlerle eşleşen bir hale gelmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bilimsel yönetim, örgütlerde bilgiyi çalışandan örgüte kaydırma eğilimi göstererek, örgütsel belirsizliği azaltmayı hedeflemektedir. Başka bir ifade ile yönetimin seçiminden ziyade örgütsel araçların üretimin son aşamasına kadar önemini benimser (McPhee ve Zaug, 2001). Geleneksel çizgideki tüm bu teorilerde, örgüt yapısı ve iletişim biçimleri, belirsizlikle başa çıkmada geçerli prosedürler olarak ifade edilir. Belirsizlikle ilgilenen birden fazla teori bulunmaktadır. Belirsizlikle ilgilenen ve farklı bağlamlara genişleten farklı sonuçlara ulaşan başka teoriler oluşturulmuştur. Bu teoriler arasındaki farklılıklar kısmen belirsizliğin anlamındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Literatür incelendiğinde ön planda yer alan iki önemli belirsizlik teorisi bulunmaktadır. Bunlar; "Belirsizlik Yönetimi Teorisi" ve "Belirsizlik Azaltma Teorisi" olarak adlandırılmıştır.

Belirsizlik ile ilgili bu temel teoriler sosyal bilimler alanında daha fazla araştırılması sebebi ile çalışmada bu iki temel teori üzerinde durulmaktadır.

2.1.3. Belirsizlik Yönetimi Teorisi (Uncertainty Management Theory)

Belirsizlik Yönetimi Teorisi (BYT), belirsizliğin doğası gereği olumsuz bir özellik olduğu varsayımını reddeder ve onun yerine belirsizliğin bazı durumlar ve alanlar için değerlendirilebilir ve faydalı olabileceği fikrine dayanmaktadır. Bu teori, belirsizliğin yönetilebilir ve stratejik bir avantaj olarak kullanılabilmesini önerir, böylece belirsizlik içeren durumlardan fayda sağlama potansiyeli sunar. BYT, belirsizliğin doğası gereği olumlu veya olumsuz olmadığını ifade etmektedir. Bireyler belirsizliği kendileri için ifade ettiği anlam bakımından değerlendirir ve bu tür değerlendirmeler belirsizliği yönetme girişimlerini motive edebilmektedir. Bilindiği üzere belirsizlik, içinde bulunulan durumun ayrıntıları belirsiz, karmaşık, öngörülemez veya olasılığa dayalı olduğu zamanlarda ortaya çıkar.

Aynı şekilde yeterli bilgi akışı olmadığında veya bilgi akışı tutarsız olduğunda bireyler kendilerini güvensiz hissettiklerinde belirsizlikten söz edilir. BYT anda hissedilen belirsizlik (gerçek belirsizlik) ve bireyin tercih edeceği veya hissetmek isteyeceği belirsizlik (arzulanan belirsizlik) arasında bir ayrımın bulunduğunu ifade etmektedir. Bir başka deyişle belirsizlik aynı zamanda kişinin tercih ettiği ve gerçek bilgi durumu arasındaki tutarsızlığın tanınmasını içermektedir. James D. Thompson, kanonik formülasyonunda, belirsizlik kavramını modern örgüt teorisinin merkezine yerleştirmiş ve belirsizliği karmaşık örgütler için temel sorun olarak ele almıştır. Belirsizlikle başa çıkabilmeyi, yönetimin özü olarak değerlendirmiştir. Belirsizlik, teorisyenler tarafından mimetik (benzer etki oluşturan) eş biçimliliği harekete geçiren itici bir güç olarak algılanır ve örgüt faaliyetlerine meşruiyet kazandıran; taklit etmeyi teşvik eden önemli ve güçlü bir unsur olarak değerlendirilir. Kuramsal yaklaşım, 'nesnel gerçekliğin inşası konusunda şüphe uyandırsa da aynı görüşü belirsizliği yapılandırmada kullanmamaktadırlar. Bu bağlamda objektif bir çevresel fenomen olarak belirsizliğin altında yatan görüş değişmeden kalır (Shenhav ve Weitz, 2000). BYT 'nin temel ilkesi, belirsizliğin birkaç farklı biçim alabileceği ve farklı kaynaklardan kaynaklanabileceği üzerine kurulmuştur (Rains ve Tukachinsky, 2015). Brashers'ın (2001) belirsizlik tanımı, kendisinin ve meslektaşlarının belirsizliği azaltma teorisinin sınırlarını nasıl genişlettiğine dair bir fikir vermekle birlikte; belirsizliğin ayrıntıları belirsiz, karmaşık, öngörülemez veya olasılıklara dayalı olduğu durumlarda ortaya çıktığı, bilginin mevcut olmadığı veya tutarsız olduğu ve sonucunda bireylerin kendilerini güvensiz hissettikleri şeklinde açıklanmıştır (Redmond, 2015).

Belirsizlik yönetimi teorisi (BYT) 'ne göre, bireylerin hayatlarında karşılaştıkları en büyük zorluklarından biri, sosyal ilişkilerde yaşadıkları çeşitli belirsizliklerle baş edebilme durumlarıdır. Öngörebilme ve belirsizliğin azaltılmasına duyulan ihtiyaç, şüphesiz evrimsel bir durumdur. Belirsizlik, bireylerin hayatlarındaki denetim ve elde edecekleri sonuçların kalitesi konusunda endişelendiren, itici ve endişe verici bir deneyim olarak ifade edilebilir. Çünkü belirsizlik, bireyin genel benlik algısını tehdit ederek, bireylerin bu duruma katlanma ya da bilişsel olarak yönetilebilmenin bir yolunu bulmaya çalışmasını sağlamaktadır. Çalışanlar, belirsizlikle başa çıkabilmek adına daha geniş çalışma ortamlarındaki bilgilerle belirsizliğe yanıt verme eğiliminde bulunmaktadır. BYT, çalışma ortamındaki yeterli bilgilendirmenin belirsizlikle başa çıkmak için bir araç olduğunu öne sürmektedir (Thau vd., 2009).

Brashers'e (2001) göre BYT, bireylerin belirsizliği nasıl yönettikleri hakkında bir dizi açıklama sağlamaktadır. BYT, belirsizliği "bireyin bir şeyi doğru bir şekilde tahmin edememe yetersizliği" olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle bireyler, yaşanan durum karmaşık olduğunda, mevcut bilgiler eksik ve tutarsız olduğunda veya hali hazırda bildiklerinin durumundan emin olmadıklarında belirsizlik yaşamaktadırlar. Belirsizlik birçok nedenden kaynaklanabilir ve örgütsel yapıda yaşanan değişimler çalışanlar için birincil belirsizlik kaynağı olarak ifade edilebilir. Belirsizlik stres yaratır, bireyleri hem psikolojik hem profesyonel kaynaklardan mahrum eder ve aynı zamanda iş performanslarını olumsuz yönde etkiler. Blankemeyer ve Taber (2015) çalışmalarında BYT' sinin belirsizliğin bu endişe yaratan, psikolojik olarak tüketen doğasını fark ettiğini ve bireylerin ezici düzeyde bir belirsizlikle karşı karşıya kaldıklarında meraklarını kaybettiklerini ve aşırı korumacı hale geldiklerini belirtmiştir. Bu tür tutumların, özellikle günümüz koşullarında çalışan performansına zarar verdiğini vurgulamıştır.

2.1.4. Belirsizlik Azaltma Teorisi (Uncertainty Reduction Theory)

Belirsizlik Azaltma Teorisi ((BAT), bireylerin içinde buldukları sosyal koşullardan emin olmadıklarında nasıl iletişim kurduklarına dair bir açıklama sunmaktadır. BAT, Charles Berger ve Richard Calabrese tarafından 1975 yılında geliştirilmiştir. Bu teori, bireylerin bir yabancıyla ilk kez tanıştıklarında nasıl iletişim kurduklarını ve hangi davranışları sergilediklerini açıklamak amacıyla oluşturulmuştur. Teori, insanların yeni tanıştıkları kişilerle etkileşimlerinde belirsizliği azaltma eğiliminde olduklarını ve bu süreçte belirli stratejiler geliştirdiklerini öne sürer. BAT'a göre belirsizlik, insan psikolojisini olumsuz şekilde etkileyen stres yaratan bir olgudur. Bu sebepten dolayı bireyler belirsizliği azaltmaya yönelik davranış biçimleri geliştirirler. Bu teoride belirsizlikle birlikte olumsuz tabloların ortaya çıkacağı olasılığı üzerinde durulmuştur. Olumsuz şartlar altında yaşanan stresle başa çıkma ve belirsizlik düzeyini en aza indirmek için uğraşması gerekmektedir (Greco ve Roger, 2001).

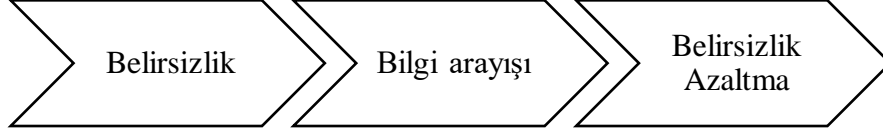
Belirsizlik, kişilerin tarafından mevcut bilgilerin yetersiz veya noksan olduğu karara bağlı olarak meydana gelmektedir. Bilginin eksik oluşu; bireylerde bir olay ya da davranış sonucu ortaya çıkabilecek durumları öngörme veya anlama yetenekleri hakkında şüphe duymalarına sebep olmaktadır. BAT'a göre, bireyler bu tür şüphelerden kaynaklanan rahatsızlığı azaltmak için aktif olarak bilgi ararlar.

BAT'a göre, belirsizlik seviyesi ile bireyin bilgiye ulaşmak için ne ölçüde çaba sarf edeceği arasında pozitif bir ilişki vardır. Başka bir deyiş ile BAT, bireylerin belirsizliği azaltmak için öngörebilecekleri durumları tahmin etmek, geçmiş davranış veya deneyimlerini anlamak için aksiyon aldıklarını göstermektedir (Berger, 2005).

Teorinin öncü yönlerinden biri, iletişim disiplini ile diğer bilimsel disiplinler arasındaki bilimsel alış-veriş açığını kapatmasıdır. Kişilerarası iletişim alanının ilk araştırma yıllarında, bilim insanları ileti üretimini ve diyadik_(ikili) durumlarda iletiyi anlamak için bir giriş noktası olarak sosyal psikoloji teorilerine güvenme eğilimindeydiler (Knobloch, 2015). Teorinin ikinci yenilikçi bileşeni, insanların sosyal çevrelerinden emin olmadıklarında nasıl iletişim kurduklarına dair onlarca yıl süren tartışmalara ve teorilere yol açmasıdır. Bir dizi çağdaş teori; Gudykunst'un kaygı/belirsizlik yönetimi teorisi, Sunnafrank'ın tahmin edilen sonuç değeri teorisi, Solomon, Knobloch ve Theiss'in ilişkisel türbülans modeli ve Kramer'in (2009) kuruluşlarda belirsizlik yönetimi teorisi BAT'ın temel varsayımlarını genişletmiş, sorgulamış, anlaşılabilir hale getirmiş ve uygun bir bağlamda kullanılmasını sağlamıştır. BAT, kişilerarası iletişimde belirsizliği ele alarak, sonraki nesillere teori geliştirme konusunda bir yol haritası sunmuştur. Bu teori, doğrudan iletişim disiplinindeki entelektüel tartışmayı teşvik ederek büyük bir etki yaratmıştır. BAT, iletişimcilerin ve araştırmacıların, insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini, özellikle yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaştıklarında nasıl davrandıklarını daha derinlemesine anlamalarına olanak sağlamıştır. Bu da, iletişim teorilerinin gelişimine katkıda bulunarak disiplinin zenginleşmesine yardımcı olmuştur (Knobloch, 2015).

Bilginin edinilmesi, işlenmesi, saklanması ve geri alınması, kişisel ve sosyal ilişkilerin büyümesi, sürdürülmesi ve azalması için hayati önem taşımaktadır. İlişkiler, hayatta kalabilmek için belirsizliği azaltılması gereken bilgi alışverişi sistemleri olarak görülebilir (Berger, 1988).Berger'e göre belirsizlik azaltma teorisi karşılık gelen ifadeler şu şekildedir (Berger, 1988) :

- Çeşitli koşullar, diğer insanlarla etkileşim kurarken belirsizlik yaşamamıza neden olur.
- Etkileşimde bulunduğumuz insanların davranış ve düşüncelerinin tahmin etme ve açıklama yeteneklerimizi geliştirmek için belirsizliği azaltmaya çalışırız.
- Kendimiz, ilişkilerimiz ve diğer insanlar hakkında bilgi toplayarak belirsizliği azaltırız (öngörülebilirliği artırırız).



Şekil 2.5: Belirsizlik Azaltma Teorisi

Kaynak: Berger, 1988

Süreç diyagramı şeklinde birbirine bağlanmış "Belirsizlik", "Bilgi arayışı" ve "Belirsizlik Azaltma" ifadeleri Berger'in Belirsizlik Azaltma Teorisi'nin temel unsurlarını yansıttığı görülmektedir. Belirsizlik Azaltma Teorisi, insanların sosyal etkileşimler sırasında deneyimledikleri belirsizliği azaltma çabalarını açıklar. Bu teori, insanların yeni insanlarla tanıştıklarında veya sosyal bir etkileşime girdiklerinde bilgi toplayarak, diğer kişilerin davranışlarını daha iyi tahmin edebilecek ve anlayabilecek duruma geldiklerini öne sürer. "Belirsizlik" ifadesi, insanların sosyal durumlarla karşı karşıya kaldıklarında hissettikleri belirsizliği temsil eder. Bu durum, insanların yeni veya tanıdık olmayan kişilerle etkileşime girmesiyle ortaya çıkar ve onların duygusal ve bilişsel tepkilerini tetikler. "Bilgi arayışı" ifadesi, insanların belirsizliği azaltmak için gerçekleştirdikleri bilgi toplama sürecine işaret eder.

Bu sorular sorma, gözlem yapma veya diğer kişiler hakkında daha fazla bilgi edinme yoluyla olabilir. Son olarak, "Belirsizlik Azaltma" ifadesi, yukarıdaki süreçler sonucunda insanların belirsizliği azalttığını ve sosyal etkileşimlerde daha fazla öngörülebilirlik ve anlayış kazandığını gösterir. Bu durum, kişisel ve ilişkisel düzeyde daha fazla güven oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Başka bir ifade ile Berger'in belirsizlik azaltma teorisinin üç ana aşamadan meydana gelmektedir. Belirsizliğin hissedilmesi, bilgi arayışına geçilmesi ve sonuç olarak belirsizliğin azaltılması. Bu süreç, sosyal etkileşimlerdeki önemli bir dinamik olarak kabul edilebilir ve insanların birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu yönünde yorumlanabilir.

Hodgkinson vd. (2008) insanların belirsizliği azaltmak amacıyla gerçek bilgi kaynağı olarak gördükleri örgüte güvenmeyi seçtiklerini savunmaktadır. Aynı zamanda belirsizliği azaltmanın, örgüte duyulan güven ile tatmin edilebilecek temel bir insan motivasyonu olduğu öne sürmektedirler.

Çünkü örgütün bir parçası olmak sosyal olarak paylaşılan gerçekliği yakalayıp tutum ve davranışlar için standartlar sağlamaktadır (Hodgkinson vd., 2008).

- Belirsizliği azaltma çabaları, diğer bireylerin gelecekteki etkileşim olasılığı ve ödöl potansiyeli (önemi) ile bağlantılıdır.
- Yabancılarla etkileşimlerdeki belirsizlik, eğer sosyal normları ihlal edilirse artar.
- Tanıdığımız insanlar onlardan beklentilerimizi ihlal ettiğinde belirsizlik artar.
- Belirsizlik, bilgi edinme yoluyla azaltılabilir. Bilgi edinmek için pasif, aktif ve etkileşimli stratejiler kullanılabilir (Redmond, 2015).

2.1.5. Örgütsel Belirsizlik

Bilgi çağının bilgi toplumu, küreselleşme ve dijitalleşme ile birbirine daha da yakınlaşmış ve bu yakınlaşma sonucunda ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan sahip olunan roller de devamlı değişime uğramaya başlamıştır (Balyer, 2012). İnsanlar içinde bulunduğu ekosistemlerin yarattığı değişim ortamında öngörülen ya da beklenmedik etkilerle karşılaşmışlardır. Bu bağlamda belirsizlik insanların hayatlarında olduğu gibi yaşayan birer organizma ve açık sistem olarak ifade edilen örgütlerin sürdürülebilirliği içinde önemli bir kavramdır. Belirsizlik, bireyin geleceğin nasıl gelişeceği, mevcut durumun ne anlama geldiği veya geçmişi nasıl yorumlayacağı konusunda şüphe duyduğu, emin olmadığı veya merak ettiği öznel deneyim olarak tanımlanmaktadır. Belirsizlik, bir kişinin kendisiyle ilgili olabileceği gibi, diğer bireylerle, çevrenin bakış açısı ile veya bu unsurlar arasındaki ilişkilerle ilgili olabilir.

Uzak bilişsel bir fenomen yerine, belirsizlik bilişsel bir duygu durumudur (Schwarz ve Clore, 2007). Belirsizliği ne düzeyde algıladığımız örgütler hakkındaki düşüncelerimizi dolayısıyla tutumlarımızı etkilemektedir (Marinescu, 2014). Kreiser ve Marino'ya (2002) göre bunu yapmaya yönelik birçok girişim göz önüne alındığında, belirsizliğin tanımını aramak yerine, organizasyonun doğasına ve incelenen sorunun doğasına uygun bir tanım seçmenin önemli olduğu açıktır. Örgütsel etkileşim, belirsizliği ifade etmenin temel bir yoldur ve aynı zamanda enstrümantal ve ilişkiyel anlamlarla ilgili olasılıksal ve değerlendirici belirsizlikler, örgüt paydaşları tarafından sürekli olarak müzakere edilmektedir. Dolayısıyla, belirsizliğin deneyimi, içerik öğrenmede ve iş birliğine dayalı öğrenme görevleri sırasında etkileşimde muhtemelen önemli bir rol oynamaktadır (Jordan ve Babrow, 2013).

Modern zaman örgütleri de aynı insanlar gibi değişime ve dönüşüme uğramıştır. Sürekli değişime ve dönüşüme maruz kalınan çevreye uyum sağlama sürecinde,

belirsizlikleri yönetme ihtiyacına cevap vermek durumunda kalmıştır. Beklenmedik ani gelişmelerden sonra ortaya çıkan kaotik durumlar, örgüt yapısı içinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere yol açan bir durumdur (Toytok ve Yavuz, 2020). Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu belirsizlik zamanlarında, yirmi birinci yüzyıl örgütlerinin veri ve bilgileri doğru okuma, stratejik karar alma ve eyleme geçme, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama gibi önemli örgütsel bileşenleri örgüt başarısı için kilit aktörlerdir. Örgütler çevre koşullarından etkilenen ve aynı zamanda etkileyen açık sistemlerdir. Başka bir ifade ile örgütün çevresi, örgütün amaçlarına ulaşma yeteneğini etkileyen koşulları ve etkileri ifade etmektedir (Ngirwa, 2006). Armstrong'a (2009) göre, örgüt kavramı karmaşık sistemler içinde rollerini eyleme dönüştüren insanları ifade etmektedir. Armstrong'un (2009) ortaya koymaya çalıştığı bu karmaşık sistemler; değişime uğrama ihtimali çok yüksek olan örgüt yapıları, paydaşlar, hukuki çerçeve, sosyo-kültürel farklılıklar, politik alanlar, ekonomik temel, rekabet, teknolojik ilerlemelerdir. Bu bağlamda örgütsel belirsizlik, karar vericilerin çevresel faktörler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları durumlarda beklenmedik ani gelişmeleri öngörememeleri olarak ifade edilebilir. Bu durum başarısızlık riskini artırır ve örgütte artan bir belirsizlik ortamına katkıda bulunur (Madinda, 2014). Karmaşıklık ve değişim, günümüz dünyasının en belirgin özelliği olarak ifade edilmektedir.

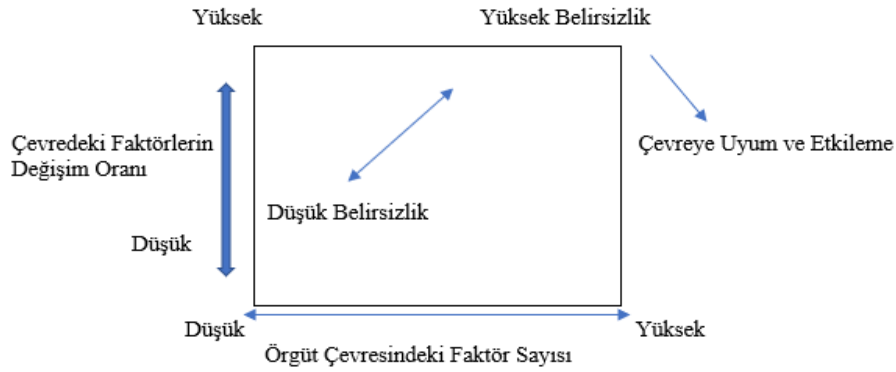
Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için sürekli artan rekabet, hızla ilerleyen teknolojiler ve ihtiyaçlar, politika koyucular ve kamu tarafından yaratılan belirsiz ortamlara uyum sağlamak durumunda kalmaktadırlar (Driskill ve Goldstein, 1986). Değişkenliğin, öngörülemezliğin, karmaşıklığın ve belirsizliğin yeni ortamında, örgütler hataları ve belirsizliği kabul etmek zorunda kalmıştır. Örgütler senaryolara, beklentilere ve çevre koşullarına göre yeni durumlara yanıt vermek yerine, anlık gelişen belirsizliklere karşı varlıklarını sürdürmeye çalışmak zorunda kalmışlardır. Başka bir ifade ile kusursuz planlar oluşturarak değil, planlanmamış olaylara yanıt vererek ve onlardan öğrenerek bu kaotik süreci tamamlamalıdır (Heifetz ve Linsky, 2014). Aslında örgütsel yaşam özünde bir işin nasıl yapılacağı, performans değerlendirmelerinde ne bekleneceği ve başkalarıyla ilişkilerin nasıl yönetileceği konusundaki belirsizliği içerir (Teboul, 1994).

Belirsizlik teorisyenleri planlama yapmadan karar vermenin giderek yaygınlaştığını belirtmiştir. Üzerinde mutabık kalınan hedeflerin olmaması, kararların net bir odak noktası olmadığı anlamına gelmektedir. Bu sayede belirsizlikler, ani beklenmedik

gelişmeler ve kaos ortamında ortak cevap verme yeteneği ve paydaşların birbiri için itici güç oluşturmaya ve çözüme zemin hazırlar. Örgütsel belirsizliğin en büyük katkısı, sorunları ve seçimleri birbirinden ayırmasıdır. Sorunlara çözüm bulmak için rasyonel bir süreç olarak karar verme kavramının yerini, sonunda kararların ortaya çıkabileceği, problemlerin, çözümlerin ve katılımcıların huzursuz bir karışımı olmuştur (Bush, 2006). Bir başka ifade ile bir örgütün başa çıkması gereken belirsizlik türleri ve bu belirsizliklerin örgütsel yapı tarafından nasıl ele alındığı, örgüt teorisinde temel bir konu olmuştur. Belirsizlik örgütün sürdürülebilirliğini tehdit eden önemli bir sorundur (Dinçman, 2017). Günümüz örgütleri varlıklarını devamlı değişime maruz kaldıkları, kaos ve beklenmedik gelişmelerin yarattığı belirsiz süreçlere yanıt vererek sürdürmeye çalışmaktadırlar (Polat ve Arabacı, 2015). Bu bağlamda bir ağ olarak örgüt, yapısına değer katacak yeni fırsatları belirlemek ve geliştirmek için sürekli akış halinde olan, büyüyen, öğrenen bir canlı organizmadır (Denning, 2018).

Genel olarak değerlendirildiğinde belirsizlik, örgütler ve çevreleri arasındaki ilişkiyi açıklayan temel yapıdır. Günümüz dünyasının kaotik koşullarında belirsizliğin yegâne aktör olduğu düşünüldüğünde hem yapıyı hem de paydaşlarını etkileyen potansiyel bir güç olduğu kabul edilmelidir. Başka bir ifade ile örgütsel belirsizliğin ne anlama geldiği, ortaya çıkış nedenleri ve yaratmış olduğu kaos ortamı ile nasıl mücadele edilmesi gerektiği değerlendirilmelidir.

Lawrence ve Lorsch (1967) gibi örgüt teorisyenleri belirsizliği gelecekteki olayların olasılığını tahmin edememe veya öngörememe olarak tanımlamaktadırlar. Belirsizlik ister piyasalardan ister genel çevreden kaynaklansın, örgütlerin her zaman uğraştığı ve yaşamayı öğrendiği bir etkidir. Örgütlerin hazırlıksız olabileceği, dönemsel belirsizlikler; nadiren meydana gelen ancak etkisi yüksek olaylar nedeniyle ortaya çıkabilmektedir. Beklenmedik ve hazırlıksız şekilde yakalanan COVID-19 gibi bir pandemi bu tür yüksek etkili olaylara örnek teşkil etmektedir (Adobor, Darbi ve Damoah, 2021).



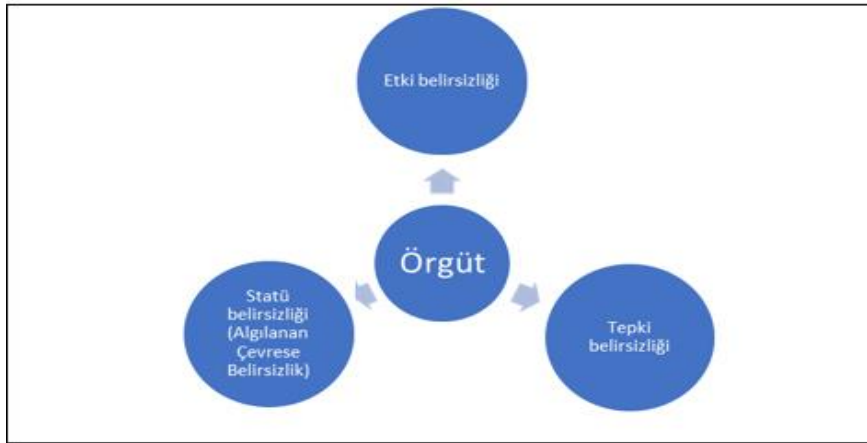
Şekil 2.6: Örgütlerin Dış Çevresi ve Belirsizlik

Kaynak: Richard, 1994, akt. Dinçman, 2016

Şekil 2.6'da verilen, "Örgütlerin Dış Çevresi ve Belirsizlik" adlı matris, organizasyonların dış çevrelerinin belirsizliğini ve bu belirsizlikle uyum ve etkileme kapasitelerini ilişkilendiren bir çerçeveyi temsil etmektedir. Matrisin dikey eksenini, "Çevredeki Faktörlerin Değişim Oranı" nı temsil etmektedir ve bu, düşükten yükseğe doğru çevresel faktörlerin değişim hızını göstermektedir. Yatay eksenindeki "Örgüt Çevresindeki Faktör Sayısı", örgütün karşı karşıya olduğu faktörlerin niceliksel boyutunu ifade eder ve bu da düşükten yükseğe doğru bir skalada değerlendirilebilmektedir. Matrisin sol alt köşesinde bulunan "Düşük Belirsizlik" hem değişim hızı hem de faktör sayısı düşük olduğunda, örgütlerin dış çevrelerinin nispeten sabit ve öngörülebilir olduğu anlamına gelmektedir. Bu bölge, örgütler için stratejik planlama ve uzun vadeli karar verme süreçlerinin görece kolaylaştığı bir durumu temsil etmektedir. "Yüksek Belirsizlik" ise hem değişim hızının hem de faktör sayısının yüksek olduğu durumlarda, örgütlerin karşılaştıkları çevresel belirsizliğin en üst düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Bu durum, örgütlerin proaktif ve esnek olmalarını gerektirir; çünkü sürekli değişen ve öngörülmesi zor koşullar altında etkin kararlar almak zorundadırlar. Matrisin sağ tarafında bulunan "Çevreye Uyum ve Etkileme" ifadesi, örgütlerin çevresel faktörler karşısındaki duruşlarını ve etkinliklerini sembolize etmektedir. Bu ifade, örgütlerin pasif olarak uyum sağlamaktan aktif olarak çevresel faktörleri kendi lehlerine çevirmeye kadar uzanan bir yelpazede hareket ettiğini göstermektedir.

Bu çerçeve, örgütlerin çevresel faktörlerle nasıl başa çıktıkları ve bu faktörleri kendi stratejik amaçları doğrultusunda nasıl yönlendirebileceklerini anlamak için değerlendirilebilir. Çevresel belirsizliklerin, örgütler için yaşamsal bir tehdit oluşturduğu kabul edildiğinde, koşulların değişkenliği arttıkça uyum sağlama sürecinin daha zor hale geldiği ve bu belirsizliklerin örgütsel maliyetleri yükselttiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, örgütlerin kendilerini çevredeki değişikliklere uyarlamaları ve çevreyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirebilmeleri için temel iki strateji öne çıkmaktadır. Bu stratejiler, değişen çevresel koşullara uyum sağlama ve bu koşulları örgütün lehine çevirebilmek olarak ifade edilebilir (İraz, 2000). Başka bir ifade ile örgüt çevresinde gerçekleşen bu değişimlere cevap vermek durumundadır. Değişimin, kaotik koşulların ve beklenmedik gelişmelerin var olmadığı örgüt yapıları gelecekteki tehdit ve fırsatları öngörmede görece başarısız olacaklardır. Örgütler hem dış hem de iç çevreden kaynaklanan belirsizliklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Örgütsel belirsizliği farklı açılardan ele alan Milliken (1987) üç tür çevresel belirsizlik tanımlanmıştır. Milliken'e (1987) göre üç tür çevresel belirsizlik aşağıdaki gibidir.



Şekil 2.7: Çevresel Belirsizlik

Kaynak: Milliken ,1987

Şekil 2.7. incelendiğinde örgütlere yönelik dış çevreden kaynaklı belirsizliklerin üç temel türü olduğu ifade edilebilir. Durum Belirsizliği (Algılanan Çevresel Belirsizlik) örgütte alınan kararların direk sonucu olan bir durum olarak ifade edilmemektedir.

2.1.6. Belirsizlik Türleri ve Kaynakları

Dewulf ve Biesbroek'un (2018) çalışmalarında, belirsizliğin doğasını üç farklı türe ayırdıkları görülmektedir. Bunlar; ontolojik belirsizlik, epistemik belirsizlik ve muğlaklık olarak ayrılmıştır. Ontolojik belirsizlik ile epistemik belirsizlik ve muğlaklık arasında ayırım yapılmasının temel sebepleri, bunların (a) farklı fenomenlere ait olmaları, (b) derecelerini değerlendirmek için farklı ölçekler gerektirmeleri ve (c) farklı türde stratejiler gerektirmesidir. Epistemik belirsizlik, bir olay hakkındaki bilgi eksikliğimizden kaynaklanan bir belirsizlik türüdür ve bu nedenle insan zihni durumunun bir özelliği olarak yorumlanabilir. Epistemik belirsizliğin derecesini değerlendirmek için ilgili aralık, mükemmel bilgi ile toplam bilgisizlik arasında değişmektedir. Epistemik belirsizlik prensipte ilgilenilen olgu hakkındaki bilgimizi artırarak, daha fazla bilgi toplayarak, daha fazla araştırma yaparak veya daha iyi modeller oluşturarak azaltılabilir. Ontolojik belirsizlik, ilgilenilen fenomenin doğasında var olan değişkenliğe bağlı olarak ortaya çıkan bir belirsizlik türüdür. Bu tür belirsizlik, fenomenin kaotik davranışı nedeniyle tam bir öngörülebilirliğin mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ontolojik belirsizlik, bir 'zihin durumundan (fenomen hakkındaki bilgimiz) ziyade 'dünyanın durumu (ilgi konusu fenomenin kendisi) ile ilgili bir özellik olarak kabul edilir. Ontolojik belirsizliğin derecesini değerlendirmek için ilgili aralık, ilgilenilen fenomenin tamamen deterministik (rastlantısal olmayan/öngörülebilir) davranışı ile tamamen kaotik davranışı arasında değişmektedir. Tanımı gereği, ontolojik belirsizlik, ilgilenilen fenomen hakkında daha fazla araştırma yaparak veya daha iyi modeller inşa ederek azaltılmamaktadır. Muğlaklık, aynı anda var olan birden fazla bakış açısının ilgi çekilen fenomen üzerindeki etkilerinden kaynaklanmaktadır.

Çünkü birden fazla bakış açısı, çeşitli anlam yaratıcılarla bağlantılıdır ve bu nedenle belirsizlik, toplumun genel durumuyla ilişkilendirilebilir. Muğlaklığın seviyesini belirlemek için kullanılan ölçüt, genel bir görüş birliğinden tam bir kafa karışıklığına kadar değişebilmektedir. Belirsizliğin azaltılması genellikle daha fazla bilgi veya araştırma ile değil, farklı bakış açılarını uyumlu hale getirmeye ve ortak bir anlayış geliştirmeye yönelik yöntemlerle mümkün olabilir.

Dewulf ve Biesbroek (2018) çalışmalarında bu üç farklı belirsizlik doğasını temsil eden bir matris oluşturmuştur. Her bir belirsizlik türü, karmaşık karar verme süreçlerinde karşılaşılan farklı belirsizlik türlerini temsil etmektedir ve bu süreçler için

önem taşımaktadır. Aşağıda bulunan Tablo 2.3'te , belirsizliğin farklı yönlerini kategorize eden ve karar verme süreçlerinde önemli rol oynayan matris görülmektedir.

Tablo 2.3: Karar Verme Süreçleri

Belirsizliğin Nesnesi	Epistemik	Ontolojik	Muğlak
Somut	Sorunun özü hakkında bilgi eksikliği	Olayın gerçeküstü öngörülemezliği	Farklı çerçeveler arasındaki farklılıklar
Stratejik	Aktörlerin etkileşimleri hakkında bilgi eksikliği	Aktörlerin etkileşimlerinin gerçeküstü öngörülemezliği	Farklı çerçeveler arasındaki farklılıklar
Kurumsal	Oyunun kuralları hakkında bilgi eksikliği	Oyunun kurallarının gerçeküstü öngörülemezliği	Farklı çerçeveler arasındaki farklılıklar

Kaynak: Dewulf ve Biesbroek, 2018

Somut belirsizlik kategorisi, bir konunun özü hakkında yetersiz bilgiyle ilgilidir. Epistemik belirsizlik, eldeki bilgi eksikliğinden kaynaklanır ve ölçülebilir, somut bilgilerin (örneğin, akademik başarı seviyesi) belirsiz olduğu durumları ifade eder (Dewulf ve Biesbroek, 2018). Ontolojik belirsizlik, fenomenin kendisinin doğası gereği öngörülemezliğinden doğar, örneğin akademik yıl boyunca ne tür sistemsel değişikliklerle karşılaşılabilirliğinin tahmin edilememesi (Walker ve Marchau, 2013). Muğlaklık ise, bir konu hakkındaki farklı perspektiflerden doğar ve anlamın birden çok olası yorumunu içerir (Brugnach vd., 2008). Stratejik belirsizlikte, aktörlerin eylemleri ve etkileşimleri merkezdedir.

Epistemik boyut, karar alıcıların akademik başarıyı yükseltmek için hangi aktörlerle etkileşimde olduğunu bilmemelerini kapsamaktadır (Pahl-Wostl vd., 2007). Ontolojik belirsizlik, aktörlerin birbiriyle etkileşimlerinin sonuçlarını öngörememeyi ifade eder, örneğin bir aktörün akademik başarıyı düşüren uygulamalarına karşı d verilecek tepkilerin ne olacağını bilmemek (Termeer ve Dewulf, 2012).

Muğlaklık boyutu, bir girişimin gerçek niyetini veya bir geciktirme taktiğini ayırt etmekteki güçlükleri ifade etmektedir (Ansell ve Gash, 2008). Kurumsal belirsizlik ise, organizasyonların ve sistemlerin yapısıyla ilgilidir. Epistemik kurumsal belirsizlik,

kurallar ve yönetmelikler hakkında eksik bilgiyi ifade eder (Klijn ve Koppenjan, 2016). Ontolojik kurumsal belirsizlik, oyunun kurallarının kendilerinin nasıl değişebileceğini veya gelecekte nasıl etki edeceğini öngörememeyi içerir (Huitema ve Meijerink, 2010). Belirsizlik boyutu, spesifik bir duruma ihtiyati ilkenin nasıl uygulanacağı gibi konularda farklı yorumların varlığını kapsamaktadır (van Asselt ve Renn, 2011). Belirsizlik türlerinin her biri, karar verme süreçlerinde ele alınması gereken özgül zorlukları temsil etmektedir ve aynı zamanda bu süreçlerin karmaşıklığını yansıtmaktadır. Bilgi Eksikliği kavramı farklı şekilde ele alınmaktadır. Bunlar;

- Tam Bilgi Eksikliği: Tüm alanlardaki bilgiler ve gelecekle ilgili koşullar büyük ölçüde belirsizdir.
- Kısmi Bilgi Eksikliği: İnsanlar, neyi bilmediklerini bildikleri durumlardır. Bu, eksik bilginin farkında olduğu ve sorgulamanın teşvik edildiği ya da çözülemeyecek problemlerin araştırıldığı anlamına gelmektedir.

Günümüzün sürekli değişen iş ortamında, örgütler rekabetçi kalabilmek için sıklıkla stratejik yön, yapı ve iş gören düzeylerini değiştirmek zorunda kalmaktadırlar (Armenakis ve Bedeian, 1999; Cascio, 1995). Bu değişiklikler çalışanlar arasında büyük bir belirsizliğe ve strese yol açmaktadır (Callan, 1993; Terry ve Jimmieson, 2003). Belirsizlik, bireyin bir şey hakkında doğru öngöründe bulunamaması durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, bilgi eksikliğinden veya belirsiz ve çelişkili bilgilerden kaynaklanabilir. Ancak belirsizliğin ayırt edici bir özelliği olarak gelecekteki olaylara veya çevredeki neden-sonuç ilişkilerine ilişkin şüphe duygusudur. Belirsizlik, azaltma veya yönetmeye yönelik stratejilere motivasyon sağlayan bir durumdur. Bu düşünce, psikoloji ve iletişimle ilgili birçok teorik yaklaşımda merkezi bir ilke olmuştur. Literatürde belirsizlik kaynaklarının aynı özelliklere sahip olmadığı ifade edilmektedir. Farklı belirsizlik türleri arasındaki ayrım konusunda süre gelen tartışmalar olsa da farklı belirsizlik türlerini pratikte kategorize etmenin faydalı olduğu genellikle kabul edilmektedir.

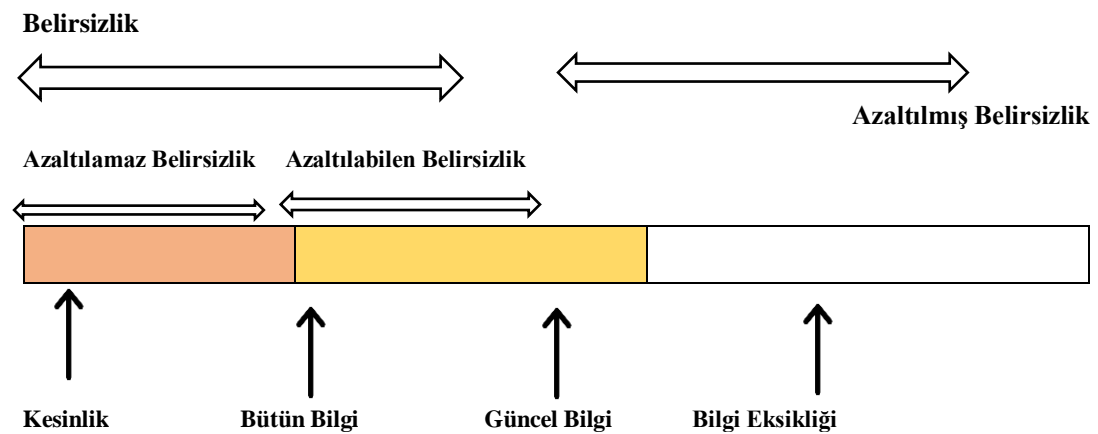
Bu durum, farklı türdeki belirsizliği modelleme yaklaşımlarının tamamen farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, zaman içinde değişen bir bağlamda sistem davranışındaki belirsizliği basit rasgele bir süreç olarak modellemek hata olabilmektedir (Winkler, 1996).

Azaltılabilirliğe karşı Azaltılamazlık:

Bir şey özünde bilinemeyecekse, onunla ilişkilendirilen belirsizlik azaltılamaz. Öte yandan, bilinir şeylerle ilişkilendirilen ve verilen zaman diliminde bilinmeyen belirsizlik azaltılabilir. Bazen bu iki tür belirsizlik arasındaki ayırım, bakış açısına bağlı olarak felsefi bir sorun haline gelebilir. Azaltılamaz belirsizliğin temel nedenlerinden biri, mevcut bilim ilerlemesiyle karmaşıklığın çözümsüz hale gelmesidir.

Çeşitliliğe karşı Bilgi Eksikliği:

Farklı bir perspektiften bakıldığında, belirsizlik “aleatory” veya “epistemic” olarak kategorize edilebilir. Aleatory'nin kökeni, kumarbaz anlamına gelen Latince "aleator" kelimesidir, epistemic'in kökeni ise bilimsel bilgi anlamına gelen Yunanca "episteme" kelimesidir. Aleatory belirsizlik, rastlantısal nedenlerle oluşan belirsizliği yakalar ve genellikle olasılıklar kullanılarak modellenir. Öte yandan, epistemic belirsizlik bilgi eksikliğine karşılık gelir ve bazen parametre belirsizliği olarak adlandırılır. Bu ayırım, belirsizliğin karar verici kişide mi yoksa fiziksel sistemde mi olduğuna bağlı olarak yapılandırılmıştır. Başka bir deyişle, değişkenlik çalışılan sistemde belirsizlik olarak kabul edilirken, bilgi eksikliği karar verici kişinin tarafında belirsizlik olarak kabul edilir (Aughenbaugh, 2006). Dequech (2023) çalışmasında belirsizliği; gerçekliğin, o gerçekliğin sakinleri de dahil olmak üzere özelliklerinden kaynaklanan bilgi eksikliği olduğu savında bulunmuştur.



Şekil 2.8: Bilgiye Dayalı Belirsizlik Ufku

Kaynak: Aughenbaugh,2006.

Şekil 2.8'de görüldüğü gibi Aughenbaugh (2006) çalışmasında bilgi yönetimi ve belirsizlik azaltma kavramlarını temsil eden bir yapı sunmaktadır. "Belirsizlik" kategorisi, herhangi bir konu veya durumla ilgili tam bilgi eksikliğini ifade ederken, "Azaltılmış Belirsizlik" belirsizliği en aza indirme çabasını simgeler. Bu çaba, daha fazla bilgi toplama, analiz yapma veya iş süreçlerini geliştirme gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir. "Azaltılamaz Belirsizlik" ise bazı durumların özünde/tabiatında belirsizliklere sahip olduğunu ve tamamen ortadan kaldırılamayabileceğini ifade etmektedir. "Kesinlik" kategorisi, tam ve eksiksiz bilgi durumunu temsil ederken, "Bütün Bilgi" tüm mevcut bilgiye hâkim olma hali olarak değerlendirilir. "Güncel Bilgi" en son ve geçerli bilgilere sahip olma durumunu vurgularken, "Bilgi Eksikliği" ise yeterli bilgiye sahip olamama durumunu ifade eder. Bu değerlendirme, bir konuyla ilgili bilgi durumunu anlama ve belirsizlikle başa çıkma stratejilerini belirleme süreçlerine rehberlik edebilecek kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Belirsizlik, organizasyon teorisi literatüründe, özellikle de organizasyonlar ve çevreleri arasındaki ilişkinin doğasını açıklamaya çalışan teorilerde merkezi bir kavram olmuştur. Belirsizlik, geleceğin ne getireceğinin bilinmemesi ve doğru tahminlerin yapılamaması durumu olarak ifade edilebilir. Bu, gereken bilgilere tam anlamıyla erişilememesi ya da mevcut bilgilerden hangilerinin doğru tahmin yapmada etkili olduğunun belirlenmemesinden kaynaklanabilir. Çevresel belirsizlik, karar vericinin çevresi ve değişikliklerin yönü üzerine yeterli bilgiye sahip olmamasından ortaya çıkar ve verilen kararların başarısızlık riskini yükseltir. Yöneticinin bu koşullar altında farklı seçenekleri ve bunların potansiyel maliyetlerini tartması zorlaşır. Yöneticinin çevresel belirsizliğe dair algısı, çevrenin asıl durumundan farklı olabilir. Yine de karar verme sürecinde algılanan belirsizlik önemli bir yer tutar. Belirsizliği şekillendiren çevresel faktörler, basit (homojen) ya da karmaşık (heterojen) nitelikleriyle karmaşıklık seviyesini, sabit (statik/dengeli) ya da değişken (dinamik) nitelikleriyle de değişim seviyesini temsil eder. Bu bağlamda, çevresel belirsizliğe neden olan karmaşıklık ve değişkenlik unsurları bir arada incelenmektedir (Beraha, 2020). Daft ve Weick'in (1984) çevresel belirsizlik kavramı çevresel faktörlerin organizasyonlara etkisini analiz etmektedir.

Burada "Karmaşıklık" ve "Değişkenlik" iki temel boyut olarak ele alınmıştır. Karmaşıklık, çevredeki faktörlerin ve bileşenlerin sayı ve çeşitliliği ile ilgilidir, basit (homojen) ve karmaşık (heterojen) olarak ikiye ayrılır.

Değişkenlik ise çevredeki faktörlerin ve bileşenlerin zaman içindeki değişim hızını ifade eder ve durgun (statik) ile değişken (dinamik) olmak üzere iki farklı durumu tanımlar. Basit ve durgun çevrelerde algılanan belirsizlik düşük olduğu söylenebilir. Bu tür çevrelerde az sayıda ve birbirine benzer faktörler bulunabilir ve genellikle değişmemektedirler. Bu durum, Thompson (1967) tarafından tanımlanan "mekanik" organizasyon yapılarıyla uyumludur ve öngörülebilirliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Başka bir ifade ile basit ve değişken çevrelerde algılanan belirsizlik orta düzeydedir. Faktörler benzer olmasına rağmen sürekli değişim halindedirler. Nitekim bu durum Burns ve Stalker'ın (1961) "organik" yapı argümanı tarafından da desteklenmektedir. Karmaşık ve durgun çevrelerde, algılanan belirsizlik orta-düşük seviyededir. Çok sayıda ve çeşitli faktörler bulunur, ancak bunlar genellikle değişmez. Bu durum, Lawrence ve Lorsch (1967) tarafından işaret edilen farklılaşma ve entegrasyon ihtiyacını ortaya çıkarır. Karmaşık ve değişken çevreler, yüksek belirsizlik seviyesine sahiptir. Bu tür çevrelerde, çeşitli ve sürekli değişen faktörler mevcuttur. Bu, Tushman ve Romanelli (1985) tarafından vurgulanan "dönüşümlü değişim" gereksinimini yansıtır. Her bir durum, yöneticiler ve organizasyonlar için farklı stratejik ve operasyonel yaklaşımlar gerektirir. Bu model, çevresel faktörlerin anlaşılması ve uygun yönetim stratejilerinin geliştirilmesinde kritik bir araç olarak kabul edilir ve yaygın olarak akademik literatürde yer alır. Bu tablonun değerlendirmesi, organizasyon teorisi ve stratejik yönetim alanındaki temel çalışmalara dayanır ve bu alanlarda yapılan araştırmaları derinlemesine anlamak için önemlidir. Örgüt teorisyenleri, "çevresel belirsizlik" veya "algılanan çevresel belirsizlik" olarak bilinen değişkene özellikle dikkat etmektedirler.

Milliken (1987), belirsizliği üç farklı türde ele alır: durum belirsizliği, etki belirsizliği ve tepki belirsizliği. Bunları şu şekilde ifade etmiştir:

Durum (State) Belirsizliği: Durum belirsizliği bireyin çevre bileşenlerinin nasıl değişebileceğini anlamadığı anlamına gelmektedir. Dünyadaki herhangi nesnel bir durumu değil, algısal bir belirsizlik deneyimini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bir başka deyişle belirsizlikten doğan değişimin ne olduğunu ve gerçekleşme potansiyelini anlayamamaktan meydana gelir.

Yöneticiler, örgüt iklimini veya o iklime dahil belirli bir bileşenini öngörülemez olarak nitelendirdiklerinde "durum" belirsizliği yaşamaktadırlar. Değişkenlik, karmaşıklık ve heterojenliğin ön planda olduğu ortamda durum daha az öngörülebilir bir hale

gelmektedir. Dolayısıyla değişken, karmaşık ve heterojen özelliklere sahip ortamlarda görev yapan yöneticilerin daha basit ve daha istikrarlı ortamlarda çalışan yöneticilere nazaran değişimlerin doğası hakkında daha fazla belirsizlik algılayacakları muhtemeldir. Başka bir ifade ile durum belirsizliği yöneticilerin örgütün çevresinde meydana gelen değişimleri ve bu değişimlerin örgüt üzerinde ne düzeyde bir etki yaratacakları konusundaki algılarına dayanan bir belirsizliktir.

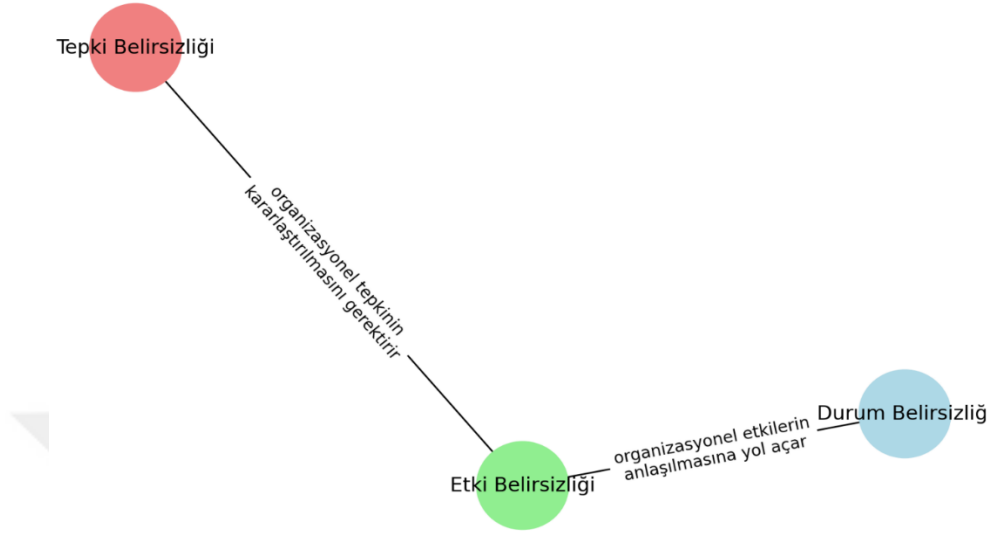
Etki (Effect) Belirsizliği: Etki belirsizliği, çevrede meydana gelecek değişikliğın örgüt üzerindeki etkisini öngörememe durumu olarak tanımlanmaktadır. Etki belirsizliği bir olayın veya çevresel değişimin örgütün üzerinde etkisi olup olmayacağı konusundaki belirsizlik kadar, etkinin doğası, şiddeti ve zamanlaması hakkındaki belirsizlikleri de içinde barındırmaktadır.

Etki belirsizliği, bireylerin belirsizlikle ilgili öngörülerini neden-sonuç ilişkisi içerisinde analiz etmekte güçlük çektiği durumları tanımlamaktadır. Bir başka deyişle etki belirsizliği gelecekte dış çevrenin etkisiyle gerçekleşebilecek bir durum ve bu duruma ait etkilerin örgüt tarafından öngörülememesi sonucunda ortaya çıkacak olan belirsizlik durumudur. Öngörü eksikliğinden kaynaklanan bir durum olarak ifade edilebilir.

Tepki (Response) Belirsizliği: Tepki belirsizliği örgütün ne tür tepki gösterme yönelimine sahip olduğunu anlamaya ve aynı zamanda bu tepkilerin faydasını belirlemeye yönelik çabalarla ilişkilidir. Tepki belirsizliği, bilgi eksikliği ve/veya bir tepkinin olası sonuçlarını öngörememe durumu olarak tanımlanmaktadır. Tepki belirsizliği, bir olayın veya değişikliğın organizasyon için bir tehdit oluşturduğu veya organizasyon için benzersiz bir fırsat sunduğu algısı varsa, harekete geçme ihtiyacı olduğunda belirgin olma eğilimindedir. Bu tür bir belirsizlik, karar vermenin ani ve acil bir ihtiyaç olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, örgütün üst düzey yöneticileri, çeşitli planlar arasında seçim yaparken veya dış çevredeki ani gelişen en bir tehdiye karşı aksiyon alırken belirsizlikle karşılaşma olasılıkları oldukça yüksektir. Tepki belirsizliği; bilhassa yöneticilerin karşısına çıkabilecek çevre kaynaklı tehlike unsurlarına karşı proaktif bir biçimde karar alınması gerektiği zamanlarda ortaya çıkan belirsizlik türüdür.

Başka bir anlatımla, ani gelişen olaylara karşı alınan aksiyon öncesi meydana gelen belirsizlik durumu olarak ifade edilebilir (Polat ve Arabacı, 2015). Aşağıdaki şekil belirsizlik türlerinin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve bir tür belirsizliğin diğerine

nasıl yol açabileceğini göstermektedir. Her adım, organizasyonel karar verme sürecinde daha derin bir belirsizlik seviyesine işaret etmektedir.



Şekil 2.9: Belirsizlik Türleri İlişkisi

Durum, Etki ve Tepki Belirsizliğini birbirinden ayıran, örgüt yöneticilerinin eksik olarak algıladıkları bilgi türüdür. Durum belirsizliği durumunda yöneticiler çevrenin doğası hakkında bilgi sahibi değildir. Bir başka ifade ile durum belirsizliği, gelecekte meydana gelebilecek ani/ beklenmedik durumlara ilişkin belirsizliğe atıfta bulunurken etki belirsizliği ani gelişen olaylar sonrasında ortaya çıkan sonuçlara karşı örgütün faaliyet gösterme yeteneği üzerindeki olası etkisi hakkındaki belirsizliği içerir.

Tepki belirsizliği durumunda ise örgütün tepki seçenekleri hakkında ve/veya her bir eylemin istenen örgütsel sonuçlara ulaşma açısından değeri veya faydası konusunda algılanan bir bilgi eksikliği bulunmaktadır. Dequech (2011) çalışmasında belirsizlik türlerine değinmiş kavramsal açıdan tanımlamıştır. Belirsizlik türleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2.4: Belirsizlik Türleri

Belirsizlik Türü	Zayıf Belirsizlik: Benzersiz, toplamsal ve tamamen güvenilir olasılık dağılımı	Güçlü Belirsizlik: Böyle bir dağılımın olmaması
Somut Belirsizlik: İlgili bazı eksikliklerin ve kaliteli bilgi olmaması	Zayıf Belirsizlik: Belirsizliği hangi kurumların üsteneceği	Muğlak: Eksik bilgiden kaynaklanan, önceden öngörülebilecek olasılıklar üzerine olan belirsizlik
Prosedürel Belirsizlik: Sınırlı kapasiteye dayalı Karmaşıklık		Temel Belirsizlik: Önceden belirlenmemiş olasılığa dayalı yapısal değişiklik Prosedürel Belirsizlik

Kaynak: Dequech, 2011.

Dequech (2011) çalışmasında belirsizliğin ana türlerini tanımlayan ve mevcut kavramları geliştiren bir tipoloji önermektedir. Bu tipoloji, üç ayrı belirsizlik türünü birleştirmektedir bunlar; somut ve prosedürel belirsizlik, zayıf ve güçlü belirsizlik ve belirsizlik ile temel belirsizlik arasındaki belirsizlik. Zayıf belirsizlik durumlarında bireyler, benzersiz tamamlayıcı ve tamamen güvenilir olasılık dağılımları oluşturabilirler veya böyle davranabilirler. Belirsizliğin zayıf olduğu durumlarda bireyler benzersiz, katkı sağlayan ve tamamen güvenilir olasılık dağılımları oluşturabilir veya yapabiliyormuş gibi davranabilirler. Dünyada nelerin gerçekleşeceğine dair belirsizlik her zaman vardır. Zayıf belirsizlik, olasılığın kendisi veya bir olasılık dağılımının dağılımı ile ölçülebilen dereceye göre değişebilmektedir. Belirsizlik herhangi bir organizasyonel ortamın yaygın bir özelliğidir ve yöneticiler her zaman belirsizlikle karşı karşıya kalmışlardır.

Power (2007) çalışmasında belirsizliğin organize edilmesi durumunda yönetilmesi gereken bir risk haline geldiğini savunmaktadır. Dequech'e (2023) göre, sosyal gerçeklik aynı zamanda örgütlerin varlığı ve teknolojik değişim sürecinin bazı özellikleri tarafından da belirginleştirilmektedir. Örgütler, sosyal olarak paylaşılan davranış veya düşünce kuralları sistemleridir. Bireyler üzerinde çeşitli türde etkiye sahiptirler.

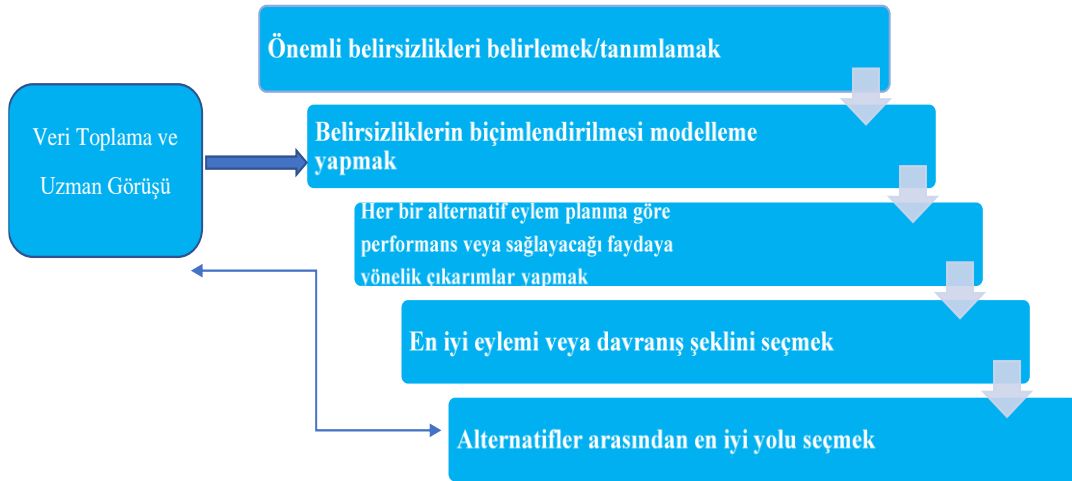
Bu etkiler Őu Őekilde ifade edilebilir: kısıtlayıcı, biliŐsel, motivasyonel, meŐrulaŐtırıcı, olanak sağlayıcı ve duygusal. Bunu yaparak, çođu zaman bireylerin dűŐünce ve davranıŐlarını istikrara kavuŐturur ve bu sayede kurumların yeniden üretimine katkıda bulunurlar. Bűylece örgűtler geleceğe öngörűlebilir hale gelebilirler. Yoe (2019) göre belirsizlik, bilgi düzeyinin hem makro hem de mikro düzeylerinde ortaya çıkmaktadır. Makro düzeydeki belirsizlik, organizasyonların var olduğu deđiŐen ve belirsiz karar ortamını yansıtmaktadır. Mikro düzeydeki belirsizlik, belirli karar bağlamaları ve ilgili bilgi, veri ve modelleri içermektedir. Belirsizlik, bilgi belirsizliği (epistemik belirsizlik) ve doğal deđiŐkenlik (aleyator belirsizlik) olarak ikiye ayrılabilir. Bu bağlamda belirsizlik karar deđiŐkenlerini ve değer parametrelerini model alan sonuğ kriterlerini içinde barındırmaktadır. Belirsizliđin kaynağını bilmek, bu belirsizliği ele almak için uygun yöntemleri seçmeyi kolaylaŐtırmaktadır. Belirsizlik kaynakları, rasgele hata ve istatistiksel deđiŐkenlik, sistemik hata ve öznel yargı, dilbilgisel belirsizlik, deđiŐkenlik, rastgelelik ve öngörűlemezik, anlaşmazlık yaklaŐımı yer almaktadır.

2.2. Belirsizlik Yönetimi

Belirsizlik yönetimi üzerine yapılan çalıŐmalar, genellikle dűnyanın belirsiz bir yer olduğu gözlemiyle baŐlamaktadır. Bu çalıŐmalar, birçok insanın belirsiz süreçlere sahip olduğu ve başarı için genellikle belirsiz bir geleceğe uyum sağlama ve esneklik gerektiği gerçeğinden yola çıkmaktadır. Örneđin, bireyler özel hayatlarında, iŐ yaŐamlarında veya siyasi dűnyada öngörűlemedik olaylarla karŐılaŐabilirler, bu da beklenmedik hayal kırıklıkları ve beklenmedik başarıları beraberinde getirebilir (Van Den Bos vd., 2007). Hogg'a (2000) göre, insanlar dűnyaları ve içindeki yerleri konusunda kesinlikle emin olma ihtiyacına sahiptirler. Belirsizlik, bu kesinlik ihtiyacını tehdit edebilir ve insanlar genellikle belirsizliği ortadan kaldırmak veya tolere edilebilir ve yönetilebilir hale getirmek için bir yol bulma ihtiyacı hissederler. Bu durum, insanların belirsizlikle baŐ etme stratejilerini ve bu stratejilerin kişisel, sosyal ve iŐ yaŐamlarına etkilerini anlamaya yönelik araŐtırmaları tetikler. Belirsizlikle baŐa çıkma, bireylerin psikolojik ve duygusal uyumlarını etkileyebilir, bu nedenle bu konudaki çalıŐmalar, insan davranıŐları ve duygusal refah üzerindeki etkilerini anlamak ağısından önemlidir. Yeni nesil örgűtler deđiŐken ve dinamik bir ekosistemde yaŐamlarını sürdürmektedirler.

Meydana gelen beklenmedik gelişmeler, belirsizlik ve kaotik koşullar yöneticilere yeni çözümler üretmesi gerektiğini hatırlatmaktadır (Özalp ve Öcal, 2000). Belirsizlik yönetimi kavramı, daha yerleşik kavramlar olan "risk yönetimi" ve "fırsat yönetimi" yerine giderek daha fazla kullanılmaktadır. Ancak belirsizlik yönetimi, risk yönetimi ve fırsat yönetiminin birleşiminden çok daha fazlasını içermektedir. Belirsizlik yönetimi, yalnızca algılanan tehditleri, fırsatları ve bunların etkilerini yönetmekle ilgili değildir. Belirsizlik yönetimi, tehditler ve fırsatlar hakkında algılarımızı şekillendiren çeşitli belirsizlik kaynaklarını tanımlamak ve yönetmekle ilgilidir. Bu süreç, neyin arzu edilir veya istenmeyen olduğuna dair önyargılardan bağımsız olarak, belirsizliğin temel nedenlerini araştırmayı ve anlamayı gerektirir. Belirsizliği etkin bir şekilde yönetmek, onun kökenlerini derinlemesine anlamakla başlar; böylece daha bilinçli ve stratejik kararlar alınabilir. Bu, belirsizlikle başa çıkma stratejilerini geliştirmek için önemli bir adımdır ve karşılaşılan belirsizliklerin doğası hakkında daha net bir anlayış sağlar. Anahtar endişeler, belirli bir bağlamda belirsizliğin nerede ve neden önemli olduğunu ve nerede olmadığını anlatmaktır. Bu, diğer süreçlerle karşılaştırıldığında önemli bir değişikliktir (Ward ve Chapman, 2003). Başka bir ifade ile belirsizliği yönetebilmek için zemin hazırlayan unsurların iyi tanımlanması ve geleceğin öngörülebilmesi becerilerine sahip olmak gerekmektedir.

Bu bağlamda, çevredeki değişiklikleri tahmin etme yeteneği (durum belirsizliği), bu değişikliklerin örgüt üzerindeki etkilerini tahmin etme (belirsizliğin etkisi) ve bu tür değişikliklere alternatif seçmedeki zorluk (tepki belirsizliği) yöneticiler tarafından algılanan belirsizlik olarak ifade edilebilir. Bu argüman, çok boyutlu bir yapı olarak yöneticiler tarafından algılanan belirsizliğin yönetilmesini özetlemektedir (Van den Bos ve Lind, 2002). Örgütsel belirsizliği yönetme konusundaki büyüyen literatür, yenilenme, girişimcilik ve nihayetinde iş başarısının değişen bir ortamda belirsizlikten kaçınmak yerine onu yönetmeye dayandığı önerisini temel almaktadır (Lind ve Van den Bos, 2002; Lipshitz ve Strauss, 1997). Burada vurgulanmak istenen aslında belirsizlik ve onunla nasıl başa çıkıldığının önemli konular olduğudur. Belirsizlik yönetim süreçleri dört safhadan oluşmaktadır. Şu şekilde sıralanmaktadır. Şekil 2.10'da bu basamaklar görülmektedir.



Şekil 2.10: Belirsizlik Yönetimi Basamakları

Kaynak: Nikolaidis vd., 2011, akt. Mazlum, 2019

Şekil 2.10’da görüldüğü üzere ilk basamakta hedefleri gerçekleştirmek için bir tasarım veya planlama yapma önermesinde bulunulmuştur. Bu bağlamda belirsizlik, veri toplama ve uzman görüşü alınarak, analiz yoluyla ölçülmek istenmektedir başka bir ifade ile örgütte mevcut belirsizliğin ana hatlarının çizilmesi ve tanımının yapılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Başka bir deyişle belirsizlikler arasında öne çıkan ve organizasyon veya birey için önem arz edenleri belirleme aşamasıdır. Bu, kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesi ve odaklanılması gereken belirsizliklerin belirlenmesini sağlamaktadır. İkinci basamakta belirsizliğe zemin hazırlayan sebeplerin belirlenmesi ile bir modelleme ortaya çıkartılır. Belirlenen belirsizlikleri daha iyi anlamak ve yönetmek için bir model veya çerçeve oluşturmayı içerir.

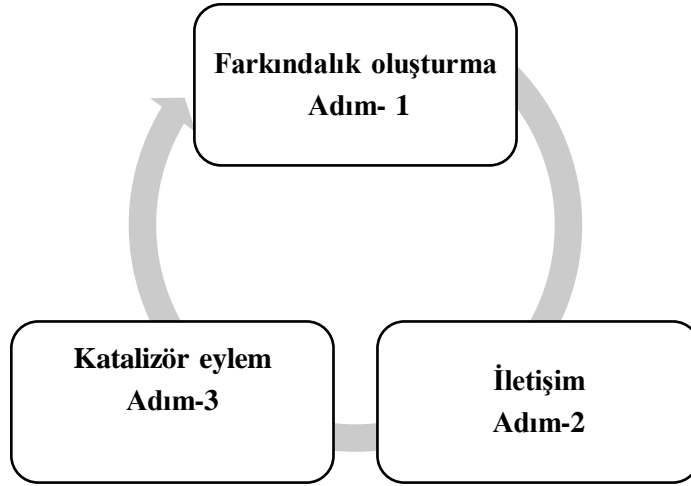
Bu modelleme süreci, belirsizliklerin kökenlerini, etkileşimlerini ve potansiyel etkilerini daha açık bir şekilde görselleştirmeyi amaçlamaktadır. Üçüncü basamakta ise yönetim, çıkartılan modelleme veya planın örgüte olan katkısını hesaplamaya çalışır. Bu noktada gerçekleşmesi olası sonuçlar ve senaryolar üzerinden değerlendirmeler yapılabilir. Bir başka ifade ile farklı eylem seçeneklerinin olası sonuçlarına dair çıkarımlar yapmayı içerir. Bu aşama, her bir eylemin getireceği etkileri değerlendirerek alternatif çözüm yollarını karşılaştırmayı ve analiz etmeyi amaçlar. Son basamakta ise karar verme mekanizması olan yönetim, ortaya çıkan model ve senaryoları karşılaştırarak örgüt için en iyisini seçer. Bu basamak kendini yineleyen bir döngüye sahiptir.

Yapılan analizler ve çıkarımlar temelinde en uygun, etkili ve sürdürülebilir eylem yolunu belirleme aşamasıdır. Bu, belirsizlikle başa çıkma stratejilerinin en optimize edilmiş şeklini seçmeyi amaçlar (Nikolaidis, vd., 2011, akt. Mazlum, 2019). Bu dört aşamalı süreç, belirsizlikle karşılaşıldığında sistematik bir şekilde hareket etmeyi, odaklanmayı ve en etkili çözümleri bulmayı hedefler. Her bir aşama, belirsizlikle başa çıkma sürecini daha yönetilebilir ve anlamlı hale getirerek organizasyonların veya bireylerin daha iyi kararlar almalarına katkıda bulunabilir. Berger (1979), belirsizliği yönetmek için üç genel bilgi arama stratejisi tanımlamıştır: pasif (istenmeyen bilgileri gözleme veya alma), aktif (bir kişiden diğeri hakkında bilgi talep etme) veya etkileşimli (birincil kaynaktan bilgi isteme). Ward ve Chapman (2003) belirsizlik yönetimine yönelik açık bir ilk adımın, "belirsizlik" kavramını "günlük "bilgi eksikliği" anlamında bir başlangıç noktası olarak kullanarak bu belirsizliği ortadan kaldırmanın daha doğru olduğunu ifade etmiştir. Belirsizlik çok katmanlı, birbirine bağlı ve zamansal olduğundan, onu yönetmek için kullanılan yanıtların uygunluğu ve etkililiği muhtemelen bağlamlar ve durumlar arasında farklılık gösterecektir. Bu boyutlar, deneyim gereksinimlerinin birden fazla hedef ve göreve duyarlı yanıtlar geliştirmesini gerektirir. Belirsizliğin katmanları, insanların aynı anda birden fazla belirsizlik kaynağı yaşadığını, bir tür belirsizliğin manipülasyonunun diğeri tür belirsizlikleri etkileyebileceğini (örneğin, artırabileceğini veya azaltabileceğini) ifade etmektedir (Babrow vd., 2000).

Clampitt ve diğeri (2000) göre örgütlerin üç temel yetkinlikte ustalaşarak belirsizliği kucaklayabileceklerini savunmaktadırlar. Bu üç temel yetkinliği şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Belirsizliğe karşı farkındalık geliştirmek
- Belirsizlik hakkında iletişim kurmak
- Belirsiz bir ortamda katalizör görevi görmek.

Bu yetkinlikler değerlendirildiğinde farkındalık oluşturma yetkinliği; örgütlerin çevresel değişkenlikleri, riskleri ve belirsizlikleri anlamalarını içermektedir.



Şekil 2.11: Belirsizlik Yönetim Yetkinlikleri

Kaynak: Clappitt vd., 2000

Şekil 2.11 değerlendirildiğinde; farkındalık, organizasyonun karşılaştığı belirsizlikleri tespit etme ve bu durumları doğru değerlendirme kapasitesini ifade etmektedir. Bu sayede örgüt, belirsizlikle karşılaştığında daha hazırlıklı olabilme şansına sahiptir. Başka bir deyişle diyagramda ilk adım olan "Farkındalık Oluşturma" yetkinliği, örgütlerin çevresel değişkenlikleri, riskleri ve belirsizlikleri tanıyarak durumun farkına varmalarını temsil etmektedir. Bu yetkinlik, organizasyonun iç ve dış çevresinde meydana gelen değişiklikleri algılamasını ve bu değişikliklerin potansiyel etkilerini değerlendirmesi gerektiğini göstermektedir (Weick, 2009). İletişim kurma yetkinliği, örgüt içinde etkili iletişim stratejileri geliştirmeyi içerir. Belirsizlikle başa çıkma sürecinde şeffaf, açık ve etkili iletişim, çalışanlar arasında anlayışı artırabilir ve belirsizlikle ilgili bilgi paylaşımını kolaylaştırabilir. Bu da örgütün içinde daha güçlü bir iş birliği ve uyum sağlayabilir. Başka bir ifade ile iletişim yetkinliği farkındalık sonrasında elde edilen bilgilerin örgüt içinde paylaşılmasını ve tartışılmasını ifade etmektedir. Bu basamak bilginin yayılmasını ve ortak anlayışın oluşmasını sağlayarak, belirsizliği azaltmaya ve çevresel faktörlerle başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Fiol vd., 2001). Katalizör olma temel yetkinliği, örgütün belirsiz bir ortamda liderlik rolünü üstlenmesini içermektedir. Bu, değişimleri tetikleyen, inovasyonu teşvik eden ve belirsizliği yöneten bir rol oynamayı ifade eder. Örgüt, belirsiz durumları avantaja çevirmek ve sorunları çözmek için etkili liderlik sergileyerek dinamik bir ortamda daha başarılı olabilir.

"Katalizör Eylem", örgütün belirsizliği sadece yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda bu belirsizliği kendi yararına kullanarak yenilik ve değişim için bir katalizör olarak hareket etmesini gerektiğine atıfta bulunmaktadır. Bu yetkinlik aynı zamanda proaktif davranışları ve çevresel faktörlere dinamik bir şekilde tepki verme kabiliyetine vurgu yapmaktadır (Kotter vd., 2011). Bu üç adımlı süreç, örgütlerin belirsizlikle başa çıkma ve onu avantaja dönüştürme yeteneğinin bir döngüsel ve sürekli gelişim gerektirdiğini göstermektedir. Her bir yetkinlik, diğerini destekler ve teşvik eder, bu da sürecin sürekli bir iyileştirme ve uyarlanma döngüsü oluşturmasını sağlamaktadır. Diyagramın döngüsel yapısı, bu yetkinliklerin hem sürekli geliştirilmesi ve uygulanmasının önemini vurgular hem de organizasyonların dinamik çevrelerde başarılı olmaları için bu sürecin bir parçası olmaları gerektiğini işaret etmektedir. Temel yetkinlikler, örgütlerin belirsizlikle başa çıkma kapasitelerini güçlendirmek ve değişen koşullara daha adaptif bir şekilde yanıt vermek adına önemli bir temel oluşturur. Bu yaklaşım, belirsizlikle baş etme sürecinin örgüt içinde bir kültür olarak benimsenmesini ve sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlamayı hedefler. Yetkinlikler ayrı ayrı öğrenilebilir ve anlaşılabilir olsa da eş zamanlı olarak uygulandıklarında değerleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, yöneticiler sadece örgütsel politikaları, prosedürleri ve davranışları değiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda bu faaliyetleri anlamlı bir şekilde koordine etmek durumundadırlar. Başka bir deyişle planlar değişkenlik gösterebilir, oyunun kuralları günden güne değişebilir ve lider zamanı geldiğinde gerekli değişim için hızla karar alıp aksiyon almak zorunda kalabilir. Şekil 2.11'de ifade edildiği gibi yöneticilerin karşılaştığı ilk zorluk, örgütün sadece belirsizliği tanımakla kalmayıp aslında onu geliştirdiği bir ortam oluşturmada yatmaktadır. Bu farkındalığı yaratmak ancak doğru strateji ve tekniklerle gerçekleşmektedir. 5.0 Akıllı toplum ve yapay zekâ teknolojisine bağlı hızlı ilerlemeler neredeyse her zaman örgütlerin yenilikleri etkin bir şekilde kullanma kapasitesini geride bırakmaktadır. Bu noktada önemli olan belirsizliği kucaklayan ve detaylı bir şekilde değişen örgüt ortamına kolayca uyum sağlayan yeni nesil örgüt inşa etme fırsatını yaratmaktır.

Geleneksel Yaklaşım

Planlama



Uygulama



Şekil 2.12: Geleneksel Belirsizlik Yönetimi

Kaynak : Scott ve Kosslyn, 2015

Şekil 2.12’de geleneksel bir yaklaşıma atıfta bulunulmuştur. Geleneksel belirsizlik yönetimi Yaklaşımı iki ana aşama olan "Planlama" ve "Uygulama" aşamalarından oluşmaktadır. Planlama aşaması belirsizlikle başa çıkma sürecinin başlangıcını temsil etmektedir. Planlama, organizasyonun veya bireyin karşılaştığı belirsizlikleri değerlendirmesini, anlamasını ve bu belirsizliklere uygun stratejileri oluşturmasını içermektedir. Planlama aşamasında, gelecekteki belirsiz durumları öngörme, riskleri tanımlama ve çeşitli senaryolar üzerinde düşünme gibi faaliyetler yer almaktadır. Uygulama aşaması belirlenen planların gerçekleştirilmesini içerir. Planlama aşamasında geliştirilen stratejilerin uygulanması, eyleme geçilmesi ve belirsizlikle başa çıkma sürecinin pratiğe dökülmesidir.

Uygulama aşamasında, belirsizlikle yüzleşme ve planlanan stratejilerin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi önemlidir. Bu geleneksel belirsizlik yönetimi yaklaşımı, belirsizlikle baş etme sürecini bir sıralama içinde ele alır. Ancak, bu yaklaşımda belirsizliğin sadece planlama ve uygulama aşamalarında ele alındığı ve sürecin döngüsel bir doğaya sahip olup olmadığı açık değildir. Geleneksel yaklaşımın, belirsizlikle sürekli baş etmeyi içeren modern yaklaşımlara kıyasla daha statik ve lineer bir yapıyı temsil ettiği düşünülebilir. Yine de bu bilgi, bir organizasyonun veya bireyin belirsizlikle baş etme sürecini anlamak ve geliştirmek için temel bir çerçeve sağlar. Belirsizlik yönetiminin daha açık bir şekilde ele alınması, belirsizliğin çözülmesine yardımcı olabilir, çünkü belirsizliklere yanıt vermek için etkili mekanizmaların aksiyon almasına yardımcı olacaktır (Scott ve Kosslyn, 2015).

Belirsizlik yönetimi, bir kuruluşun üyelerinin belirsizlik içeren durumlarda ve belirsizlik karşısında nasıl bir hareket tarzı izleyeceklerini belirleme ihtiyacı duyduklarında anlam yaratma sürecidir (Kramer, 2018). Örgütlerde yöneticilerin rolü, uzun zamandır sınırlı rasyonellik ve belirsizlik koşulları altında karar verme olarak yorumlanmaktadır (Cyert ve March, 1963). Örneğin, karar vericiler, eldeki soruna yalnızca sınırlı sayıda bir dizi alternatif çözüme erişebilir veya karar verme sürecinin kendisi aracılığıyla rakip alternatifler arasındaki tercihlerini keşfedebilirler. Hem çevrenin gelecekteki koşulları hem de belirsiz kararların olası sonuçları hakkındaki belirsizlik, sınırlı rasyonelitenin sonuçlarını güçlendirecektir (Ferreira ve Otley, 2009). Örgüt varlığını başarılı şekilde sürdürebilmesi için alınacak stratejik kararların belirsizlik zamanlarında ortaya çıkan bireysel davranışlarla yönlendiği ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile belirsizliğin yönetimi, örgütlerde karmaşık ve kaotik durumlarda ne yapılması gerektiğine ilişkin kararlar alıp etkin bir şekilde yönetebilecek olan kişilerle ve onların belirsizlikle baş etme stilleri ile bağlantılıdır (Mazlum, 2019).

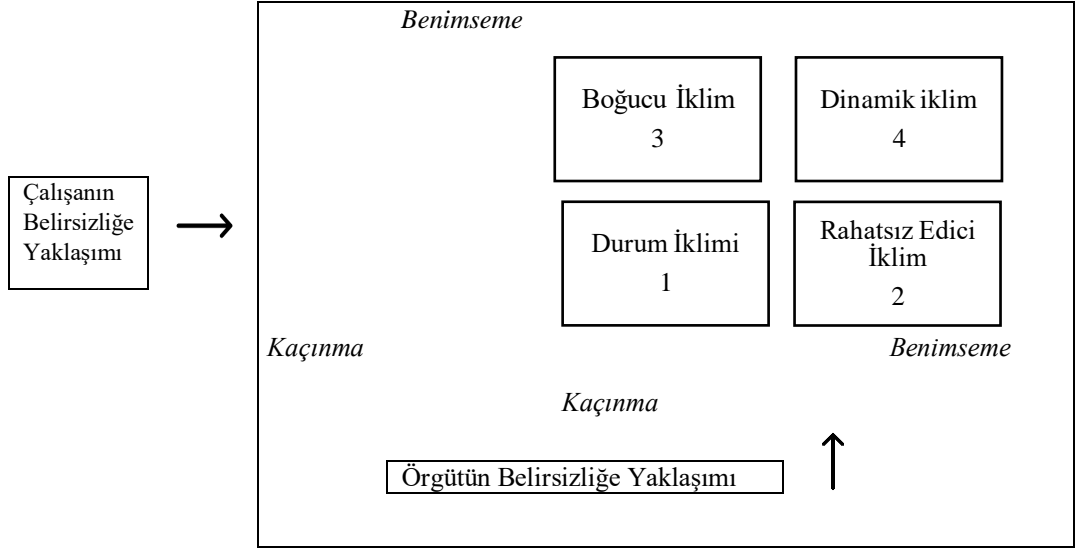
Örgütsel yapıların tasarımı ve günümüz stratejik yönetim süreçleri olasılıkları üzerine yapılan erken çalışmalarda çevresel belirsizlik, örgütsel eylemi anlamak ve şekillendirmek için kilit bir yapı olarak kabul edilmekteydi. Acil durum teorisi, 1960'larda bir dizi model olarak geliştirilen ve temel ilke olarak Tayloryen belirsizlik azaltma teorisine dayanan bir teoridir. Başka bir ifade ile yalnızca az sayıda belirsizliğin ve iyi bilinen görevlerin olduğu ortamlarda başarılı olunabileceği yönündeki ana etkiyi yönelik olarak geliştirilmiş teorik bir çerçevedir. Bu anlayışa göre diğer tüm koşullar, belirsizliklere karşı aktif uyumu destekleyen tasarımlara ihtiyaç duymaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmaların çoğunda, beklenmedik durumların o kadar keskin hatlara sahip olmayabileceğini ve bu sebepten ötürü birçok örgütün çevre kaynaklı belirsizliği azaltmak ve özümsemek adına eşzamanlı olarak yeni işleyiş biçimleri edinmek zorunda kaldığını vurgulamaktadır. Olasılık teorisinin geleceğine ilişkin tartışmalarda Van de Ven vd. (2013) ayrıca kuramsal tasarımın bir iç belirsizlik kaynağı olduğunu savunmaktadır (Scott, 2015). Örgütsel değişim, belirsizlik yönetimi açısından etkileyici bir alandır. Herhangi bir değişimin özü, tanım gereği, değişimden etkilenen herkes için belirsizliğin artmasıdır ve bunun da değişime direnmenin temel nedeni olduğu düşünülmektedir.

Değişim sürecine aktif katılım için fırsatlar sağlamanın, bireylere süreç üzerinde bir miktar kontrol sağladığı ve belirsizliği azaltmaya yardımcı olduğu için direnci azalttığına inanılmaktadır. Ayrıca, bireylerin belirsizliğe katlanabilmeleri için değişimin gerekliliği inkâr edilemez bir gerçek olmalıdır.

Belirsizliği yönetmek, bireyin belirsizlikle yüzleşirken eyleme izin vermek için girdiği davranışları ifade etmektedir. Belirsizlik insanlar için düzenli olarak yaşanan bir deneyimdir. Genellikle yönetilmesi zor bir deneyim olsa da doğası gereği olumsuz bir durum değildir. Bireyler sıkça çeşitli bilgi arayışı stratejileriyle belirsizliği azaltmaya yönlendirilirler. Ancak, belirsizliği azaltmak her zaman arzu edilebilir veya mümkün olmayabilir ve belirsizlikle yüzleşildiğinde yalnızca potansiyel eylemlerden biridir. Bireyler aynı zamanda belirsizliği görmezden gelerek, sürdürerek veya farklı koşullar altında bilerek artırarak yönetebilirler. Bir bireyin hangi stratejileri seçeceği birçok faktöre bağlı olabilir, örneğin belirsizliğin atfedilmesine, belirsiz sonuçlarla ilgili hedeflere veya bilgi toplamanın yardımcı olup olmayacağına dair inançlara bağlı olabilir (Afifi ve Afifi, 2009). Belirsizlikle başa çıkmak, firmaların ya belirsizliği azaltmalarına (risk yönetimi) ya da onunla başa çıkmalarına (stratejik yönetim) yardımcı olan stratejileri içerir; belirsizliği azaltmak, firmaların davranışlarını yönlendiren doğal bir motivatördür, oysa onunla başa çıkmak, firmaların karşılaştıkları belirsizlik türüyle başa çıkabilmek için stratejilerini uyarlamalarını sağlar (Sniazhko, 2019). Belirsizlik azaltma, bilgi toplama, proaktif iş birliği veya iş ortaklığı ve ağ kurmayı içerir; buna karşılık, belirsizlikle başa çıkma, esneklik (çeşitlendirme ve operasyonel uyarlama), taklit (rakipleri ve erken hareket edenleri kopyalama), tepkisel iş birliği ve/veya iş ortaklığı, kontrol ve kaçınmayı içerir (Simangunsong, Hendry ve Stevenson, 2012).

2.3. Belirsizlik Yönetiminde Temel İlkeler

Günümüzde değişim o kadar hızlı bir hal almıştır ki örgütler art arda eşzamanlı değişimler yaşamaktadır. Her şeyin öngörülebilir ve kesin olma karinesi kaybolurken, belirsizlik artmaktadır. Clampitt ve DeKoch'e (2001) göre örgütsel yaşamın belirsizlikleri örgüt liderlerine organizasyonda dört farklı belirsizlik ikliminin bulunabileceğini göstermektedir.



Şekil 2.13: Belirsizlik İklimi

Kaynak: Clappitt ve DeKoch, 2001

Şekil 2.13 örgütsel yaşamın belirsizliklerini ve bu belirsizliklerin yarattığı farklı iklim türlerini temsil etmektedir. Burada "Çalışanın Belirsizliğe Yaklaşımı" ve "Örgütün Belirsizliğe Yaklaşımı" arasındaki ilişki iki boyutlu bir matris oluşturmakta ve bu matris üzerinde dört farklı iklim tipini tanımlamaktadır.

Durum iklimi hem çalışanların hem de örgütün belirsizlikten kaçındığı ve belirsizliği kabul etmediği bir durumu ifade etmektedir. Bu tür bir iklimde, değişime direnç yüksek olabilir ve dolayısıyla yenilikler az görülebilir. Rahatsız Edici/Sarsıcı İklim çalışanların belirsizliği benimsediği, fakat örgütün kaçındığı bir durumu temsil eder. Bu durumda, çalışanlar yeniliğe ve değişime açık olabilirken, örgütün katı yapıları ve prosedürleri bu tür girişimleri engelleyebilir. Çalışanlar, kaotik bir çalışma ortamı nedeniyle sarsılır ve hatta bunaltılır.

Boğucu iklimde örgütün belirsizliği benimserken çalışanların kaçındığı bir ortamı gösterilmektedir. Bu iklimde, örgüt yenilikçi ve risk almayı desteklerken, çalışanlar bu duruma direnç gösterebilir ve değişime uyum sağlamakta zorlanabilirler. Dinamik İklimde hem örgütün hem de çalışanların belirsizliği benimsediği ve bu duruma açık olduğu bir iklimi ifade edilmektedir. Bu tür bir ortamda, yenilik ve adaptasyon sürekli teşvik edilir ve genellikle yüksek derecede yaratıcılık ve esneklik görülmektedir.

Bu çeşitli iklim tipleri analizi ile liderlerin örgüt içindeki belirsizlikle nasıl başa çıkacakları konusunda stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacağı ifade edilebilir.

Her iklim tipinin kendi içinde farklı yönetim ve iletişim stilleri gerektirdiğini anlamak, örgütsel başarı için kritik öneme sahip olabilir. Liderler, hangi iklimin mevcut olduğunu tanıyarak ve bu iklimin özelliklerini dikkate alarak, örgütsel hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri uygulayabilirler. Birçok stratejik kararın, belirsizlik karşısında gösterilen bireysel davranışlarla şekillendiği ileri sürülmektedir. Bu bakış açısıyla, belirsizlikle başa çıkma işi, örgütlerde stratejik kararlar alanlar ve belirsizlikle nasıl baş ettikleriyle bağlantılıdır. Ancak, sadece üst düzey yöneticiler değil, tüm çalışanlar iş ilişkilerinde belirsizlikle karşı karşıya kalabilirler ve bu durum onların iş performansını ve karar alma yeteneklerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle işin tasarımı, yani bir işin nasıl yapılandırıldığı ve yürütüldüğü, çalışanların belirsizlikle başa çıkma kapasitelerini önemli ölçüde etkileyebilir. İyi planlanmış bir iş tasarımı, çalışanlara günlük belirsizliklerle başa çıkarken aynı zamanda gereken kaynakları ve destek mekanizmalarını sunabilir (Grote, 2009: 137).

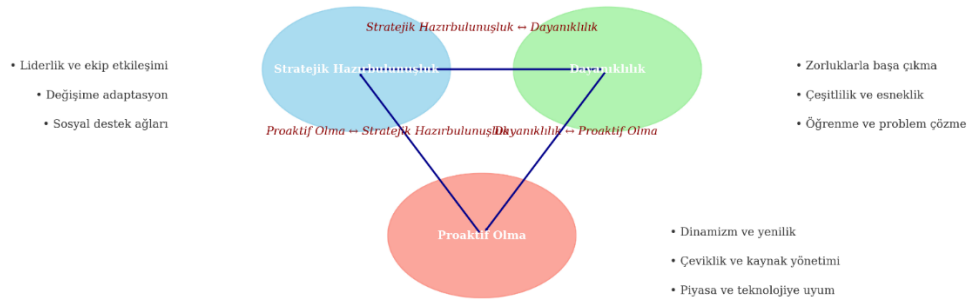
2.4. Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri

Belirsizlikle baş etme konusundaki tanımlamalar ve teoriler karar verme literatüründe belirsiz ve belirsizlikle başa çıkma konusunda özellikle duygusal ve belirsiz durumlarda karar vericilerin nasıl yönetebilecekleri konusunda yeterli bir açıklama sunmamaktadırlar. Belirsizlik yönetimi teorisi ve belirsizliği azaltma teorisi belirsizliğin öznel doğasına odaklanır ve bireylerin belirsizliğe yönelik algısı, durumsal özelliklerin belirsizlik seviyesinden daha önemli olduğu şeklinde argümanlar sunarlar (Heuvel, Alison ve Power, 2014: 25-45). Literatürde, belirsizliği çevreyi kontrol etme ve öngörülebilir hale getirme istemenin bir cevabı olarak araştırıldığı bilinmektedir. Böylece anlamlı ve etkileyici planlar oluşturmak ve hedefe yönelik eylemler gerçekleştirmek için yeterli kaynaklara sahip olmak daha kolay olacaktır (Kobus vd., 2001). Weber (1997: 19), belirsizlik kavramını, bilginin nasıl elde edildiğinin bir özelliği olarak değerlendirmektedir. Bu perspektif, literatürde bir aktörün (birey, grup veya organizasyon) dört temel belirsizlik dalının gelişimine neden olan önemli beceri setlerine odaklanmaktadır. Weber'e göre, belirsizlikle başa çıkma süreci, bilgi toplama ve işleme, eylemlerin sonuçlarını tahmin etme, sezgiyi kullanma ve çevreyi algılama gibi yeteneklere dayanmaktadır (A.g.e.).

Bu açıdan bakıldığında, belirsizlikle mücadelede etkili olabilmek, bir aktörün çevresini anlama, tahmin etme ve doğru kararlar alma yeteneğine bağlıdır. Weber'in bu bakış açısı, belirsizlikle başa çıkmanın sadece bilgi toplama ve işleme yetenekleriyle değil, aynı zamanda sezgisel anlayış ve çevre algısıyla da güçlü bir şekilde ilişkilendirildiğini vurgulamaktadır. Belirsizlikle başa çıkmak ve belirsizliği yönetmek, liderlik araştırmalarında hem teorik hem de ampirik olarak yeterince ele alınmayan liderlik yeterliliklerinin merkezinde yer alır.

Örgütsel yapılar daha az hiyerarşik, daha akışkan ve belirsiz hale geldikçe, belirsizliğe ve belirsizliğe karşı toleransın, etkili liderleri etkisiz liderlerden ayıran bir nitelik olarak ortaya çıkması muhtemeldir (Lane ve Klenke, 2004). Beklenmedik olaylarla başa çıkarken belirsizlik unsuru yönetim için fırsatlar ve içgörüler sunacağı ifade edilebilir. Tüm bu faktörleri göz önünde bulundurduğumuzda, belirsizlik yönetimini şekillendiren bazı temel belirsizlikle baş etme stratejilerini tanımlamayı mümkün kılmaktadır. Bu stratejiler; stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış geliştirmek olmak üzere üç temel başlıkta değerlendirilebilir.

Aşağıdaki Şekil 2.12., belirsizlikle baş etme stratejilerinin her birinin özelliklerini ve bu stratejilerin birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 2.14: Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri

• Stratejik Hazır bulunuşluk:

Stratejik Hazır bulunuşluk, liderlik ve ekip etkileşimini, değişime adaptasyonu ve sosyal destek ağlarının önemini vurgulamaktadır. Bu, özellikle dinamik çevre

şartlarında örgütlerin değişime hazır olmasının ve liderlerin bu süreçte aktif bir rol oynamasının gerekliliğini ifade etmektedir.

Örgütlerin, sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için stratejik olarak hazırlıklı olmaları ve liderlerin bu yönde etkileşimde bulunmaları gerektiği ifade edilebilir.

- **Dayanıklılık:**

Dayanıklılık zorluk ve aksiliklerle pozitif bir şekilde başa çıkma ve kendini geliştirme yeteneğini temsil etmektedir. Değişim ve belirsizliklerle yaşamayı öğrenme, çeşitlilik ve esneklik sağlama, öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştirme gibi unsurlar ön plana çıkarılmıştır. Bu, özellikle belirsizlik durumlarında etkili liderliğin ve adaptasyonun önemini göstermektedir. Liderlerin, çeşitli durumlara uyum sağlayabilme ve bunları yönetebilme yetenekleri bu stratejide vurgulanmaktadır.

- **Proaktif Olma:**

Proaktif Olma; dinamizm, yeniliklere açıklık, çeviklik ve kaynak yönetimi ile piyasa ve teknolojik değişikliklere hızlı uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanmıştır.

Bu, özellikle teknolojik gelişmeler ve rekabetçi piyasa koşulları göz önünde bulundurulduğunda, örgütlerin proaktif bir yaklaşım sergilemelerinin önemini ortaya koymaktadır. Örgütlerin, çevrelerinden gelen ani sarsıntılara cevap verebilme yetenekleri ve çevikliklerinin bu süreçte kritik rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Bu üç unsur arasındaki bağlantılar, bu stratejilerin birbirlerini nasıl desteklediğini ve güçlendirdiğini göstermektedir. Örneğin, stratejik hazır bulunuşluk ve dayanıklılık arasındaki bağlantı, liderlerin değişime hazır olma ve zorluklarla başa çıkma kapasitelerinin birbiriyle ilişkili olduğunu gösterir. Benzer şekilde, proaktif olmak ve dayanıklılık arasındaki ilişki, örgütlerin hem çevik olmalarının hem de zorluklara karşı dayanıklı olmalarının önemini vurgular. Bu üç stratejinin bütünleşmiş bir şekilde kullanılması, örgütlerin belirsizlik durumlarında daha etkin ve başarılı olmalarını sağlayabilir şeklinde yorumlanabilir.

2.5. Belirsizlik Toleransı

Belirsizlik Toleransı (BT), insanların belirsiz durumları nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve bu durumlara nasıl tepki verdikleriyle ilgilidir. BT düzeyi, bir

bireyin belirsizliği nasıl deneyimlediğini ve yönettiğini göstermektedir. Belirsizlik Toleransı karmaşık bir kavramdır çünkü farklı durum türleri, algılar ve öngörülebilirlik gibi birçok değişkeni içerir. Yüksek belirsizlik toleransına sahip bireyler, genellikle belirsiz durumları rahatsız edici veya tehdit edici olarak görme eğilimindedir. Bu bireyler için belirsizlik, çoğunlukla kafa karıştırıcı ve kaçınılması gereken bir durum olarak algılanır. Dolayısıyla, bu kişiler belirsizliği yönetmek için daha fazla psikolojik kaynağa ihtiyaç duyar ve belirsiz durumlarda daha yüksek bir stres ve kaygı seviyesi yaşayabilir. Bu tanım, belirsizlikle başa çıkmanın bireysel farklılıklarını ve bunun potansiyel etkilerini ifade etmektedir (Demiral, 2020). Huber (2003), örgütlerin küreselleşmenin getirdiği belirsizlik ve değişim süreçleriyle başa çıkmaya çalıştıkları bir dönemde, BT'nin esneklik ve yaratıcılık özelliklerinin giderek daha değerli hale geldiğine dikkat çekmektedir. Nitekim farklı taleplerle ve değişik paydaşlarla dolu karmaşık bir dünyada organizasyonların ayakta kalabilmesi için liderlerin etkili olabilmek adına belirsizliği kucaklamaları gerekmektedir. Başka bir ifade ile bu durum uyum yeteneği-proaktif davranış geliştirme, dayanıklılık ve hazır olma özelliklerinin sergilenmesini gerektirir. Küresel iş ortamında iş gücü çeşitliliğini ele almak için iki kişilik özelliği kritiktir: belirsizliğe tolerans ve açıklık; bu son özellik risk alma, açık fikirlilik ve iş birliği ile, kültürlerarası ortamlarda çalışmaya karşı alıcılık ile ilişkilendirilebilir.

Bu nedenle, bireyin belirsizliğe toleransı, işe alım sürecinde değerli bir özellik olarak görülebilmektedir. Afşar ve Masood'e (2018) göre belirsizlik toleransı iş görenlerin rahatsızlık hissettiği belirsiz ya da öngörülemeyen durumlardan kaçma eğilimini ifade etmektedir. Bu eğilime sahip çalışanların, belirsizlikten korunmak adına kurallara, yönetmeliklere, örgüt politikalarına bağlı kaldıkları ve yöneticilerinden destek ve kılavuzluk bekledikleri ifade edilebilir. Bir başka ifade ile bu kılavuzluk ve doğrulamayla belirsizliği azaltmak hedeflenmektedir. Nitekim çalışanların yeni fikirleri hayata geçirme ve uygulama konusundaki özgüvenleri geliştirebilirler. Belirsizlikten toleransı, bireylerin belirsiz ve kontrol edilemeyen durumlara karşı genel rahatlık seviyelerini ifade etmektedir.

Belirsizlik tolerans düzeyi yüksek olan çalışanların belirsiz durumlarla başa çıkmak için kurallar, yönetmelikler, süreçler, rehberler ve potansiyel sınırlamalar hakkında detaylı bilgi edinme eğilimindedirler. Başka bir deyişle bireylerin bu bilgiyi kullanarak örgüte katma değer değer katan fikir ve uygulamalar geliştirmelerine destek

olmaktadır (A.g.e.). Nitekim değişim yönetimi literatürü, küreselleşmenin ve çevresel dinamizmin hızlanmasıyla birlikte belirsizlikten doğması olası durumlarla değişime hazır olmanın ve örgütsel (verimlilik ve üretkenlik) sonuçların ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Başka bir ifade ile bireyin belirsizlikten karşı tutumu; belirsizliğe karşı toleransı örgütler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Katsaros vd., 2014).

2.6. Belirsizlikle Bombalanan Dünyada Yönetici (Lider) Davranışları

Bugünün dünyası, insanları çevresel gerçekliği birbirine bağlı bir sistem olarak görmeye zorlamaktadır. 20. yüzyılda dikkate alınmayan yerel ve küresel faktörlerin, şimdi yönetim paradigmasının mevcut düşünce yapılarına ustaca dahil edilmesi gerekmektedir. Güvenlik ve istikrar varsayımları üzerine inşa edilen geleneksel paradigmanın, değişimi strateji ve karar vermenin merkezine yerleştirmek için kademeli olarak güncellenmesi gerekmektedir. Günümüzde değişimin eninde sonunda geleceği varsayımıyla aksiyon almak yerine belirsizliğin artık temel varsayım olarak kabul görmesi gerekmektedir. Post-dijital çağ gerçekliği, ekonomik ve lojistik kaynakların yanı sıra insan sermayesinin yönetimine de hem liderler hem de ekipleri için süregelen bir zorunluluk olarak yaklaşılmaması gereken aynı zamanda değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak bir dünya yaratmaktadır.

Günümüz dünyası bilinmeyi yönetmeyi zorunlu kılmaktadır (Furr ve Dyer, 2014). Belirsizlik, "büyük resmi" görebilme yeteneğini ve kişisel ve kurumsal kaynakları değerlendirmede karar verme ve eylem alma konusunda çeviklikle yanıt verme gerektirir. Belirsiz dünyanın temel zorluğu, büyük veri havuzlarından bilgiyi hızlı ve etkili bir şekilde sentezlemek, bunları hızlı, yaratıcı ve standart dışı bir şekilde yorumlamaktır (Krawczyńska-Zaucha, 2019). "Liderlik" kavramı, kesin olarak tanımlanmayan, ortak kelime dağarcığından alınarak bir bilim disiplininin teknik kelime dağarcığına dahil edilen bir kelimedir. Bu nedenle, anlamda belirsizlik yaratan yabancı çağrışımlar taşımaktadır. Benzer olguları tanımlamak için "güç", "otorite", "yönetim", "idare", "kontrol" ve "denetleme" gibi belirsiz terimlerin kullanılmasıyla ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Spillane (2012) liderliği "örgüt üyeleri tarafından tasarlanan, örgütün temel çalışmalarına bağlı faaliyetler" veya "organizasyon üyeleri tarafından

motivasyonlarını, bilgilerini, etkilerini veya uygulamalarını etkilemeyi amaçladığı anlaşılabilir şeyler” (11-12).

İnsan fenomeni olan "Liderlik" kavramı üzerinde en çok çalışılan ve tartışılan konulardan biridir. Kavramın karmaşıklığından dolayı, anlaşılma olasılıkları ve tanımlamaların değişkenliği de dikkate alınmalıdır. Barreto 'ya (2010) göre, liderliğin; akademik çevrelerde genellikle statü, belirli beceriler ve bazı kişilerin başkalarını etkilemek, yenilik yapmak ve hedeflere ulaşmak için sahip olduğu güçle ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. Politik, ekonomik ve toplum bağlamında liderlik, bir tür yetki olarak gözlemlenmekte- güce bağlı olan ve bir grup içinde üstün özelliklere sahip kişiyle ilişkilendirilmektedir. Liderlik, sadece davranış olarak ortaya çıkan bir davranış biçimi değil, aynı zamanda liderin örgüt için en iyi sonuçlara ulaşılmasında bireylerin ve grupların kolaylaştırılması olarak tanımlanabilir. Bazı teoriler, liderliğin, örgütün tercih edilen sonuçlara ulaşmasına ve diğerlerinin dikkatinin odaklanmasına yardımcı olan eylemlerin performansı olduğunu ileri sürer; başka bir ifade ile diğerlerinin manipüle edilmesidir (Cyert, 1990).

Liderlik teorisi, çeşitli şekilde tanımlanmaktadır. Örneğin liderliğin, bir kişinin önkoşul görevler yerine getirilirken diğerleri üzerinde zaman içinde daha fazla kontrol sağlayabildiği bir "sosyal etki süreci" olduğu söylenmektedir (Yukl, 2008). Ayrıca liderlik, görevin yerine getirilmesi (katma değer sağlama ile tüm örgütlerde gerçekleştirilen bir dizi alt işlevden biri olarak ifade edilir.

Liderlik genellikle, paydaşların tercih edilen hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmada örgütün diğer üyelerinin hedefleri, motivasyonları, davranışları ve/veya yeterliklerinin lider tarafından uyumlu bir şekilde değiştirilmesini içerir. Liderlik, dinamik yapısı nedeniyle literatürde en karmaşık kavramlardan biridir; bu nedenle, tanımı oldukça zorlayıcıdır (Pangandoyon vd., 2024). Liderlik birçok farklı şekilde tanımlanmış olsa da çoğu tanım liderliğin, kolektif bir görevin performansını kolaylaştırmak için bir etki sürecini içerdiği varsayımını paylaşır. Bunun dışında, tanımlar, etkiyi kimin uyguladığı, etkinin amaçlanan yararlanıcısı, etkinin nasıl uygulandığı ve etki girişiminin sonucu gibi birçok yönden farklılık gösterir.

Bazı teorisyenler liderliği ve yönetmeyi ayrı roller veya süreçler olarak ele almaktadır, ancak önerilen tanımlar her bir sürecin kapsamı ve nasıl birbirleriyle ilişkili oldukları konusundaki önemli soruları çözmemektedir. Tek bir, "doğru" liderlik tanımı tüm durumları kapsamaz. En önemli olan, tanımın etki yaratan liderliği anlama

anlayışımızı artırmada ne kadar faydalı olduğudur. Beklenmedik olaylar ve krizler ortaya çıktığında, etkili liderler uygun liderlik tarzını mevcut duruma uygun şekilde belirler (Hoffman, 2004).

Tablo 2.5: Liderlik Tanımları

- Liderlik, bireylerin davranışlarını birleştirerek belirlenen ortak hedeflere doğru yönlendiren bir süreç olarak tanımlanır (Hemphill ve Coons, 1957: 7).
- Liderlik, kurumsal rutinlerin ötesinde, etkinin artırılmasını sağlayan bir kavram olarak değerlendirilir (Katz ve Kahn, 1978:528).
- Liderlik, organizasyon içindeki grupların faaliyetlerini amaçların gerçekleştirilmesi yönünde yönlendiren bir süreç olarak ifade edilir (Rauch ve Behling, 1984:46).
- Liderlik, vizyonların ifade edilmesi, değerlerin somutlaştırılması ve başarı için gerekli koşulların yaratılmasını içeren bir süreçtir (Richards ve Engle, 1986:206).
- Liderlik, kolektif bir çaba için net bir amaç belirleme ve bu amaç doğrultusunda gönüllü çaba harcanmasını teşvik etme sürecidir (Jacobs ve Jaques, 1990:281).
- Liderlik, mevcut kültürel yapıların ötesine geçebilme ve evrimsel değişiklikleri başlatabilme kapasitesi olarak anlaşılır (Schein, 1992:2).
- Liderlik, insanların birlikte gerçekleştirdikleri eylemleri derinlemesine anlama ve bu süreçte insanların bu duruma bağlılık ve anlayış geliştirmelerini sağlama sürecidir (Drath ve Palus, 1994:4).
- Liderlik, bireylerin organizasyonun başarısına katkı sağlamaları için diğerlerini etkileme ve motive etme kapasitesi olarak tanımlanır (House ve diğerleri, 1999:184).

Kaynak: Yukl, 2012'den akt. Buble, Juras, ve Matic, 2014, akt.Gedik,2020 s.21

Liderlik kavramının insanlar için çok farklı anlam ifade ettiğinden bazı teorisyenler kavramın bilimsel bir yapı olarak bile kullanışlı olup olmadığını sorgulamaktadır. Bununla birlikte, çoğu davranış bilimci ve uygulayıcı, liderliğin örgütlerin etkinliği için önemli bir gerçek olgusu olduğuna inanmaktadır. Liderliğin tanımını yapmak için kullanılan "Büyük Adam Teorisi" ne göre bireyler liderlik özelliklerine doğuştan sahiptirler. Bu teoride liderler üstün nitelik ve yeteneklere sahip oldukları için toplumu veya örgütleri başarı elde etmek için yönlendirirler.

Başka bir ifade ile "Büyük Adam" teorisi, liderliği doğuştan gelen bu bireysel nitelikler ve yetenekler bağlamında liderlerin diğer bireylerden imtiyazlı olduğu savını öne

sürmektedir. Belirsizlik dünyasında konuya olan ilgi artmaya devam etmektedir. Liderlik ilkelerinin geleceği değerlendirildiğinde etkili lidere karşı bakış açısı zamanla önemli ölçüde değişmiştir. Nitekim artık “Büyük Adam” artık bulunmamaktadır. Gücünü başkalarını yönlendirmek için kullanan tek bir karizmatik lider mevcut değildir. Liderlik, örgüt veya grup içerisindeki dinamikleri şekillendiren ve yönlendiren çok yönlü bir süreçtir. Yukarıda Şekil 2.13’te verilen farklı liderlik tanımlarından yola çıkılarak bir zihin haritası geliştirilmiştir. Aşağıdaki zihin haritasında yer alan anahtar kavramlar, liderliğin karmaşık yapısını ve çeşitli bileşenleri arasındaki etkileşimi göz önüne sermektedir. Kavramlar birbiriyle ilişkili olarak liderliğin hem bireysel hem de kolektif bir faaliyet olduğunu vurgu yapmaktadır.



Şekil 2.15: Liderliğin Bileşenleri

- "Kültürel ve Evrimsel Değişim", liderin sadece mevcut durumu yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda sürekli değişen çevre koşullarına ve içsel büyüme ihtiyaçlarına uyum sağlayarak örgütün evrimini şekillendirme yeteneğine işaret etmektedir. Lider, mevcut kültürün ötesine geçebilmeli ve evrimsel değişim süreçlerini başlatarak örgütü ileriye taşımalıdır (Schein, 1992).
- "Amaç Belirleme" liderliğin yön belirleme kapasitesini yansıtmaktadır. Lider, örgütün vizyonunu oluşturan ve bu vizyonu gerçekleştirecek stratejik hedefler

koyan ana aktördür. Bu süreç, örgütün genel başarısına giden yolda çalışanların gayretlerini ve kaynaklarını uyumlu bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir (Hemphill ve Coons, 1957).

- "Etkinlik ve Başarı" kavramı, liderin örgütsel performansı ve sonuçları etkileme yeteneği ile ilgilidir. Etkili bir lider, diğerlerini motive edebilir ve etkileyebilir, böylece onların katkılarını maksimize ederek örgütün genel başarısına katkıda bulunabilir (House vd., 1999).

Bu kavramlar, liderliğin sadece bir takımı yönlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda örgütün içsel ve dışsal çevreyle uyumunu sağlama, vizyon ve değerlerin somutlaştırılması, motivasyon ve etkinliğin artırılması gibi çok yönlü roller üstlenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Her bir kavram, liderliğin hem bireysel hem de kolektif başarıya giden yolu inşa etme ve bu yolda ilerleme yeteneğine katkıda bulunur. Bu etkileşim, liderliğin sadece bireylerin özelliklerinden değil, aynı zamanda bu özelliklerin örgütsel bağlam içinde nasıl uygulandığı ve hangi unsurlardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Liderlik konusundaki araştırmalar zaman içinde değişmiş ve sadece bireysel liderlik fenomenini incelemekten, liderliğin gelişimine katkıda bulunan özellikler ve evrimsel temellere doğru genişlemiştir (Hunt ve Fedynich, 2019). Teorinin tüm senaryoları kapsamaması veya tüm takipçi ve liderleri hazırlayabilmesi mümkün değildir. Her liderlik teorisine gereken önem verilmelidir. Bununla birlikte, her teoride insanlığın faaliyet gösterdiği ortam dikkate alınmalıdır. Liderlik anlayışı sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Akkaya ve diğerlerine (2022) göre, liderlik özellikleri mevcut belirsizlik, zorluk ve iş dünyasının dinamikleri nedeniyle sürekli olarak değişim ve değer kaybına tabidir. Örgütsel alanda, liderin organizasyonun en yüksek yetkilisi veya başkanı olduğu varsayılmaktadır.

Bu nedenle lider, yönetim sorumlulukları olan diğer paydaşlarda genel ve teknik beceri seti şekillendirmeli ve geliştirmelidir, böylece çeşitli çalışma gruplarını bir araya getirip hedeflere etkili ve verimli bir şekilde ulaşabileceklerdir (Barreto, 2010). Liderler daha etkili olabilmek için, değişen durumlara karşı esnek ve uyumlu davranış geliştirmek durumundadırlar. Liderler için başarının en kritik unsurları, deneyimlerden ve çevredeki dönüşümlerden ders alma ve daha sonra kariyer başarısı için bilgiyi yeni koşullarda iyi bir şekilde uygulamak için kullanma yeteneği ve arzusudur.

Liderler, örgütlerde bireyler üzerinde derin bir etkiye sahip olmaktadır. Bu nedenle örgütsel davranış araştırmalarının odağında her zaman liderliğin etkililiği, takipçileri harekete geçirme ve etkileme yeteneği üst sıralarda yer almaktadır (Pierro vd., 2005).

Tablo 2.6: Liderlerin Etki Alanları: (What Leaders Can Influence)

-
- Amaç ve stratejilerin belirlenmesi.
 - Üyelerin hedeflere ulaşma motivasyonu.
 - Karşılıklı güven ve iş birliği.
 - İş faaliyetlerinin organizasyonu ve koordinasyonu.
 - Kaynakların etkin tahsisi.
 - Beceri ve özgüven unsurlarının geliştirilmesi.
 - Yeni bilgi öğrenilmesi ve paylaşılması.
 - Dış destek ve iş birliklerinin sağlanması.
 - Yapı, program ve sistem tasarımı.
 - Paylaşılan inanç ve değerlere .
-

Kaynak: Gary Yukl, 2008

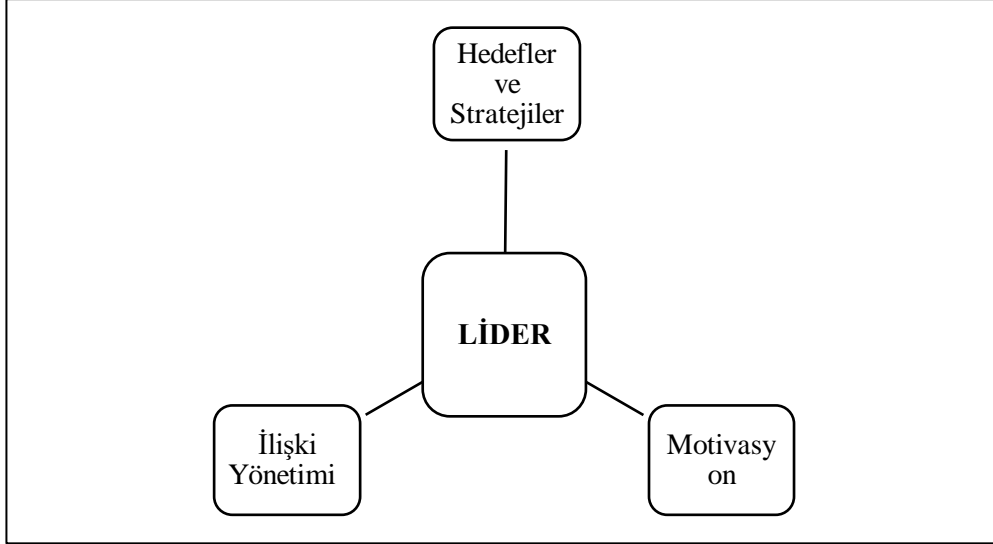
Yukl (2008) tarafından liderlerin etki alanlarına dair ortaya koynulan sonuçlar oldukça kapsamlı ve çeşitli bir liderlik etkisi yelpazesi sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, liderlerin sadece bireysel performansı değil, aynı zamanda organizasyonel başarıyı artırmak için çeşitli faktörlere etki edebileceğini vurgulamaktadır. Liderlerin, organizasyonun hedeflerini ve stratejilerini etkileme yetenekleri, organizasyonun yönlendirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Çalışmada bu etki alanına vurgu yapması, liderin vizyonunun belirlenmesi, stratejik planlamaya liderlik etme ve kaynakların doğru şekilde tahsis edilmesi gibi konularda liderin etkin rolüne atıf yapmaktadır. Liderlerin, takım üyelerini motive etme yetenekleri, başarı odaklı bir çalışma ortamının oluşturulmasında kritik bir faktördür. Liderler, takım üyelerinin bireysel hedeflere ulaşma motivasyonunu artırmak için etkili iletişim, ödüllendirme ve destek mekanizmalarını kullanabilecekleri ifade edilebilir.

Organizasyon içinde güvenin ve iş birliğinin oluşturulması, liderin liderlik ettiği takımın etkinliğini artırabilir. Lider, açık iletişim ve adil davranışlarla güven ortamını destekleyebilir ve takım içinde iş birliğini teşvik edebilir. Liderin organizasyonel yetenekleri, iş faaliyetlerinin düzenli ve etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlar. Bu, liderin planlama, koordinasyon ve takımın iş birliği içinde çalışmasını gerektirebilir. Liderin kaynakları doğru bir şekilde tahsis etme yeteneği,

organizasyonun stratejik hedeflerine ulaşmasında belirleyici olabilir. Lider, bütçe yönetimi ve kaynak optimizasyonu konularında daha etkili olmalıdır.

Liderin, takım üyelerinin bireysel yeteneklerini ve özgüvenini artırma çabaları, takımın genel performansını yükseltebilir. Lider, eğitim ve destek mekanizmalarını kullanarak üye gelişimine odaklanmalıdır. Lider, öğrenmeye açık bir kültürü teşvik ederek, takım üyelerinin sürekli olarak yeni bilgi edinmelerini ve bu bilgiyi paylaşımlarını destekleyebilir. Bu da organizasyonun inovasyon ve adaptasyon yeteneğini artırabilir. Liderin dış ortaklarla etkili iletişim ve iş birliği geliştirmesi, organizasyonun geniş bir perspektiften faydalanmasını sağlayabilir. Lider, dış kaynaklardan gelen destekleri etkili bir şekilde yönetmeli ve değerlendirmelidir. Liderin organizasyonun yapısal ve sistemsal unsurlarını etkileme yeteneği, iş süreçlerinin verimli ve etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlar. Lider, organizasyonun yapısını sürekli olarak gözden geçirmeli ve gerekirse değişikliklere liderlik etmelidir. Liderin, takım üyeleri arasında paylaşılan bir kültür oluşturması ve sürdürmesi, birlik ve bağlılık duygusunu güçlendirebilir. Lider, organizasyonun temel değerlerini benimsemeyi teşvik etmeli ve bu değerlere liderlik etmelidir.

Yapılan değerlendirme liderlerin çok yönlü bir etki alanına sahip olduğunu ve organizasyonun başarısında önemli bir rol oynadıklarını göstermektedir. Her bir etki alanı, liderin farklı beceri ve özelliklerini gerektirir ve liderin bu alanlarda etkin bir şekilde rol alması, organizasyonun sürdürülebilir başarısı için kritiktir. Yukl (2008)'un liderlerin etki alanlarına dair ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkılarak bir diyagram oluşturulduğunda liderlerin etki alanlarının üç ana kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir: Hedef ve Stratejiler, Motivasyon ve İlişki Yönetimi.



Şekil 2.16: Liderlerin Üç Temel Etki Alanı

Kaynak : Yukl ,2008

Hedefler ve stratejiler: Liderler, örgütün hedeflerini ve stratejilerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu örgütün neyi başarmak istediğini ve bunu nasıl başaracağını belirlemeyi içermektedir. Liderler, örgütün dış çevresiyle uyumlu hedefler belirlemek, kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve örgütün uzun vadeli başarısını sağlamak için bu alana etki edebilirler. Liderin "Hedefler ve Stratejiler" ile ilişkisi, organizasyonun vizyonunu belirleme ve bu vizyon doğrultusunda yol haritası çizme yeteneğini vurgulamaktadır. Etkili bir lider hem kısa hem de uzun vadeli hedefleri belirleyebilmeli ve bu hedeflere ulaşmak için stratejik planlar yapabilmelidir.

Motivasyon: Liderler, çalışanların hedeflere ulaşma motivasyonunu sağlamada da önemli bir rol oynamaktadır. Bu, çalışanların iş tatminini artırmayı ve onları başarılı olmaya teşvik etmeyi içermektedir. Liderler, çalışanların öz-yeterliliğini ve özgüvenini geliştirmek, onlara geri bildirim vermek ve onlara öğrenme ve gelişme fırsatları sağlamak için bu alana etki edebilirler. Liderin ekip üyelerini teşvik etme ve onları yüksek performans için motive etme kapasitesini ifade etmektedir. Motivasyon, çalışanların bağlılığını ve katılımını artırarak, organizasyonun genel başarısını doğrudan etkilemektedir.

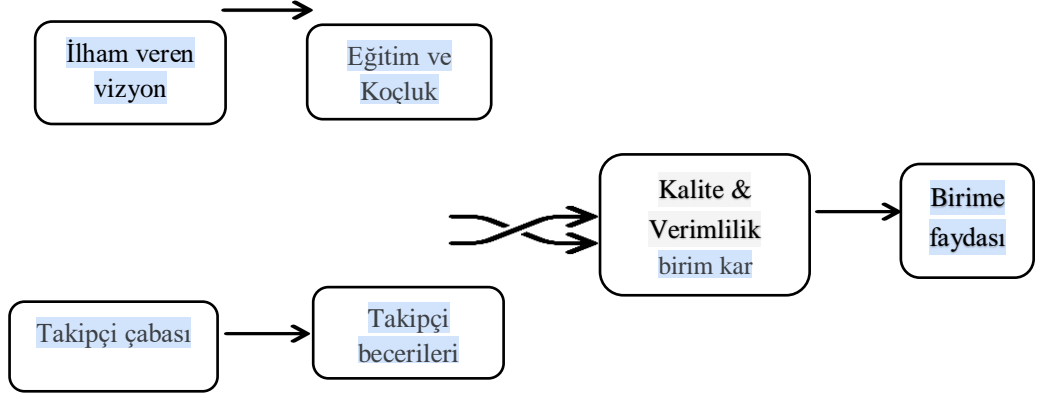
İlişki yönetimi: Liderler, etkili bir çalışma ortamı oluşturmak için çalışanlar arasındaki güven ve iş birliğini geliştirmede de önemli bir rol oynar. Bu, takım

çalışması kültürünü oluşturmayı ve çalışanların birbirlerine destek olmasını teşvik etmeyi içerir. Liderler, açık iletişimi teşvik etmek, çatışmaları çözmek ve ortak bir amaç etrafında birleşmeyi sağlamak için bu alana etki edebilirler. Bir başka deyişle İlişki Yönetimi bileşeni, liderin ekip üyeleri ve diğer paydaşlarla olan ilişkilerini nasıl kurduğunu ve sürdürdüğünü temsil etmektedir.

Bu üç bileşenin birleşimi, liderin çok yönlü bir etki alanına sahip olduğunu ve organizasyonun başarısı için hayati önem taşıdığını göstermektedir. Lider, bu üç bileşende de yetkinlik göstermeli ve onları uyum içinde yönetebilmelidir ki, bu da hem organizasyonun sürdürülebilir başarısını hem de içinde çalışan bireylerin gelişimini sağlayabilir. Bu model, liderin sadece iş sonuçlarına değil, aynı zamanda çalışanların gelişimine ve motivasyonuna da odaklanması gerektiğini öne sürer. Her bir etki alanı, liderin farklı beceri ve özelliklerini gerektirir ve liderin bu alanlarda etkin bir şekilde rol alması, organizasyonun sürdürülebilir başarısı için kritiktir.

Liderlik, bireyler üzerinde etki yaratarak neyin nasıl yapılması gerektiğini anlamalarını ve kabul etmelerini sağlama sürecidir. Aynı zamanda ortak hedefleri gerçekleştirmek için bireysel ve kolektif çabalara olanak sağlama süreci olarak ifade edilmektedir. Tanım, sadece grubun veya örgütün mevcut çalışmasını etkilemek ve kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda gelecekteki zorluklarla başa çıkabilecek şekilde hazırlanmasını da sağlamayı içermektedir. Hem doğrudan hem de dolaylı etki biçimleri içermektedir. Etki süreci sadece tek bir lideri içerebileceği gibi, birden çok lideri de içerebilir. Şekil 2.16.'da liderlerin bir grup veya organizasyonun etkinliğini nasıl etkileyebileceğinin geniş bir çeşitliliğini göstermektedir.

Bazı etkiler diğerlerinden daha önce ortaya çıkar. Örneğin, bir etki girişiminin sonucu, takipçilerin liderin istediğini yapmaya istekli olup olmadığıdır, ancak gecikmiş bir etki aslında takipçilerin görevi gerçekten ne kadar iyi yerine getirdiğidir. Liderin yarattığı etki, her bir "aracı değişkenin" bir öncekinin bir sonraki üzerindeki etkilerini açıkladığı nedensel bir değişkenler zinciri olarak ifade edilebilir. Zincire örnek Şekil 2.17.'de verilmiştir.



Şekil 2.17: Lider Davranışının Nedensel Etki Zinciri

Kaynak: Gary Yukl, 2008

Nedensel zincir ilerledikçe etkinin ortaya çıkması daha uzun sürebilmektedir. Nedensel zincirin sonundaki ölçütler için liderin eylemlerinin etkileri belirgin hale gelmeden önce önemli bir zaman dilimi gerekebilir. Başka bir deyişle etkiye ait sonuç kriterlerinin dış olaylardan etkilenme olasılığı daha yüksektir.

Doğal afetler, küresel salgınlar, küresel ölçekte yaşanan ekonomi ve piyasa koşulları gibi ani ve beklenmedik gelişmelerin liderin etki düzeyini etkileyebileceği söylenebilir. Lider etkisinin açıklaması genellikle liderin astını daha motive ve görevleri başarma konusunda daha yetenekli hale getirme şeklinde yapılır. Bu teoriler genellikle etkinlik kaynağı olarak liderlik davranışına ve bir birey astın tutumları, motivasyonu ve davranışında meydana gelen değişikliklere odaklanır. Lider ve takipçi arasındaki karşılıklı etkileşim teoriye dahil edilebilir, ancak genellikle liderin takipçi üzerindeki etkisinin açıklamasından daha az önemlidir. Bumphus (2008) etkili liderin başarısını sahip olduğu dayanıklılık yeteneğinde yattığını öne sürmektedir.

Liderlik, davranış normlarını belirlemede ve organizasyondaki diğer kişilere nelerin beklendiğini bildirmede önemli bir rol oynarken, aynı zamanda çalışan gelişimi ve başarısını etkileyebilmektedir (Lankau ve Scandura, 2007). Belirsizlik hâkim olduğunda, çalışanlar güvendikleri liderden rehberlik talep etme eğilimindedirler. Başka bir deyişle yeni ve belirsiz durumlarla başa çıkmada liderden yardım beklemektedirler.

Bu noktadan hareketle liderlerin belirsizliği yönetebilme yeterlikleri ile bu niteliklerin organizasyonel davranış ve karar süreçleri üzerindeki önemi, belirsizlikle karakterize edilen koşullar altında organizasyonel liderlerin organizasyonel hedefleri karşılama yeteneği konusunda bazı şüpheleri gündeme getireceği ifade edilebilir. Bu durumla başa çıkma ihtiyacının günümüzde organizasyonel liderlerin karşılaştığı temel zorluklardan biri olarak düşünülebilir (Marcy ve Mumford, 2010).

IAU Küresel Araştırma Raporunda (2020) Covid-19 sonrası akademik dönem için planlama, düzenli yüz yüze öğretimin yeniden başlatılmasının mümkün olup olmayacağı, ya da uzaktan öğretimin devam edip etmeyeceği gibi yüksek bir belirsizlik seviyesine sahip olduğunu vurgulamışlardır. Raporda, yüksek belirsizlik derecesinin, takip eden dönem için planlama yapmayı karmaşık hale getirdiği ve ek önlem alınmasının zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Bu istisnai duruma etkili çözümler üretmek ve belirsizliği ortadan kaldırmak için çalışanların saatlerce çalışmak ve yüksek seviye bir baskıya maruz kaldıkları belirtilmiştir. Bu baskının bir sonucu olarak, tükenmişlik riskinin ve endişenin arttığı çalışmaya verilen katılımcı cevaplarında güçlü bir şekilde ifade edilmiştir.

Ayrıca bu süreçte yaşanan belirsizliklerin araştırmaya katılan Yükseköğretim kurumlarının 80%'ninde kurumlarındaki araştırmaların COVID-19 pandemisinden etkilendiğini bildirdiği vurgulanmıştır. Çalışma bulgularında bazı katılımcıların, belirsizlik sürecinde yaşanan deneyimin kurumlarının gelecekteki diğer benzer krizlerle başa çıkmak için daha iyi hazırlanmalarına olanak sağladığına dikkat çektikleri paylaşılmıştır. Başka bir ifade ile kısa vadede kurum, durumun aciliyetiyle başa çıkmaya çalışırken, aynı zamanda belirsizlik yönetimi konusunda öğrenme fırsatları bulması olarak da görülebilir. Bu durum kurumun gelecekte beklenmedik zorluklara tepki verirken direncini ve çevikliğini artırmaya yol açabilmektedir (Marinoni, Van't Land ve Jensen, 2020: 1-17).

Yükseköğretim yönetim karar verme mekanizması ulusal bazda, üniversite yönetim kadrosu ise üniversite bünyesinde belirsizlikle ilgili baş edebilecek yönetim sistemleri oluşturmak zorunda olduğu ifade edilebilir. Bir başka ifade ile bu belirsizlik unsuru ile başa çıkma sistemleri yükseköğretimin akademik hedeflerinin gerçekleştirilmesi adına strateji geliştirebilen, dayanıklı ve proaktif olma yeteneği yüksek olan yapılar haline evrilmesi gerekmektedir. Bu durumu şu şekilde özetlenebilir: “yükseköğretimin belirsizlik yönetimi = yükseköğretimin kilit karar vericileri”, “üniversitenin

belirsizlikle başa çıkması = üniversitenin kilit karar vericileri". Bu bağlamda yükseköğretim ve üniversitenin belirsizliğin hüküm sürdüğü yeni dünya düzeninde belirsizliği yönetmenin kilit karar vericilere bağlı olduğu vurgulanabilir.

Yüksek öğrenim kurumları, bilgi, bilgi akışı ve değişimin yeni modellerini uyum sağlama ve değiştirme kapasitesi geliştirerek VUCA dünyasına uyum sağlayabilirler (Waller vd., 2019). Örgütlerde politika değişiklikleri gerçekleştiğinde, örgüt liderleri yeni politikanın uygulaması için hem merkezi yönetimin beklentilerini dengelemek ve hem de çalışanların beklentilerini öngörmekle yükümlüdürler. Sonuç olarak merkezi yönetim politikayı belirler ve liderlerin değişimi astlara verilen talimatlara dayanarak sadece uygulamasını beklemektedir (Owens ve Valesky, 2006). Fullan (2011) ve Helsing (2007), örgütsel değişimin liderler için zor bir görev olduğunu ifade etmektedirler. Bunun sebebini ise değişimi anlamayan çalışanların belirsizlik nedeniyle deneyimledikleri hayal kırıklığı olarak açıklamaktadırlar. Eğitim örgütlerinde politika değişikliğinde eğitim elemanlarını yönlendirmesi gereken okul müdürleridir. Okul müdürleri, okuldaki yeni girişimlerin başarılı bir şekilde uygulanması için önemli liderlerdir.

Değişimi kolaylaştıran bir iklim ve atmosfer yaratmalı ve yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için öğretmenlere destek olan denge unsuru olmaktadır. Babalola ve diğerlerine (2022) göre örgütsel bağlamda liderliğin temel unsurları şu şekilde ifade edilebilir: Liderlik süreçlerini harekete geçiren hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için kaynakların harekete geçirilmesi. Bu bağlamda, liderler, astlar ve örgüt tarafından paylaşılan hedeflere ulaşmak için yetkilerini akıllıca kullanarak kilit kaynakları sağlaması beklenir. Genel anlamda belirsizliğe yol açan durumların, liderin gerçek amacının sorgulanmasına yol açabileceği söylenebilir. Örneğin hedef belirleme ve ulaşma konusunda sorunlar yaşadığında yaşana belirsizlik liderlik süreçlerini kesintiye uğratabilir, çünkü liderin yönetim konusunda kontrol eksikliği ve güvensizlik ortamı yarattığı düşünülebilir. Liderlerin karşılaştığı geniş kapsamlı belirsizlik (örneğin, teknolojik ilerlemeler, ulusal felaketler, ekonomik durgunluk korkuları ve rekabetçi piyasalar gibi) düşünüldüğünde, belirsizlik algısının liderleri kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeye yönlendirdiği yönünde bir algı gelişebilir. Bu soruların derinlemesine anlaşılması durumunda, bilim insanları, liderlerin algılanan belirsizliklerinin kendi

çıkarlarını gözetmeye nasıl katkıda bulunduğunu ve bu tür tepkileri tetikleyen mekanizmaları daha iyi anlamak için bir fırsatı gözden kaçırabilir (A.g.e.: 1164-1165).

Bowers ve diğerlerine göre destekleyici bir organizasyon kültürü tarafından benimsenebilecek, teşvik edilebilecek ve kullanılabilir farklı liderlik tarzları bulunmaktadır. Diğer yandan, bir lider, kişisel tarzı, özellikleri, vizyonu ve performansı aracılığıyla organizasyon kültürüne katkıda bulunur ve bir organizasyonun belirli bir durumda nasıl tepki vereceğini belirler (Bowers vd., 2017).

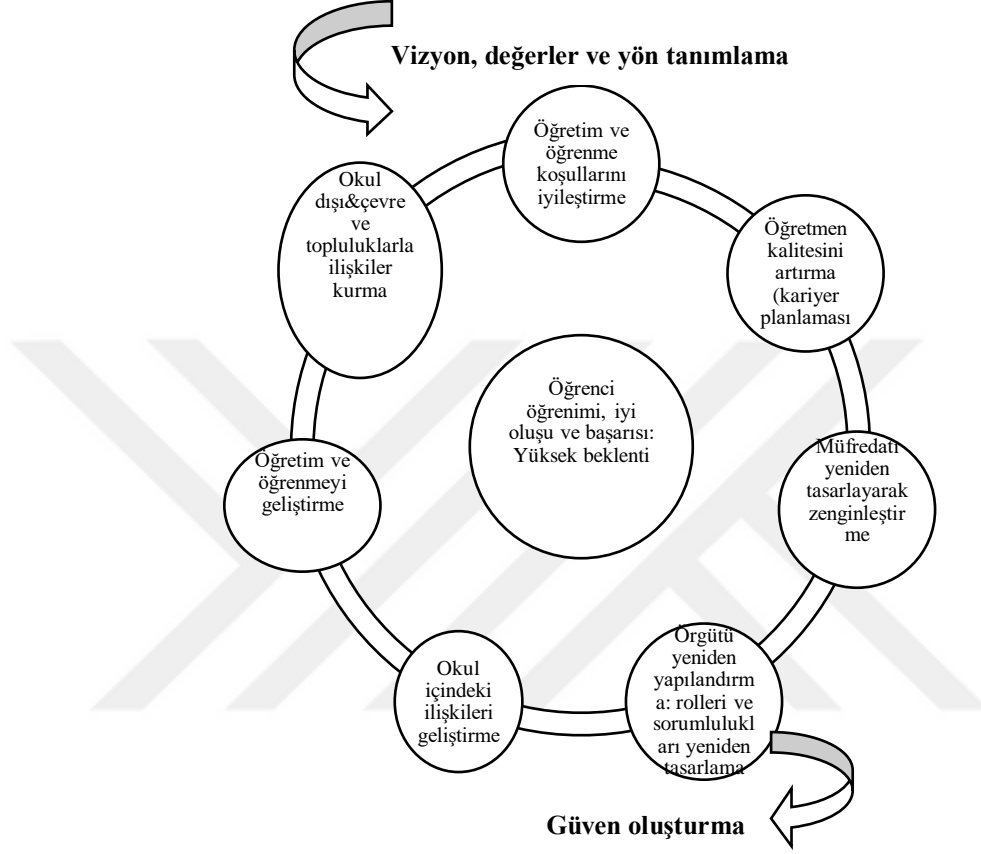
Bumphus (2008) her lider organizasyona bir dizi beceri, değer ve davranış kazandırmaktadır. Kişisel özellik teorileri bu farklılıkları, liderin başarılarını veya başarısızlıklarını şekillendirmeye yardımcı olan öncül riskler ve varlıklar olarak yorumlamaktadır. Liderler, zorluklara karşı bilinçli bir tutum sergilemeye ve belirsizlikten doğabilecek olası sorunları en aza indirmeye yönelik bu yönetim biçimleri ile hataları mümkün olan en erken aşamada tespit etmeye çalışırlar. Başka bir ifade ile bu davranış, liderlerin proaktif bir tutumla hareket ederek, potansiyel belirsizlikleri önceden görmeye çalıştıkları ve etkili bir yönetim stratejisi geliştirmeye odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir (Bumphus, 2008).

Son yirmi yılda, okulların 'karmaşık uyarlamalı sistemler' olarak anlaşılmasını sağlamak için ampirik çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda, liderler, öğretmenler, öğrenciler ve okul dışı dünya arasındaki ilişkiler, doğrusal olmayan, birbirine bağımlı ve her zaman öngörülebilir olmayan şekilde karakterize edilmiştir. Bu nedenle, sürdürülebilir başarıyı sağlamak için okul yöneticileri, okullarının, her zaman stabil veya öngörülebilir olmayan çevreleriyle ilişkili olarak sürdürülebilir olmasını sağlamakla yükümlüdür. Okulları politika, sosyal ve kültürel söylem sistemleriyle iç içe geçmiş sosyal sistemler olarak görmek, liderlerin "belirsizliği kaçınılmaz olarak kabul ettiği" karmaşıklık teorisinden kaynaklanmaktadır. Aslında, okula yönelik bu bakış açısı, başarılı okul liderliğine dair öngörülebilir ve genelleştirilmiş modellerin aşırı basitleştirildiğini dolaylı olarak öne sürmektedir. Bu düşünce ekolünün destekçileri, başarılı liderlerin üç özelliğe sahip olduğunu öne sürmektedirler:

- uyarlanabilir—yaratıcılığı ve öğrenmeyi teşvik eden etkileşim;
- idari—resmi liderlik pozisyonlarındaki kişiler tarafından oynanan resmi roller;

- yetkinleştirici—örgütteki bilgi ve yaratıcılık akışını 'geliştirmek' amacıyla hem idari hem de uyarlanabilir unsurları kapsayan (Day vd., 2020).

Şekil 2.18 başarılı liderliğin birbiriyle ilişkili sekiz temel dinamik boyutunu göstermektedir.



Şekil 2.18: Başarılı Okul Liderliğinin Boyutları

Kaynak: Day, Sammons ve Gorgen, 2020

Day ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada başarılı liderliğin birbiriyle ilişkili sekiz temel dinamik boyutunu şekli değerlendirildiğinde:

Vizyon, Değerler ve Yön Belirleme:

Etkili okul liderleri, eylemlerini ve diğerlerinin eylemlerini derinden etkileyen, okul için açık bir yön ve amaç belirleyen çok güçlü ve net bir vizyona ve değerler setine sahiptir. Bu vizyon ve değerler geniş çapta paylaşılr ve tüm personel tarafından açıkça anlaşılır ve desteklenir. Bu bağlamda, lider vizyonunun, öğretim ve öğrenme pratiği üzerinde belirleyici bir rol oynadığına dair pek çok araştırma bulunmaktadır. Leithwood ve Riehl (2003) yaptıkları çalışmada bu argümanı destekler niteliktedir.

Öğretim ve Öğrenme Koşullarını İyileştirme:

Okul liderleri, öğretimin kalitesinin maksimize edilebileceği ve öğrencilerin öğrenim ve performansının artırılabilmesi için koşulları iyileştirme ihtiyacını tanımlarlar. Okul binalarını ve olanaklarını iyileştirmek için stratejiler geliştirirler.

Okulların fiziksel ortamını değiştirerek ve sınıfları iyileştirerek, öğretim ve öğrenme için yüksek kaliteli koşullar ile personel ve öğrencilerin refahı ve başarısı arasındaki önemli bağlantıyı teyit ederler. Higgins vd. (2005) çalışmaları, okulun fiziksel çevresinin iyileştirilmesinin öğrenci ve öğretmen refahına olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır.

Kurumsal Yapıyı Yeniden Yapılandırma:

Okul liderleri, örgütsel yapılarını amaçlı ve ilerleyen bir şekilde yeniden tasarlar, rolleri yeniden şekillendirir ve liderliği dağıtır, böylece personelin daha fazla katılımını ve sahiplenmesini teşvik ederler. Bu, öğrenci öğrenimi için daha büyük fırsatlar sağlar. Spillane ve diğerlerine (2004) göre liderliğin dağıtık yapısının, okul içindeki öğretim ve öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğretim ve Öğrenmeyi Güçlendirme:

Başarılı okul liderleri, öğretimi, öğrenimi ve başarıyı iyileştirmek için sürekli yeni yollar ararlar. Öğretmenlerin daha etkili olabilecek yeni modelleri ve alternatif yaklaşımları denemeleri için güvenli bir ortam sağlarlar. Bu, personelin kendilerini profesyoneller olarak nasıl gördüğünü ve öz-yeterlilik duygularını ve iş tatminlerini iyileştirir. Fullan (2007), okul liderlerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimine odaklanarak ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarını destekleyerek eğitimdeki başarıyı nasıl artıracaklarını tartışmaktadır aynı zamanda liderlerin güçlendirme ile ilgili argümanını destekler niteliktedir.

Müfredatı Yeniden Tasarlama ve Zenginleştirme:

Okul liderleri, katılımı derinleştirmek ve başarıyı iyileştirmek için müfredatı yeniden tasarlamaya ve zenginleştirmeye odaklanırlar. Akademik başarının kişisel ve sosyal gelişimi tamamladığı görülür. Tüm öğrenciler için öğrenme fırsatlarını genişletmek ve erişimi iyileştirmek için müfredatı uyarlarlar, 'yaş değil aşama' öğrenmesine vurgu yaparlar. Öğrencilerin yaratıcılığını ve özgüvenini inşa etmeye yönelik değişiklikler, müfredatta ağır basar, yaşam için temel becerilerin geliştirilmesine odaklanır,

akademik alanları ihmal etmeden. Darling-Hammond ve Bransford (2005), öğrencilerin yaratıcılık ve özsaygılarını geliştiren, yaşam becerileri kazandıran bir müfredatın, öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini vurgular.

Öğretmen Kalitesini Artırma:

Okul liderleri, standartları yükseltme, motivasyonu ve bağlılığı sürdürme ve personeli elde tutma çabalarının bir parçası olarak personel için çeşitli profesyonel öğrenme ve gelişim fırsatları sunarlar. İçeriden yönlendirilen profesyonel gelişim ve öğrenmeye büyük önem verirler. Öğretmenler ve destek personeli, çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik edilir ve dış nitelikler için eğitim alma fırsatları sunulur. Etkin okul liderleri ayrıca hedefli işe alım ve kariyer planlaması yaparlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yapılan yatırım, eğitim liderliği literatüründe sıkça vurgulanan bir başka önemli unsurdur. Danielson (2006), öğretmen kalitesinin artırılmasının, öğrenci başarısına direkt etkisinin yanı sıra öğretmen motivasyonu ve mesleki tatmin üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtir.

İç ve Dış Topluluk İlişkilerini Geliştirme:

Okul liderlerinin hem okul içinde hem de okul dışındaki topluluklarla ilişkilerini güçlendirme çabaları, okulun genel başarısına katkıda bulunur. Epstein vd. (2011), okul ve aile iş birliğinin öğrenci başarısını nasıl artırdığını ve okulun toplum içindeki imajını güçlendirdiğini inceler.

2.7. Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi

Eğitim örgütleri açık ve sosyal bir sistem olduklarından değişim ve gelişmelerin de en çok yaşandığı örgüt yapılarıdır. Bunun yanı sıra eğitim örgütleri, her alanda yaşanan değişime en fazla uyum sağlayan, düzenleyen, ekosistemi geliştiren ve dönüştüren kaotik yapıya sahiptir (Morrison, 2008, akt. Bakioğlu ve Demiral, 2013). Eğitim örgütleri son zamanlarda gerek mevzuat gerek yapısal değişikliklerle belirsizlik ve belirsizliğin yarattığı ortamda belirsizlikle karşı karşıya gelmiş ve bu önemli olgu çözüm arayışına sevk etmiştir. Eğitim örgütleri yapısı gereği makine gibi işlemez ve bu sayede organik bir ekosisteme sahiptirler. Çevreden gelen uyarılara tepki olarak değişir ve özerk tepki verirler. Bu noktada eğitim yöneticilerinin örgütlerin yönlerini ve potansiyellerini keşfetmelerini ve stratejilerini oluşturmalarını destekleyen en önemli aktör oldukları ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin sürekli değişen ve dönüşen

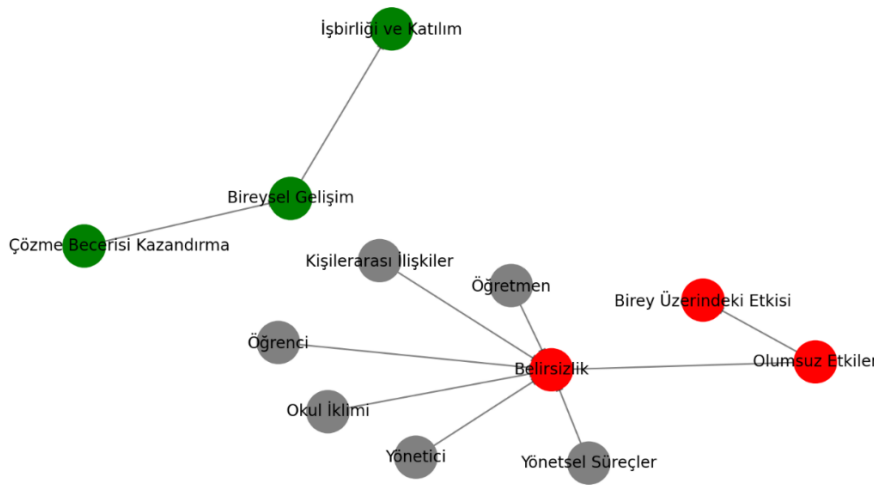
bu sebeple devamlı yeni engellerle karşılaşan yönetim dünyasını daha iyi algılayabilir, değişimi iyi okur ve sonunda belirsizlikten beslenen bir okul kültürü yaratabilirler.

Anlık değişimlerin yaşandığı ve gelecek senaryolarını tahmin etmenin güçleştiği ataletten oluşan "belirsizlik ortamında", okul yöneticisi, bu kaotik durumdan kurtulmayı, ortamın yaratmış olduğu yeniliklere doğru şekilde cevap vermeyi, kısacası belirsizlikleri yöneterek, eğitim-öğretim sürekliliğini sağlamalıdır (Ertürk Kayman, 2008). Öğretim liderleri risk alarak, değişim ve belirsizlikten beslenmeyi bilerek iç paydaşlarla sorumluluğu paylaşmaktan çekinmemelidirler. Belirsizlik örgütler için tehditleri olumlu fırsatlara dönüştüren bir yapıya sahiptir (Dinçman, 2016). Eğitim örgütlerinin hedefleri durağan olmak yerine toplumun çeşitli alanlarındaki sosyo-politik dinamizme her zaman duyarlı kalmaktadır. Eğitim örgütleri sosyal yapılar olduğundan, eğitim örgütlerinin algılanma ve örgütlenme biçimleri daha büyük toplumsal yapılardan ve güçlerden etkilenmektedirler.

Toplumdaki ekonomik ve politik önceliklerdeki kaymaların yanı sıra, demografik değişiklikler de eğitim örgütlerinin nasıl olması ve nasıl görünmesi gerektiği üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Küreselleşme nedeniyle artan sınırlar arası insan akışı, farklı kültürel grupların sosyal açıdan kabul görmesi ve yenilik ve değişimler eğitimin önemli rolü hakkında uluslararası düzeyde çelişiklere zemin hazırlamıştır. Eğitimciler öngörülemez durumları en aza indirmeye çalışırlar veya görmezden gelmek zorunda kalırlar. Bu bağlamda belirsizliği eğitim ve öğretime etkisi olan önemli bir unsur olarak değerlendirmek, belirsizlik yönetiminin neden önemli olduğuna dair farklı bir açıklama sunmaktadır. Başka bir ifade ile belirsizliğin yönetimi eğitimcilerin belirsizliğe karşı duruşunu, çeşitli zorluklarla başa çıkabilen yansıtıcı profesyoneller olarak destekleyen bir tür yönetim biçimidir (Ham vd., 2020). Son yıllarda iç ve dış örgütsel çevreler arasındaki farklılık, örgütsel süreçler ve büyüme üzerindeki potansiyel etkiye sahip çevresel faktörler, eğitim örgütlerinin çevresinde meydana gelen karmaşıklıkların nedeni olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle bu karmaşık ve belirsiz yapı kaçınılmaz biçimde eğitim örgütlerinin iç dinamiklerini ve dolayısıyla örgütsel yönetim süreçlerini etkilemektedir. İç ve dış örgütsel dış çevresel faktörlerin örgütsel süreçler ve büyüme üzerindeki potansiyel etkileri arasındaki ayrımı kabul ederek, okullarının dış ortamlarındaki değişikliklerin okul liderleri için karmaşık zorluklar yarattığı iddia edilebilir (Hameiri ve Nir, 2016). Belirsizlik yönetimi için

kullanılan ortak bir strateji aynı zamanda eğitimcilerin daha güçlü ilişkiler geliştirmelerine destek olmaktadır (Printy, 2008).

Eğitim örgütleri, değişen ve yenilenen uygulamaların entegrasyonun yaratacağı birtakım belirsizlikler ve etkileri ile başa çıkmak zorundadırlar. Mazlum (2019) eğitim örgütlerinde süreç içerisinde meydana gelen belirsizliklerin örgütlerde yarattığı etkilerin incelendiği araştırmasında yönetici görüşleri doğrultusunda iki temel başlık etrafında yoğunlaştığını belirlemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda etki alanlarına yönelik şema, Şekil 2.19'da gösterilmiştir. Belirsizlikten kaynaklanan olumlu ve olumsuz unsurlar görülmektedir.



Şekil 2.19: Belirsizliğin Etki Alanları

Kaynak: Mazlum, 2019

Şekil 2.19 değerlendirildiğinde yöneticilerin eğitim örgütlerinin belirsizliğin olumsuz etkilerinden daha fazla etkilendiği yönünde ifade edilebilir. Çeşitli etkenler, eğitimcilerin belirsizliklere karşı tepkilerini etkileyebilmektedir. Eğitim örgütlerinde belirsizliği inceleyen araştırmacılar, belirsizliğin yaratacağı olumsuz etkileri en aza indirmek için belirsizliklerin azaltılmasını önermektedir. Belirsizliği azaltma, okulda iş birliği fırsatlarını artırarak, okulun yönergeleri nasıl tanımladığı konusunda net mesajlar göndererek öğretmenlere yüklenen sorumluluk ve taleplerin sayısını ve aynı zamanda yoğunluğunu azaltmayı mümkün kılacaktır. Eğitim örgütlerinde meydana gelen belirsizliklerin örgütsel etkilerini inceleyen bir araştırmanın sonuçlarını gösteren bir şemadır. Mazlum (2019) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin görüşleri

alınmış ve belirsizliklerin etkileri iki ana kategori altında incelenmiştir: Olumlu ve olumsuz etkiler.

Olumlu etkiler kategorisi, belirsizlik durumlarında bireysel gelişimi, problem çözme becerisi kazandırmayı ve iş birliği ile katılımı artırarak pozitif sonuçlar elde edilmesine odaklanmaktadır. Bu durum, belirsizliklerin yaratıcı düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik ettiği, bireyleri ve organizasyonları gelişime zorladığı fikrini desteklemektedir. Diğer yandan, olumsuz etkiler kategorisi, belirsizliklerin kişilerarası ilişkileri, yönetsel süreçleri, okul iklimini, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler üzerindeki etkilerini ifade etmektedir. Bu olumsuz etkiler, belirsizliklerin stres ve anksiyeteye yol açabileceğini, karar alma süreçlerini zorlaştırabileceğini ve genel olarak örgüt iklimini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgular eğitim örgütlerindeki liderlerin ve yöneticilerin, belirsizlikle başa çıkma konusunda proaktif ve stratejik yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Liderler, olumlu etkileri maksimize etmeyi ve olumsuz etkileri minimize etmeyi amaçlayan stratejiler uygulayarak, belirsizliği bir fırsata dönüştürebilir ve örgütsel gelişimi destekleyebilirler. Bu yaklaşım, eğitim örgütlerinin karmaşık ve değişken ortamlarında esnek ve dirençli olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Belirsizlik ve ikilemleri pedagojik yapılar olarak yorumlayanlar, yansıtıcı uygulama ve ikilem yönetimi gibi stratejileri öğretmen tepkilerini olumlu yönde etkileyebilecek unsurlar olarak savunurlar (Helsing, 2007). Eğitim örgütlerinin yönetim yapısı ve liderlik uygulamaları, belirsizliğin fark edilip edilmeyeceği veya anlaşılıp anlaşılamayacağı konusunda güçlü mesajlar gönderebilir. Çünkü öğretmenlerin belirsizliğe karşı verdikleri tepkilerin başarısızlığın kabulü olarak algılandığı ve yöneticilerden cezalandırıcı tepkilerle karşılaştığı okullarda, öğretmenler bu duruma derinlemesine dahil olmama davranışı geliştirirler (Dana ve Yendol-Silva, 2003, akt. Snow-Gerono, 2005).

Okullarda meydana gelebilecek karmaşık ve kaotik durumlara uygun kararlar alınabilmesi ve bu süreçlerin doğru yönetilebilmesi için belirsizlik durumunun doğru şekilde anlaşılması gerektiği düşünülmektedir (Clampitt, DeKoch ve Cashman, 2000). Okulun yönetim yapısı ve liderlik uygulamaları, belirsizliğin kabul edilip edilmeyeceği ve anlaşılıp anlaşılmaması gerektiği konusunda güçlü mesajlar gönderebilir. Öğretmenlerin yaşadığı belirsizlik düzeyinin başarısızlığın kabulü olarak algılandığı ve yöneticilerden cezalandırıcı tepkilerle karşı karşıya olduğu okullarda,

öğretmenler bu duruma derinlemesine girmemeyi öğrenirler (Dana ve Yendol-Silva, 2003, akt. Snow-Gerono, 2005).

Azarin de (2020) yaptığı çalışmada bir yıldızın yaşam döngüsü gibi, önceki on yılların eğitim yolculuğunun sona erdiği argümanını COVID-19 salgınına atıfta bulunarak belirsizliklerin küresel ölçekte yaşandığı bu dönemi eğitim camiasının süpernovası olarak ifade etmektedir. Süpernova terimi, bir yıldızın yaşamının sonunda meydana gelen patlama için kullanılmaktadır. Büyük ölçüde eski moda olan eğitimin sonunu müjdeleyen sembolik bir zaman dilimine atıfta bulunmuştur.

Bir başka ifade ile belirsizlikle bombalanan bu dünyada meydana gelen patlama (salgın, doğal afetler, küresel ölçekte krizler) tüm paydaşlar için daha iyi bir eğitim tasarlama fırsatı sunmaktadır. Yeni parametreler üzerine inşa edilecek temeller ortaya çıkacaktır. Okullar, dinamik ve tahmin edilemez, öngörülemez ve değişken dışsal ortamlarda faaliyet gösteren doğrusal olmayan organizasyonlar gibi karmaşık uyarlanabilir sistemlerin birçok özelliğini sergilemektedirler. Aslında okullar makro ve mikro toplumsal değişimi hem şekillendirir hem de ona uyum sağlar, aynı zamanda kendilerini organize eder, topluma yanıt verir ve toplumlarını şekillendirirler. Nitekim tüm taraflar birlikte gelişmektedir. Belirsizlik ortamında bir okulun hangi değerleri benimsemesi gerektiği belirsizdir, ancak aynı ortam, okulların varlıklarını sürdürebilmek için kendi kimliklerine, değerlerine ve otopoeisilerine sahip olmalarını gerektirmektedir.

Bu yaklaşım, okullar, sürekli değişimin merkezi olmak ile kararlı ve değerlere sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda olmanın arasında sıkışmış durumda nasıl yaşayabilirler sorusunu getirmektedir. Bu, postmodernist düşüncenin sabitlik ve katılığı yasaklarken bu tür yasaklamalara sabit ve sıkı bir şekilde bağlı kalma ikileminin bir yankısıdır aslında (Morrison, 2008). Öğretim etkinliğiyle ilgili pek çok araştırma, belirsizlik doğasını anlamaya ve açıklamaya yönelik bulunmaktadır.

Bilgi eksikliği veya teknik kültür gibi nedenlerden dolayı, öğretim etkinliği kendiliğinden belirsizlik içerir. Bazı eğitimciler, öğretmen anksiyetesi, öğretmen tükenmişliği ve kötü öğretim gibi nedenlerle belirsizliği öğretimin temel bir sorunu olarak değerlendirirken, diğerleri belirsizliğin öğretimi geliştirici bir unsur olduğunu ve eğitimcileri umutsuzluktan ve suçluluktan koruduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, belirsizlik farkındalığı, etkili öğretimin bir sorumluluk veya bir varlık

olarak görülmektedir. Helsing (2007) çalışmasında vurguladığı öğretmenlerin belirsizlikle ilgili tutumları Tablo 2.7'de özetlenmiştir.

Tablo 2.7: Belirsizliğe Karşı Tutumlar

	Alanyazın	Belirsizliğe psikolojik ve pedagojik tepkiler	Öğretmen tepkisini etkileyen etmenler
Olumsuz algılanan belirsizlikler	Öğretmenlerin çalışma koşullarına, okul reformuna ilişkin araştırmalar tarafından nasıl tanımlandığına dair açık mesajlar gönderme, öğretmenlerden beklenen kültürel taleplerin sayısını ve yoğunluğunu azaltma	Psikolojik: Korku, etkililiğe dair şüpheler, belirsizliği önleme girişimleri. Öğretmenlerden beklenen kültürel taleplerin sayısını ve yoğunluğunu azaltma	Öğretmenlerin iş birliği fırsatlarını arttırarak çalışma koşullarındaki belirsizlikleri azaltma, iyi öğretimin okul tarafından nasıl tanımlandığına dair açık mesajlar gönderme, öğretmenlerden beklenen kültürel taleplerin sayısını ve yoğunluğunu azaltma
Olumlu algılanan belirsizlikler	Yansıtıcı ve eleştirel uygulamalara ilişkin araştırmalar	Pedagojik: Düzene güven adaptiflik ve utanma Psikolojik: Bağımsız ve heyecan verici algılanamsı Pedagojik: Belirsizlik, bilginin artmasıyla; deneyim yoluyla uzmanlık edinmeyi sağlar.	Yansıtıcı uygulamalar belirsizliği fırsata dönüştürmesi entelektüel ve duygusal becerilerin düzeyi.

Kaynak: Helsing, 2007, akt. Arslan, 2013.

Helsing'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin belirsizlikle ilgili tutumlarını ve bu tutumları etkileyen psikolojik ve pedagojik tepkileri ele almaktadır. Belirsizliğin olumsuz ve olumlu olarak algılanabilen iki ayrı boyutunu incelemekte ve her iki durumda da öğretmen tepkilerini etkileyen etmenleri ayırt etmektedir.

Olumsuz algılanan belirsizlikler bölümünde, öğretmenlerin çalışma koşulları ve okul reformları gibi konularla ilişkilendirilen belirsizlikler ele alınmıştır. Bu tür belirsizlikler genellikle öğretmenler için stres kaynağıdır ve psikolojik olarak korku, etkililikle ilgili şüpheler ve belirsizliği önleme çabaları gibi tepkilere yol açabilir. Pedagojik açıdan ise, bu belirsizlikler öğretmenlerin rutinlere sığınmalarına,

tutuculuğa, uyuma önem vermelerine ve durumu ayıplamalarına sebep olabilir. Tabloda önerilen çözümler arasında, öğretmenlerden beklenen kültürel taleplerin sayısını ve yoğunluğunu azaltarak ve öğretmenlerin iş birliği fırsatlarını artırarak bu belirsizlikleri hafifletmek yer alıyor.

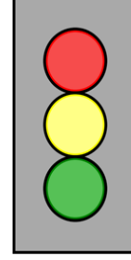
Olumlu algılanan belirsizlikler bölümünde ise, belirsizliklerin yansıtıcı ve eleştirel uygulamalar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu durum, psikolojik olarak belirsizliğin hem riskli hem de bağımsız ve motive edici olarak algılanabileceği anlamına gelir. Bu, öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalar aracılığıyla belirsizlikten yararlanmalarını ve bu uygulamalarda gereken entelektüel ve duygusal yetenekleri geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Sonuç olarak, Helsing'in çalışması, öğretmenlerin belirsizlikle ilişkili tutumlarının karmaşık doğasını ve bu tutumların öğretim pratiklerine olan etkilerini vurgulamaktadır. Belirsizliklerin olumsuz ve olumlu yönlerinin her ikisinin de anlaşılması ve yönetilmesi, öğretmenlerin gelişiminde ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim, doğası gereği gelecek odaklı bir girişim olarak kabul edildiğinden birçok ülke, yeni dünya düzeninde eğitim sistemlerini gelişen vizyonlarına uygun bir şekilde yeniden inşa etmek için yeni eğitim modelleri geliştirmiştir. Belirsizliğin etkili bir şekilde yönetilmesi önemlidir, çünkü belirsizliği kucaklamayan bir okulda ataletten doğan değişim muhtemelen bastırılmaya çalışılacaktır. Başka bir ifade ile belirsizlik yönetimi perspektifini temel alarak karar almayı, belirsizliğin hızlı bir şekilde paylaşıldığı ve etkili bir şekilde yönetildiği organizasyonel yapılar gerekmektedir.

Nitekim bu şekilde yenilenen ve değişen paradigmlar ile artan belirsizlik, okulun belirsizliğin yönetimi için örgütsel bir mekanizma geliştirmesi durumunda belirsizlik toleransı geliştirmek yerine, aktif olarak yüzleşilebilir ve yönetilebilir (Ham ve Lee, 2023: 1-3). Bright'ın (2020) belirsizlikle başa çıkma stratejilerini trafik ışıkları metaforu üzerinden anlatımı, bireylerin belirsizlik durumlarına verdikleri tepkilerin çeşitliliğini ve karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Tablo 2.8'deki bilgileri yeniden yorumlamak ve açıklamak gerekirse:

Tablo 2.8: Belirsizliğe Yönelik Eğilim, Belirsizliğe Verilen Tepkiler ve Trafik Işıkları Metaforu

Trafik ışığı	Yönelim	Tepki/Etki
Sarı	Azaltma/Ortadan Kaldırma	Planla/Öngör
Sarı/Yeşil	Yönetmek	Planla
Yeşil	Benimsemek/Kabul etmek	Risk Al/Harekete Geç
Kırmızı	İnkâr Etmek	Dona Kalmak



Kaynak :Bright, (2020)

- **Azaltma/Ortadan Kaldırma (Sarı Işık):** Bu eğilim, belirsizliği azaltma çabasını temsil eder. Bireyler bu durumda, planlama yaparak ve olası sonuçları önceden tahmin ederek belirsizliği minimize etmeye çalışırlar. Sarı ışık, bu aşamada tedbirli ve dikkatli ilerlemenin göstergesi olarak görülebilir.
- **Yönetmek (Sarı/Yeşil Işık):** Burada belirsizliği yönetmek hem planlama yapmayı hem de duruma göre esnek davranmayı içerir. Sarı ve yeşil ışığın birleşimi, bireylerin hem hazırlıklı olmalarını hem de gerektiğinde adaptif ve proaktif davranışlar sergilemeye hazır olmalarını simgeler.
- **Benimsemek /Kabul Etmek (Yeşil Işık):** Bu eğilimde bireyler, belirsizliği ve değişimi kabullenir ve bunu bir fırsat olarak görürler. Planlama yapmanın yanı sıra risk alıp harekete geçme eğilimleri, yeşil ışığın “ileri” anlamını yansıtır ve bu durum, belirsizliğin getirdiği fırsatlara proaktif bir yaklaşımı temsil eder.
- **İnkâr Etme (Kırmızı Işık):** Belirsizliği tamamen reddetme eğilimi burada kırmızı ışıkla simgelenir. Bu durumda, bireyler değişimi veya belirsizliği yok sayarlar ve herhangi bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar ya da bu durum karşısında donup kalırlar. Kırmızı ışık, bu durumda duraklama ve hareketsizliği ifade eder.

a) Yüksek Öğretim ve Belirsizlik

Günümüzde küresel yükseköğretim sektörü, hızlanan küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve kriz ortamının yarattığı belirsizlikler tarafından tetiklenen önemli stratejik ve operasyonel değişikliklere uğramaktadır. Üniversiteler, giderek rekabetçi bir pazarda faaliyet gösterme ekonomik, çevresel, sağlık ve siyasi sorunların etkisi gibi birçok zorlukla başa çıkma baskısı altındadırlar. Bu engellerin yanı sıra hesap verebilirlik, verimlilik ve etkililiğe yönelik toplumsal talepler de bulunmaktadır. Her

büyükölükte yükseköğretim kurumu küresel üniversite sıralamasının gerekliliklerini karşılayabilmek için rekabet baskısına ve strateji uygulamaya, tutum ve karar alma sürecinde küresel dinamiklere yanıt vermek durumundadır. Buna ek olarak, küresel kalkınmanın karmaşıklığı ve dinamikleri, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG'ler) ve Küresel İnovasyon Endeksi (GII) başarılarının tahmin edilmesinde önemli engeller oluşturmaktadır. Uygulama, geniş bir paydaş grubunun ortaklıklarına ve katılımlarına dayanmakta ve sürdürülebilirlik için uygun liderlik ve yönetimi gerektirmektedir. Hiyerarşi, maliyetli idari yükler ve bürokratik sistemler üniversite yönetim sistemine kamu yönetimi yaklaşımlarından adapte edilen unsurlardır. Kamu sektörü yönetim tarzları, sayısız hiyerarşik katman, maliyetli idari yükler ve bürokratik sistemler, üniversitelerin daha büyük ve daha karmaşık zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır (Mahdzir, Ghani ve Yazid, 2022: 2-3).

Son yarım yüzyılda, yüksek öğretimin geleneksel amacı ve toplumsal görevi yeni baskılara maruz kalmıştır (The National Task Force, 2012). Bir yandan, yüksek öğrenimin amacının yeni bilgi edinmek ve nitelikli iş gücü kaynağı hazırlanmak olduğu iddia edilmektedir. Diğer yandan ise yüksek öğrenim kurumlarının daha ideal katkılar sunması gerektiği de savunulmaktadır. Bu ikilem, 21. yüzyılda yüksek öğretimin kamu amaçları ve işlevi hakkında süregelen sorunlar ortaya çıkarmıştır. Ancak bugünün üniversiteleri, toplumun gelecekteki işgücü kaynağı ihtiyaçlarını karşılamak ve yeni küresel ekonomide tamamen yer almak için mezunları bilgi, beceri ve etik sorumlulukla donatmak zorundadır. Bu derin değişiklikler, dünya genelinde yüksek öğretimi bir zamanlar bir kamu yararı olarak görüldüğü noktadan, şimdi bir özel yarara dönüştürmüştür. Bu durumda, yüksek öğretim kurumları, ağırlıklı olarak ekonomik hedeflere ve piyasa odaklı değerlere sahip bir kurumsal endüstri olarak faaliyet göstermeye başlamıştır, bu da yüksek öğretimi dönüştürücü potansiyelini korumak yerine, bir işlem sürecine indirgemıştır (Chan, 2016: 1-3).

Bu çift rol, özelleştirme, ticarileştirme ve kurumsallaştırmanın yeni endüstriyel modelinin yükselmesine neden olmuş ve yüksek öğretimin geleneksel misyonunu değiştirmiş ve aynı zamanda tüm mezunları demokratik katılım, aktif vatandaşlık ve kişisel gelişim için hazırlama konusunda yüksek öğretim sistemlerinde misyon farklılaşmasını artırmıştır. Başka bir deyişle, yüksek öğretim kurumları bugünün belirsiz geleceğinde yüksek öğretime erişimi, uygunluğu ve tamamlanmasını teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda bireylerin temel yetkinliklerini ve eğilimlerini (yani

"ekonomik olmayan" faydaları) artırmak için de baskı altında kalmaktadırlar. Bu yararlar, mantıklı düşünebilme yeteneği, statükonun sorgulanabilirliği kapasitesi ve yüksek rekabetli küresel iş piyasasına giriş için sofistike değerler geliştirme arzusu gibi parametreleri içermektedir (Durazzi ve Sene, 2013). Belirsizlik ile bombalanan modern dünyada, küreselleşme, çağdaş teknolojilerin kullanımı ile kaotik, dalgalı ve hızlı değişen eğitim ortamını tanımlayan VUCA gibi unsurlar nedeniyle küresel yüksek öğretim belirsizliklerle karşı karşıyadır, ki bu da küresel yüksek öğretimin yeni normalidir. Bu dış faktörler, yüksek öğretim kurumlarının değişime hızlı bir şekilde yanıt vermesi için itici bir role sahiptir (Waller vd., 2019: 73). "VUCA" akronimi Bennett ve Lemoine (2014: 92) tarafından değişken (volatile), belirsiz (uncertain), karmaşık (complex) ve muğlak (ambiguous) olarak ifade edilmektedir.

Bütün bu çevresel faktörler, eğitim örgütlerinin değişimleri önceden öngörebilme yeteneği geliştirme ve etkili stratejiler uygulayarak belirsizliğe hızlı ve etkin bir şekilde uyum sağlamalarını zorunlu kılmıştır. Başka bir ifade ile küresel ölçekte yüksek öğretim sistemleri, sürekli olarak değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak dünyadan etkilenen ve aynı zamanda çevik bir sistem özelliğine sahip örgüt yapılarıdır. Yüksek öğretim kurumları, öğrenme, uyum sağlama ve gelişme basamaklarını tamamlayarak hızla değişen bir ortama yeniden şekil vermek, yanıt vermek ve uyum sağlamak zorundadır. Geleceği öngörmek zor olsa da öngörülmesi zorunlu hale gelmiş iki önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar; değişimin hızı ile kaotik ve ataletten doğan belirsizliğin artışıdır. Dönüşüm süreci hız kazandıkça belirsizlikler ve yeni örgüt yapılarının kaçınılmaz hale geldiği ifade edilebilir. Sonuç olarak, gelecekteki tehditleri ve fırsatları tahmin etmek gittikçe zorlaşmaktadır. Küresel sermayenin sürekli değişime maruz bıraktığı yeni nesil örgütler gibi eğitim örgütleri de VUCA dünyasının değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak süreçlerini yönetmek zorunda kalmaktadır (Richmond, 2015).

Başka bir anlatımla 21. yüzyılın belirsizliklerle dolu dünyasında başarılı olabilmek için örgütler bağımsız düşünebilen, inisiyatif sahibi, karar alma becerileri gelişmiş, analitik düşünme yeteneği olan ve yenilikçi yaklaşımlarla sorunları çözebilen yapılardan oluşmak durumundadır. Bu sayede VUCA dünyasının zorluklarıyla başa çıkabilecekleri ve sürdürülebilirliği sağlayabilecekleri ifade edilebilir.

Bu sebeple Yükseköğretim Kurulu 2019-2023 Stratejik Planı içinde bulunan PESTLE (politik (P), ekonomik (E), sosyal (S), teknolojik (T), yasal (L) ve çevresel (E)

gelişmeler) analizinde ifade edildiği üzere bu pazarda meydana gelen politik, ekonomik, sosyal, teknolojik, yasal ve çevresel gelişmelerin değerlendirmesi aynı zamanda fırsat ve tehditlerin saptanması yükseköğrenimin nitelik ve nicelik bakımından daha etkin ve etkili hale gelmesinde önemli rol oynayacaktır (23-24). Başka bir ifade ile her geçen gün yeni bir değişimin ve belirsizliğin yaşandığı küresel, dijital ve dinamik bu ortamı etkileyen tüm değişkenlere karşı aksiyon alması daha kolay hale gelebilecektir. Akademisyenler ve kurumsal karar mekanizmaları başka bir deyişle ile akademik camiyayı aktif olarak şekillendirenler, Yükseköğretimin çevresinde gelişen akımlardan nasıl etkileneceğini tahmin etmeye çalışmaktadırlar. Günümüz toplumunu karakterize eden artan karmaşıklık ve belirsizlik, örgütlerin her gün başa çıkması gereken olgulardır. Akademinin geleceği konusunda genel bir fikir birliği şüphesiz; karmaşık, zorlu ve belirsiz olacağı doğrudur. Akademi her zamankinden daha rekabetçi bir eğitim piyasasının yeni ortam ve ihtiyaçlarına hitap etmek için stratejiler geliştirmek zorundadır (Pucciarelli ve Kaplan, 2016). Bugünün toplumunu karakterize eden artan karmaşıklık ve belirsizlik, örgütlerin günlük olarak başa çıkmak zorunda olduğu fenomenlerdir. Ancak, kamu hizmeti sağlayıcısı olma rolünün bir sonucu olarak yükseköğretim sektörü, bu gelişmelerle baş etme ihtiyacından dolayı bağımsızlık kazanmaktadır. Bununla birlikte sektör rekabetçi çevreye tepki gösterme ihtiyacıyla karşı karşıya kalmakta ve bu süreç, telekomünikasyon ve hizmet sektörünün 10-15 yıl önce geçirdiği sürece oldukça benzerlik göstermektedir. Literatür ışığında Pucciarelli ve Kaplan (2016) yaptıkları çalışmada bugünün mevcut yükseköğretim sektörünü etkileyen temel eğilimlerin SWOT analizini yapmışlardır. SWOT (GZFT) terimi, "strengths" (güçlü yönler), "weaknesses" (zayıf yönler), "opportunities" (fırsatlar) ve "threats" (tehditler) sözcüklerinin ilk harflerinden meydana geçen bir akronimdir. Bu analiz yöntemi, bir organizasyona aşağıdakileri yapma imkanı sunar (Yalçın, 2019):

- Organizasyonun güçlü yönlerini belirlemeye yardımcı olur.
- Organizasyonun zayıf yönlerini saptar.
- Organizasyon için var olan potansiyel fırsatları tanımlar.
- Organizasyonun karşılaştığı tehditleri tanımlar ve bu tehditlere karşı önlemler geliştirmeyi önerir.

Pucciarelli ve Kaplan (2016) tarafından yapılan analiz aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır. Analizde gözlemledikleri sekiz trendin yüksek düzeyde bir sentezini, klasik bir SWOT

analizi formatında kategorize ederek sunmaktadırlar. Bu kategorizasyonu sunarak, üniversite yöneticilerine ve politika yapıcılara potansiyel gelecekteki krizleri önlemek için kendilerini hazırlamalarına ve hızlı bir şekilde harekete geçmelerine yardımcı olmayı amaçladıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 2.9: Yüksek Öğretimi Etkileyen Mevcut Temel Eğilimlerin SWOT

Analizi

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
<p>Toplumun yetenek ve yenilikçiliğinin temel kaynağı</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toplumsal misyona sahip kurumsallaşmış kamu hizmeti - Önemli bilgi ve yenilik sağlayıcısı <p>Ulusal itici ve küresel elçiler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yerel bir kaynak olarak YÖ, büyümenin ve ekonomik toparlanmanın motoru - Uluslararası genişleme ve küresel bilgi yayma 	<p>İş uygulamalarının YÖ'e girişinde önemli gecikme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devlet tarafından finanse edilen ve korunan bir kamu hizmeti olma geleneği - Genellikle güçlü kamu sektörü sendikalarında örgütlenen öğretim üyelerinin direnişi <p>Kurumsal dünyadaki değişikliklere düşük düzeyde yanıt verme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programların ve müfredatın işe alım görevlilerinin ihtiyaçlarına ve iş beklentilerine çok az uyarlanması - Diğer paydaşları dikkate almadan tamamen akademik yayınlara yol açan miyop "yayınla ya da yok ol" araştırma stratejileri
<p>Fırsatlar</p> <p>IT aracılığıyla hızla gelişen HE ortamı</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yeni pazarların geliştirilmesi, potansiyel verimlilik kazanımları ve markalaşma olanakları - Hem genel bilginin hem de ağ toplumunun ilerlemesi <p>Sosyo-demografik açıdan desteklenen hızlı dönüşüm</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arttırılmış bir eğitim deneyimi arayan Y kuşağı - Artan ve değişen öğrenci nüfusu 	<p>Tehditler</p> <p>Kamu finansmanında sürekli azalma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dış kaynak yaratma ve kendi kendini finanse etme ihtiyacı - Potansiyel olarak akademik standartları ve kaliteyi düşüren YÖ'min piyasalaştırılması ihtiyacı <p>Artan rekabet ortamı</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pazara yeni girişlere yol açan yerel özerkleşme - Rekabeti uluslararası boyuta taşıyan küreselleşme

Kaynak: Pucciarelli ve Kaplan, 2016

Yapılan SWOT analizinde sektör tarafından karşılaşılan birçok trendin şu anda iyi bilindiğini ve açık stratejik etkilerinin olduğu vurgulamaktadır (örneğin, üniversitenin misyonunun temel bir unsuru olarak kamusal yarar ilkesini koruma ihtiyacı, kamu finansmanındaki azalmayı dengelemek için özel bağış toplama stratejisini benimseme gereği). Ancak, birkaç diğer trendin yükseköğretim üzerinde çok yönlü etkilere sahip

olduğu görülmektedir.Örneğin, sektörün son on yılda geçirdiği düzenlemelerin süreci, kurumsallaşmış kamu kurumlarına sağlanan korumaları azaltmış ve böylece yeni özel oyuncuların girişine izin vermiştir. Aynı zamanda, düzenlemeler, bu kurumların rekabet stratejilerini seçme ve kaynaklarını tahsis etme konusundaki otonomisini artırmıştır. SWOT analizi, yüksek öğretimin (YÖ) mevcut durumunu ve geleceğini değerlendirmek için önemli bir araçtır. Pucciarelli ve Kaplan'ın 2016 yılındaki çalışmalarında belirtilen bu analiz, yüksek öğretimin güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatlarını ve tehditlerini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

Güçlü Yönler:

Yüksek öğretimin topluma yetenek ve yenilikçilik konusunda önemli katkılar sağladığı, önemli bilgi ve yenilik kaynağı olduğu ve ulusal itici güç ile küresel elçi rolünü üstlendiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, üniversitelerin ekonomik kalkınma ve sosyal ilerleme için kritik bir öneme sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Audretsch ve Lehmann (2005) üniversitelerin yenilik ve girişimcilik ekosistemlerindeki rolüne dikkat çektikleri çalışmasında bu güçlü yöne dikkat çekmişlerdir.

Zayıf Yönler:

Analizde yüksek öğretimin iş dünyası ile entegrasyonunda yaşanan gecikmeler, kamu finansmanına olan aşırı bağımlılık ve akademik yayın baskısı gibi faktörler zayıf yönler olarak belirtilmiştir. Özellikle, üniversitelerin müfredat ve programlarının iş dünyasının ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemesi, mezunların iş piyasasına hazırlanmasında eksikliklere yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, Teichler (2007) tarafından yapılan çalışmada vurgulanan yüksek öğretim ve iş piyasası arasındaki uyumsuzluğu şeklinde literatürde desteklenmektedir.

Fırsatlar:

Teknolojinin hızlı gelişimi, yeni pazarların keşfedilmesi ve sosyo-demografik değişimler yüksek öğretim için önemli fırsatlar sunmaktadır. Z kuşağının artan eğitim beklentileri ve çeşitlenen öğrenci nüfusu, eğitim deneyimini zenginleştirme ve öğrenme yöntemlerini yeniden şekillendirme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum, üniversitelerin inovasyon ve çeşitliliğe daha fazla yatırım yapmalarını gerektirebilir (Brown ve Hesketh, 2004).

Tehditler:

Kamu finansmanındaki azalma, artan rekabet ve küreselleşmenin yüksek öğretim kurumları üzerindeki baskısı, ciddi tehditler oluşturmaktadır.

Bu faktörler, üniversiteleri dış kaynak yaratmaya, piyasalaşmaya ve rekabetçi stratejiler geliştirmeye zorlamaktadır. Marginson'un çalışmasında belirtildiği gibi, küreselleşme ve piyasa koşulları, yüksek öğretim kurumlarının stratejilerini ve yapılarını yeniden değerlendirmesine neden olmaktadır (Marginson, 2004).

Pucciarelli ve Kaplan'ın SWOT analizi, yüksek öğretimin mevcut ve gelecekteki zorluklarını ve olanaklarını anlamak için değerli bir çerçeve sunmaktadır. Bu analiz, politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve paydaşlar için yüksek öğretimi şekillendirme sürecinde kritik öneme sahip kararları destekleyebilecek öneme sahiptir şeklinde yorumlanabilir.

SWOT analizinde belirtilen güçlükler, zayıflıklar, fırsatlar ve tehditler detaylı incelendiğinde yükseköğretim sektörünün aşağıdaki üç temel zorlukla başa çıkması gerektiğinden söz edilebilir. Bu zorluklara Üç Z başlığı altında ele alınabilir:

- Temel Zorluk: Yükseköğretim kurumlarının itibarını ve pazar payını güçlenen küresel eğitim pazarında artırmak.
- Temel Zorluk: İlgili modus operandi (bir işi yapış şekli/biçimi) ve karar alma yaklaşımlarıyla derinlemesine bir girişimci zihniyeti benimsemek.
- Temel Zorluk: Ana paydaşlarla bağlantıları, etkileşimleri ve değer yaratma faaliyetlerini genişletmek.

Küresel yüksek öğretimin zorlu ve belirsiz geleceğine ilişkin önemli tartışmalar bulunmaktadır. Temel eğilim açıktır: en dinamik yüksek öğretim sistemlerine sahip ülkeler, eğitimsel ve ekonomik açıdan üretken olma olasılığı en yüksek olan ülkelerdir. Ülkelerin hem sosyal hem de ekonomik geleceği, esas olarak nüfusun ulaştığı eğitim düzeyine ve yüksek öğretim kurumlarının kalitesine bağlıdır. Bilginin merkez olduğu yeni toplum yapılarında hem bireyler hem de toplum için ileri eğitim talebi daha yaygın hale gelmiştir. Tıpkı geçmişte olduğu gibi, günümüz küresel yüksek öğretim teşebbüsleri de bu değişken dünyaya hizmet etmek için değişmektedir. Yüksek öğretim kurumlarının küresel bilgi ekonomisinde var olan zorluklara, fırsatlara ve sorumluluklara yanıt vermeye çalışmaları aynı zamanda küresel yüksek öğretimde

önemli bir dönüşüm dönemi olarak. Bu değişimler, tahmin edilmesi neredeyse imkânsız olan toplumsal, ekonomik ve piyasa güçleri tarafından yönlendirilmektedir.

Bu nedenle, küresel yüksek öğretim kurumları liderlerinin karşı karşıya olduğu en kritik zorluk mevcut kapasitenin değişim için nasıl geliştirileceğidir ve değişim kaçınılmazsa, değişim kapasitesi tehlikelidir (Lemoine vd., 2020).

Buna ek olarak, küresel bilgi ekonomisi, değişim ve uyumdan kaynaklı zorluklarla başa çıkmak için yenilik istemektedir. Bunu da esneklik olarak nitelendirmektedir (Doyle ve Brady, 2018).

Yirmi birinci yüzyıldaki küresel yüksek öğretim kurumları içerinden ve dışarıdan maruz kaldıkları büyük karmaşıklığı yönetmek zorunda kalmaktadır (Gao, 2019). Yaygın olan üç karmaşık alan vardır: (1) küresel yüksek öğretim kurumları giderek daha az özerk hale gelmektedir; (2) küresel yüksek öğretim örgütsel ortamları giderek daha karmaşık ve parçalı hale gelmektedir ve (3) küresel yüksek öğretim örgütleri teknolojiye giderek daha fazla bağımlı hale gelmektedir.

Kruse vd. (2020) yükseköğretim kurumlarını karmaşık sistemler olarak ifade etmektedir. Yaptıkları çalışmada özellikle belirsizliğin üst seviyede yaşandığı Covid-19 pandemisi döneminde, yüksek öğretim kurumlarının örgütsel iş akışlarını dönüştürebilecek dış faktörlere karşı daha savunmasız hale geldiğini belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile bu savunmasızlığın sistemdeki farklı seviyelerde paydaşların görevlerini nasıl yerine getirdiği, süreçlerin ve güç yapılarının nasıl ilişkili olduğu aynı zamanda örgüt içinde hangi yapıların akışı desteklemek adına nasıl tasarlandığı konusunda ön plana çıktığını vurgulamışlardır. Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, küresel trendler ve ülkenin sosyo-ekonomik değişimleri ile birlikte dönüşüm süreci içindedir.

Dünya çapında yükseköğretime dair yaşanan önemli gelişmeler arasında, eğitimde kitleleşme, uluslararasılaşma, özel finansman kaynaklarının artışı, çeşitlilik ve çeviklik, kalite güvence sistemlerinin genişlemesi, hayat boyu öğrenim fırsatlarının artması, uzaktan eğitim ve yeni teknolojilerin entegrasyonu, disiplinlerarası yaklaşımlar, şeffaf ve hesap verebilir olma, dijitalleşme, açık bilim ve erişim gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu değişimlerin yükseköğretim kurumları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kurumsal değerlendirmesi ve çağdaş gelişmelere uyum sağlama

kapasitesi büyük önem arz etmektedir. Bu değerlendirme, YÖK'ün geçmişte düzenlediği çalıştaylar ve toplantılarda yapılan iç ve dış çevre analizleriyle desteklenmiş, kurumun güçlü ve zayıf yönleri ile karşılaşılabileceği fırsatlar ve tehditler belirlenmiştir.

Tablo 2.10: İç ve Dış Çevre Analizi

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
<p>Yükseköğretim Kurulunun;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anayasal bir kurum olması • Yükseköğretim alanını düzenleyen ve denetleyen bir üst kurul olması • Yükseköğretimi yönlendirici etkin kurum olması • Nicelik ve nitelik bakımından çok sayıda paydaşının olması • Ülke hedefleri doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirilmesinin planlanması • Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi ve Ulusal Tez Merkezi gibi güçlü bilişim tabanına sahip olması • Görev alanıyla ilgili iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde çok geniş insan kaynaklarına doğrudan erişebilmesi • Akademik görevlendirmeler yoluyla insan kaynaklarının etkili kullanılabilmesi • Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı sağlayacak araçlara ve uygulamalara sahip olması 	<p>Yükseköğretim kurumlarının niceliksel olarak artması ile Yükseköğretim Kurulu'nun teşkilat yapısı ve insan kaynaklarının aynı oranda geliştirilememesi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yükseköğretim mevzuatında eksiklikler ve yetersizliklerin bulunması • Diğer kamu kuruluşlarının Yükseköğretim Kurulu'nun yetki, görev ve sorumlukları konusundaki bilgi ve iş birliği eksikliği • Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nda insan gücü hareketliliğinin ve değişimin fazla olması
Fırsatlar	Tehditler
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler • Yükseköğrenime olan iç ve dış talebin artması • Uluslararasılaşma sonucu Türkiye yükseköğretiminin dünyaya açılması • Bütün dünyadan Türkiye yükseköğretimine karşı artan ilgi • Bolonya Sürecinin başarıyla uygulanması • Hayat Boyu Öğrenime artan talep • Yükseköğretim sistemimizin küresel yükseköğretim alanının önemli bir parçası olması • Diğer kurum ve kuruluşlarla güçlü ilişkilerin bulunması • Hedef kitlesinin geniş ve dinamik olması • Paydaşlarla bilimsel gelişmeye yönelik projelerin yapılması • Kurumsal altyapı için paydaş imkanlarının kullanılabilmesi • Yükseköğretim alanında makro hedeflere ulaşılması konusunda sistemde yeterli insan gücü ve bilimsel kaynak potansiyeline sahip olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Yükseköğretim sistemindeki hızlı büyümeyle beraber iş yükünün artması • Hedef kitlenin geniş, genç ve dinamik olmasına karşın taleplerin karşılanmasında yaşanan zorluklar • Nitelikli insan kaynağının akademik hayat yerine yükseköğretim alanı dışındaki sektörlere yönelmesi • Akademik personelin özlük haklarındaki dezavantajlı durum • Yükseköğretime girişte programların sürdürülebilmeleri için gerekli yetkinlik ve liyakati, fırsat eşitliği ve sosyal adalet duygusunu zedeleyici öneriler

Kaynak: Yükseköğretim 2019-2023-Strateji Planı

2.8. Strateji

Strateji kavramı, bir organizasyonun yön belirlemesi ve rekabet üstünlüğü elde etmesi amacıyla, sürekli olarak çevresini gözlemleyerek hedeflerini saptama, eylemleri planlama ve gerekli araçları ve kaynakları yeniden düzenleme sürecini ifade eder. Strateji, çevresel koşulları değerlendirme ve gelecekteki gelişmeleri öngörme kapasitesine sahiptir (Dinçer, 2007: 21). Strateji, bir organizasyonun ana hedeflerini, politikalarını ve eylemlerini kapsamlı bir yapıda birleştiren bir plan ya da desen olarak tanımlanır. Bu tanım, stratejinin sadece bir dizi eylemden ibaret olmadığını, aynı zamanda bu eylemlerin organizasyonun genel hedefleriyle nasıl uyumlu hale getirildiğini vurgulamaktadır (Mintzberg vd., 1996). Porter'a (1996) göre strateji, "benzersiz bir değerler karışımı sunmak için farklı bir dizi faaliyetin kasıtlı olarak seçilmesi" için tasarlanmış kaynakların benzersiz ve amaçlı bir birleşimidir. Strateji, örgütün bulunduğu noktayı yani konumunu tanımlar ve faaliyetleri arasında uyumu sağlar. Strateji, bir örgütün hem dış çevresini hem de iç kaynaklarını anlamakla ilgilidir. Strateji, organizasyonun üst yönetimi tarafından örgütün çıkarları doğrultusunda yapılan önemli girişimlerin incelenmesini içermektedir. Bu nedenle uygun planlama, açık ve gerçekleştirilebilir hedefler belirlemeyi gerektirmektedir. Tanımı gereği strateji; seçenekleri değerlendirmek ve tercihler yapmakla ilgilidir. Fikir alışverişini, hızlı başarıyı, mutlak önceliği, kabul edilebilir kayıpları ve diğer yönlerin göz önünde bulundurulması gereken noktaların neler olduğu konusunda düşünmeye yönlendirmektedir. Belirsizliğin hâkim olduğu yeni dünyada, stratejileri sürekli değiştirmek yerine; tekrar tekrar gözden geçirerek gerekli stratejiler arasındaki bağlantıları öğrenmek ve uygulamak gerektiği vurgulanmaktadır (Nurbantoro, 2021). Belirsizlik, örgütlerin sosyal sistemiyle ilgili endişeleri artırıyor ve bu durum, liderlik değişikliği olasılığı, aşırı analizden kaynaklanan ekonomik felce (analiz felci) veya daha kötüsü, güçlü bir refleks liderlik reaksiyonuna yol açan güçlü bir refleks liderlik reaksiyonu gibi çeşitli durumlara yol açabilir. Birçok kişi, daha fazla veriye sahip olana kadar karar vermeyi erteler, ancak daha fazla veri alındıkça durum daha karmaşık ve belirsiz hale gelir. Bu koşullara yanıt vermek, gelişme ve yenilik için açık fırsatları görebilen, VUCA'nın yarattığı boşlukları doldurmak için kendi anlamlarını yaratabilen stratejik liderleri gerektirir. Yönetim farklı organizasyonel bağlamlarda eşzamanlı olarak gerçekleştiğinden, yöneticiler çeşitli durumlarda karar vermek zorunda kaldıklarından, bütünleşmiş organizasyonel kaynakların yönetimine yönelik bütünsel

yaklaşımın, strateji oluşturmaya ilişkin en önemli sorunlarla başa çıkmada etkili bir yaklaşım olduğu varsayılmaktadır. Başka bir deyişle strateji oluşturma görevi, kuruluşun iç ve dış durumunun kapsamlı bir şekilde incelenmesiyle başlamaktadır (Stukalina, 2013).

Modern yükseköğretim kurumları karmaşık, çok düzeyli örgüt yapılarıdır ve farklı faktörlerin karmaşık yapısı eğitim yönetiminin arka planını oluşturmaktadır. Eğitim yöneticileri stratejilerini geliştirirken aynı zamanda bu sektörün spesifik örgütsel özelliklerini de dikkate almak durumundadırlar (Tavernier, 2005). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin strateji oluşturma bağlamında kullanabilecekleri hem geleneksel yaklaşımların hem de yenilikçi tutumların kapsamlı bir analizine ihtiyaçları vardır.

Stratejik yönetime ilişkin akademik literatür incelendiğinde, örgütsel gelişimi hedefleyen etkili bir strateji oluşturma modern yöneticilerin öncelikli görevlerinden biri olduğunu göstermektedir. Strateji oluşturma, "kurum ve çevresi arasında üstün bir uyum ve stratejik hedeflere ulaşılmasını" teşvik etmek için stratejilerin formüle edilmesi ve uygulanmasıyla ilgilidir. Stratejik yönetimin odak noktası, organizasyonun daha uzun vadeli hayatta kalması ve gelişmesi üzerinedir. Etkili bir strateji, yöneticilerin bir organizasyonun mevcut kaynaklarını ve yeteneklerini "fırsatlardan yararlanmak ve dış ortamdaki tehditleri sınırlamak" amacıyla kullanmasına olanak tanır (Stukalina, 2014: 79-80). Stratejik yönetim 1970'lerin sonlarında geniş işlevselliğe ve duruma yeterli tepki veren dinamik bir yönetim kavramı olarak ortaya çıkmıştır.

Stratejik yönetimin ayırt edici özellikleri incelendiğinde; çevreye esnek bir yanıt vermesi, hedeflenen verimlilik ve kalite düzeyine ulaşmak için örgütün yönünü ve yapısını değiştirmesi şeklinde ifade edilebilir. Stratejik yönetim teorisinin ana bileşenleri; hedeflerin oluşturulması, stratejik analiz, strateji geliştirme ve uygulama planı, stratejik değişim ve stratejik kontrol olarak belirlenmiştir (Hill vd., 2014). Stratejik yönetim, kuruluşların varlıklarını sürdürebilmeleri ve diğer kuruluşlara kıyasla rekabet avantajı sağlayabilmek amacıyla uzun vadeli hedeflere odaklanan bir yönetim süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreçte planlama, kuruluşun hedeflerini saptama ve bu hedeflere erişmek için ihtiyaç duyulan stratejileri ve araçları tanımlama açısından yönetim için hayati bir eleman olarak görülmektedir.

Planlama, bir dizi aşamadan meydana gelir ve kuruluşların gelecek ile ilgili belirsizlikleri azaltma, potansiyel problemleri minimize etme ve bunun yanı sıra

çözüm yolları oluşturma ihtiyacını karşılayacak faaliyetlerin yürütülmesiyle mümkün olur (Yalçın, 2019). Ancak işletmenin stratejik yönetiminin aksine yükseköğretimde stratejik kararların alınması ve uygulanmasına ilişkin doğa, teknoloji ve prosedürler konusunda parçalı bir görüş mevcuttur. Genel olarak, görüşlerin birçoğu, değişikliklere proaktif tepki verme konusunda yetersiz bir çalışmayı- iş yapısının stratejik yönetim teorisini eğitim kurumunun yönetimine uyarlama çabasını- göstermektedir.

Yükseköğretim yönetiminin gelişimi bazı itici faktörlerin etkisiyle karmaşıklaşmıştır: yaşam döngüsü (işletmede stratejik planlamanın ortalama süresi üç ila beş yıldır, oysa üniversitelerde bu genellikle beş yıl veya daha fazla sürer); fikir birliği (ticari organizasyondaki genel iş modeli üst düzey yönetim tarafından belirlenir, oysa üniversitenin etkin planlaması önde gelen akademik personelin katılımını gerektirir); değerler sistemi (ticari işletme organizasyonunun işi kârlılığa odaklıdır, üniversitenin asıl amacı sosyaldır, insanlara eğitim vermektir); tüketiciler (lise tüketicilerinin geniş bir yelpazedeki çıkarları, yani bireyler, toplum ve işverenler, hedeflerin dengelenmesi ve başarılarının değerlendirilmesi sürecini karmaşık hale getirir); Faaliyetlerin içeriği (bir üniversite ile standart bir ticari kuruluş arasındaki en büyük fark, muhafazakâr akademik çevre ile yenilik ihtiyacı arasındaki çatışmaya çözüm bulma ihtiyacıdır) (Parakhina vd., 2017). Yoğun araştırmalar, stratejik yönetim modellerinin eğitim sektörünün verimliliğini artırdığını göstermiştir. Bu, kurumların operasyonların etkinliğini artırmaya yönelik prosedür ve uygulamaları hayata geçirmesine olanak sağlamıştır.

Stratejik yönetim, yeni düşünce süreçlerine yol açmakla birlikte mevcut ve gelecekteki operasyonları geliştirmek için pratik boyutlar sunar. İçinde bulunulan çağın dinamizmi ve hızı nedeniyle gereken politika reformları ve yapısal değişiklikler yeni yaklaşımlar gerektirir ve bu yaklaşımlar stratejik yönetimin bir parçasıdır (Yamoah ve Haque, 2022: 114). Stratejik gelişim, değişimin benimsenmesi ve kültür yaratılmasıyla ilgili yönetim becerileri, belirsizliğe yönelik stratejik hazırlığı kolaylaştırır. Bu boyutlar örgütün beklenmedik ani gelişen operasyonlara hazır olmalarını kolaylaştırmak için önerilmektedir (Holopainen vd., 2022). Dünya, ülke ekonomileri arasındaki karşılıklı bağımlılığın artmasının bir sonucu olarak giderek daha karmaşık hale gelmektedir.

Aynı zamanda, dünya, bilgi patlaması ve küresel iletişimden kaynaklanan giderek dinamik hale gelmiştir. Bu dinamizm ve karmaşıklık, organizasyonların çok uzun süre stabil kalamayacakları anlamına gelir. Dahası, dış çevrede meydana gelen sürekli

değişim, içerdeki sürekli değişimi tetiklemektedir. Nitekim başarı, organizasyonun kendisini çevresiyle uyumlu tutmak için tüm somut ve soyut özelliklerini ne kadar iyi ayarladığına büyük ölçüde bağlıdır. Örgüt ne kadar eski ve büyük bir yapıya sahipse, değişimi teşvik etme ve uygulama konusunda önündeki zorluklar o kadar büyük olacaktır. Başka bir ifade ile örgüt kemikleşir (Zeffane, 1996). Stratejik planlama, stratejinin bir bileşenidir; gelecekle başa çıkmak için aktif bir seçenektir. Stratejik planlama, bir organizasyonun değişen pazar fırsatları ile kendisini stratejik olarak uyumlu hale getirme ve bu uyumu sürdürülebilirliği süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, pazarın ve çevresel koşulların sürekli değişimine karşılık, organizasyonun hedeflerini ve yöntemlerini dinamik bir şekilde ayarlamasını gerektirir (Hu vd., 2018).

Drucker (1993: 125) bir zamanlar "stratejik planlamanın, girişimci (risk alıcı) kararları şimdiden gelecekleri hakkında en büyük bilgiyle sistematik olarak almak, kararların uygulanabilmesi için yeterli çabanın sistematik şekilde organize edilmesi ve kararların sonuçlarını beklentilere karşı örgütlü, sistemli geribildirimle ölçmekten geçen bir süreç olduğunu" belirtmiştir. Genel olarak, stratejik planlama, bir organizasyonun misyonunu veya hedefini tanımlama süreci olarak yorumlanabilir ve bu misyon ve hedefi takip etmek için kaynaklarını tahsis etme konusunda kararlar almayı içerir (Hu vd., 2018). Stratejik planlama literatürü, bu aktiviteyi gelecekte ilerlenecek yönü netleştirmek, karar verme için tutarlı bir temel oluşturmak, öncelikleri belirlemek ve organizasyonel performansı geliştirmek için hayati öneme sahip olarak konumlandırmaktadır.

Literatür aynı zamanda başarılı stratejik planlama için izlenecek adımları detaylandıran modellerle de doludur. Çoğunlukla bu adımlar doğrusal ve nispeten basit olarak sunulmaktadır. Sevier (2003) stratejik planlamanın karmaşık, kaotik ve sıklıkla günlük faaliyetlerden ve karar alma süreçlerinden kopuk olduğunu ifade etmektedir (Albon vd., 2016).Günümüzde yükseköğretim kurumlarının karşı karşıya kaldığı zorluklar yeni ve yenilikçi bir stratejik analiz ve planlama modeli geliştirme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu sayede sürdürülebilirliklerini sağlamaları hedeflenmektedir (Hassanien, 2017). İnsan sermayesi, bireylerin örgütün stratejisiyle uyumlu yetkinliklere sahip olması halinde, yüksek performans göstererek kurum için değer yaratabilir.

Organizasyonel yetenekler stratejileri eylemlere çeviren aynı zamanda stratejilerin ve organizasyonel bileşenlerin ortak bir noktasıdır (Ardakan ve Ebadi, 2021).Dünya

genelinde yükseköğretim kurumları, daha fazla baskı uygulayan dış bir çevreye uyum sağlama zorunluluğuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Nitekim değişimi içsel olarak yönetmek ile dış etkenler tarafından dikte edilen bir modelle yönetmek arasında bir seçim yapmak durumundadırlar. Eğer yükseköğretim kurumları, büyümenin itici gücü olmak istiyorlarsa, kurumsal yönetim yetenekleri bu zorlukları karşılayabilecek düzeyde olmalıdır. Başka bir deyişle strateji geliştirme süreçleri etkili, verimli ve değişime duyarlı olmalıdır, bu aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının tüm paydaşlarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarına imkân tanıyacaktır (Lillis ve Lynch, 2014).

Yükseköğretimde stratejik planlama, diğer alanlarla karşılaştırıldığında pek çok ayırt edici özelliğe sahiptir. Belirsizliğin hâkim olduğu bir ortamda, sayısız disiplinde öğretim, öğrenme ve paydaş katılımına yönelik stratejilerin geliştirildiği ve paydaşların çatışan taleplerine göre belirlendiği karmaşık bir süreçtir (Clark, 2004).

Yükseköğretim alanında giderek artan zorluklar, iş dünyası ile yüksek öğrenim arasındaki huzursuz ittifakın değişmesine sebep olmuştur. Başlangıçta, üniversiteler karşılaştıkları zorluklara çözüm bulmak için iş zihniyetini benimseme konusunda isteksiz bir tutum sergilemiş ve verimlilik odaklı reformcuların kamu kurumlarını daha çok işletmeler gibi yönetme yönündeki çağrılarına direnç göstermişlerdir (Hinton, 2012). Ürün geliştirme, endüstri büyümesi, pazar payı ve risk yönetimi kavramları üniversite kültürüne yabancı kavramlardı ve üniversiteler kendilerini müşterilere hizmet veren kurumlar olarak görmüyorlardı.

Planlama süreçlerini karmaşık hale getiren, merkezi olmayan güç, mesleki özerklik ve görev süresi, birden fazla akademik birimin gevşek bağlantısı, karmaşık komite yapıları ve devlet müdahalesi gibi üniversite yapısıyla ilgili konulardır. Stratejik planlama, üniversite için bir tanıtım aracı olarak tasarlanan sembolik bir faaliyetti, ancak dış baskıların veya gelecekteki zorluklara uyum sağlama planlarının sınırlı bir şekilde kabul edilmesiyle kavrama olan yaklaşım değişmiştir (Hinton, 2012).

Tablo 2.11: Yükseköğretimde Stratejik Planlamanın Faydaları

-
- kurumun geleceği için vizyon, yol haritası ve odak noktası sağlamak; nereye gitmek istediği ve oraya ulaşmanın yolları;
 - gelecekteki başarıyı garantilemek ve bu başarının önündeki potansiyel engelleri ortadan kaldırmak için neler yapılabileceği konusunda organizasyonun tüm bölümlerinden gelen girdileri ve fikirleri teşvik etmek; planda mülkiyet yaratma
 - fırsatları ortaya çıktıkça tanımak; değişime karşı uyanık, duyarlı ve esnek olmak;
 - örgütün vizyonunu gerçekleştirmek için gerekli olan önemli stratejik görevlere öncelik vermek ve bağlama özel kanıtlarla desteklenen kararlar almak;
 - stratejik görevleri gerçekleştirmek için organizasyonun bağımsız ve farklı bölümlerinin eylemlerini koordine etmek, böylece üniversite içinde bir topluluk duygusu yaratmak;
 - kritik program ve faaliyetlere büyüme ve değişim için mevcut kaynakların proaktif tahsisine izin verilmesi;
 - örgütün ilerlemesinin değerlendirilebilmesi için başarı ölçütlerinin oluşturulması;
 - Ve,
 - örgütün tüm bölümlerini ve çalışanlarını gelişim sürecine dahil ederek planı uygulama taahhüdünü oluşturmak ve planla ilgili paydaş katılımını ve katılımı teşvik etmek
-

Tablo 2.11 literatürden derlenen, yükseköğretimdeki stratejik planlamanın bazı faydalarını sunmaktadır. Tablo 2.11 incelendiğinde stratejik planlamanın örgütün varmak istediği noktayı ve oraya nasıl ulaşacağını belirleyen dinamik bir süreç olduğu ifade edilebilir. Stratejik planlama yükseköğretim kurumları bağlamında değişen iç ve dış ortamlara uyumu sürdürmek adına kararlara duyarlı; kuruluşa yön veren değerler ve geniş stratejik hedeflere ilişkin ortak bir anlayış yoluyla öngörülen geleceğe doğru aksiyon almasını sağlayan hedef ve eylemler çerçevesi olarak yorumlanabilir. Başka bir ifade ile kurumsal misyon ve vizyon arasındaki boşluğu dolduran önemli bir yönetim aracı olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Dünyada yükseköğretim kurumları da artık sürekli bir dönüşüm içerisinde; yüksek öğretimin belirsizliğe uyum sağlaması yönündeki baskılar her yerde belirgin şekilde hissedilmekte ve değişimin hızı artmaktadır. Günümüz yükseköğretim kurumları mezunlarını zorlu küresel işgücünün karmaşık ve değişken taleplerine hazırlamalıdır.

2.9. Hazır Bulunuşluk

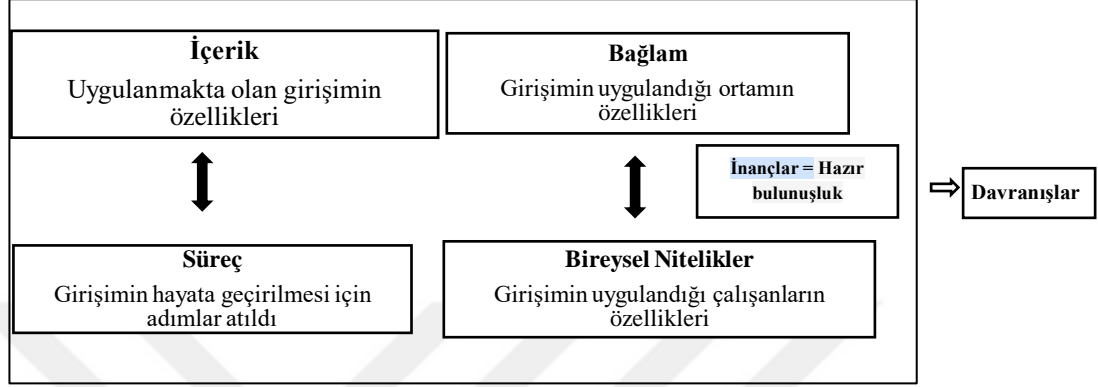
Hazır bulunuşluk tartışmasız, örgüt üyelerinin değişime ilk adımlarında güç aldıkları en kritik faktörlerden biridir. Hazır olma kavramı ilk olarak Jacobson (1957) tarafından ortaya atılmış olsa da benzersiz bir yapı olarak hazır bulunuşluğun temeli, belirsizliğin

ve değişimin ortaya çıkmaya başladığı sürecin birkaç teorik modeline yerleştirilmiştir. Van de Ven ve Poole (1995), araştırmacılara, yöneticilere ve örgütsel gelişim uzmanlarına hazır bulunuşluk fenomenini daha iyi anlamaları için teorik bir araç vererek, çeşitli disiplinlerdeki değişim teorilerini sentezlemektedir. Örgüt liderleri genellikle belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için amaçlı, sistemsel çapta değişiklikler yapmaktadırlar. Armenakis vd. (1993) hazırbulunuşluğu, bireyin değişimin ne ölçüde gerekli olduğuna ve bu değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereken kurumsal kapasiteye ilişkin inançları, tutumları ve niyetleri olarak tanımlamıştır. Bu olumlu tepkiyi elde etmek için lider, önerilen değişikliklerden ve ayrıca bir değişiklik mesajı derleme talimatından sorumludur. Beş hazır olma duygusundan oluşur: farklılıklar, yeterlilik, uygunluk, birincil destek ve kişisel değerlik (Hemme vd., 2018).Ancak, bu amaca yönelik değişiklikler gündeme geldiğinde, örgüt lideri ve üyeleri arasında farklılıklar ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Değişimin liderin arzu ettiği yönde meydana gelmesi için, çatışmalar, örgüt üyelerinin inançları ve bilişleri liderlerinki ile uyumlu olacak şekilde çözümlenmelidir. Bu durum diyalektik değişim olarak adlandırılmaktadır. Başka bir ifade ile özünde, bir hazır bulunuşluk durumu yaratılmalıdır.Değişim süreci, uygulama boyunca izlenmesi gereken adımları ifade etmektedir.

Değişim sürecinin bir boyutu, örgüt üyelerinin katılımına ne ölçüde izin verildiğidir. İkinci bir bakış açısı ise, tanıtılmakta olan belirli inisiyatifi (özellikleri) ifade eden örgütsel değişim içermektedir. İçerik tipik olarak organizasyonun idari, prosedürel, teknolojik veya yapısal özelliklerine yöneliktir. Üçüncü bakış açısı örgütsel bağlamdır. Bağlam, çalışanların faaliyet gösterdiği koşullar ve çevreden oluşur. Dördüncü ve son perspektif, çalışanların bireysel nitelikleridir. Bireyler arasındaki farklılıklar nedeniyle, bazı çalışanlar diğerlerine göre örgütsel değişiklikleri desteklemeye daha yatkındır.

Buna karşılık, hazır bulunuşluk, içerikten (neyin değişeceği), süreçten (değişimin nasıl uygulanacağı), bağlamdan (koşullar) eşzamanlı olarak etkilenen kapsamlı bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Hazır bulunuşluk kavramı, bireylerin ya da grupların, mevcut durumu bilinçli olarak değiştirmeye yönelik belirli bir planı kabul etme ve benimseme eğilimlerini bilişsel ve duygusal olarak ne kadar gösterdiğini ifade etmektedir. Bu, bireylerin veya toplulukların yeni durumlar karşısında nasıl bir tepki vereceği ve değişikliklere ne derece açık oldukları ile ilgili bir ölçümdür.

Şekil 2.20 bu dört unsur ile örgüt üyelerinin inançları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu model kavramsal bir çerçeve sağlamakla birlikte; genel bir inançlar dizisinin hazır bulunuşluğu şekillendirdiğini, direnç veya uyumlu davranışlar için temel sağladığını öne sürmektedir (Holt vd., 2007).



Şekil 2.20: İçerik, Süreç, Bağlam ve Bireysel Nitelikler ile Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişki

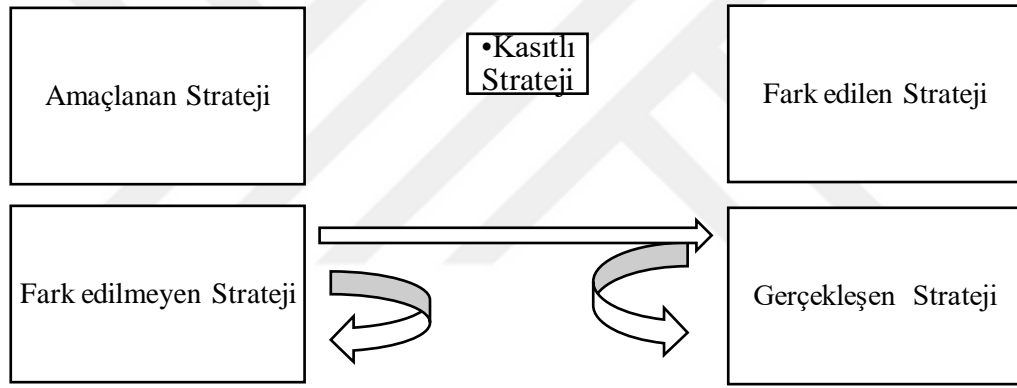
Kaynak : Holt vd., 2007

Hazır bulunuşluğun, bireylerin ve kolektiflerin rekabetçi anlatılar, ikilemler, gerilimler ve görüş farklılıkları ile çalışma kapasitesini ifade ettiği söylenebilir. Açıklık eğilimi yoluyla hazır olmaya odaklanmak, yapılandırılmış, keşfedici stratejik konuşmalar sırasında muğlaklıkla ilişki kurma kapasitelerine dayalı olarak senaryo planlamasının farklı bireyler ve gruplar için kullanılabilirliğinin eleştirel bir değerlendirmesini sağlamaktadır. Başka bir ifade ile hazır bulunma hali, yönetim ekibinin değişen dünya hakkındaki fikirlerini, umutlarını ve endişelerini paylaşması için zaman ve alan yaratmak üzere tasarlanmış bir süreçtir (Docherty ve McKiernan, 2008). Hazır olma halini, "değişim çabalarına karşı direniş veya destek davranışlarının bilişsel öncülü" olarak tanımlanmıştır (Mossholder, 1993: 681-682).

Çözülme "unfreezing", bireyin beklenen değişim hakkındaki inançları ve tutumlarının etkilendiği, yaklaşan değişimin faydalı olarak görüldüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Lewin, 1951). Aynı zamanda örgütün dinamik iş koşullarında değişimle başa çıkma yeteneği algılarını içermektedir (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993). Çevresel değişimin yoğun olduğu veya öngörülmesi zor olduğu

durumlarda, örgütlerin hayatta kalmak için hızlı bir şekilde değişebilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Gordon vd., 2000).

- Bireyin örgütün öngörülemez ve değişime hazır olma algısı da çözülme "unfreezing" ile benzer bir kavram olarak görülür ve değişim sürecinde yer alan bireylerin tutumlarına yansıtılmaktadır (Bernerth, 2004). Griffiths (2005) birçok değişim çabasının etkili bir "unfreezing" sürecinin eksikliği nedeniyle felakete dönüştüğünü iddia etmiştir. Sonuç olarak, bir tür belirsizliği ya da değişimi uygulamaya ve yönetmeye çalışmadan önce, birçok önde gelen bilim insanı (Armenakis vd., 1993; Kotter, 1996; Madsen, John ve Miller, 2006) bireyler arasında belirsizliğe ve değişime hazırlık oluşturmamanın ve sağlamlaştırmanın aciliyetini vurgulamışlardır.



Şekil 2.21: Mintzberg'in Strateji Oluşturma Modeli

Kaynak: Mintzberg, 1978; Patterns in Strategy Formation, 1978

Mintzberg'in 1978'de yayımlanan "Patterns in Strategy Formation" isimli çalışmasında sunduğu strateji oluşturma modeli, stratejik planlama ve yönetim alanında önemli bir kilometre taşı olarak nitelendirilebilir. Görüldüğü üzere bu model, stratejilerin nasıl geliştirildiğini ve kuruluşların çevresel koşullara nasıl tepki verdiğini açıklamaktadır.

Mintzberg, stratejilerin sadece formal planlama süreçleriyle değil, aynı zamanda kuruluşların karşılaştıkları gerçek dünya durumlarına adaptif yanıtlar olarak da ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Modelde, stratejilerin sadece üst yönetim tarafından bilinçli olarak tasarlanmadığını, aynı zamanda organizasyon içindeki farklı seviyelerdeki bireylerin eylemleri ve kararları yoluyla da evrildiğini belirttiği söylenebilir. Nitekim

bu süreç hem planlanmış hem de spontane öğeler içermektedir. Mintzberg, stratejilerin gerçekleşme şeklini "öğrenme süreci" olarak tanımlar; burada, örgütler deneyimleri üzerinden öğrenir ve bu öğrenmeler stratejik kararlara yansımaktadır.

Mintzberg, stratejinin sadece formal planlamanın ötesinde, örgütün iç ve dış çevresine sürekli uyum sağlayan dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu model, strateji oluşturma sürecinin daha bütüncül ve esnek bir şekilde anlaşılmasına olanak tanımış ve stratejik yönetim alanında yeni perspektifler açmıştır. Şekil 2.21'de görüldüğü üzere örgütün amaçlanan stratejisinin bir kısmının fark edilmediğini, dolayısıyla gerçekleşmemiş bir stratejiyle sonuçlandığını vurgulanmıştır. Örgütün zaman içindeki eylemlerinde bir model olarak tanımlanan gerçekleştirilmiş strateji, kasıtlı strateji olarak adlandırılan, basit bir şekilde planlanmış artık aktivite değildir. Bunun yerine, gerçekleşen strateji, üst yönetimin tutumundan kaynaklanmayan kalıplaşmış eylemi de içermektedir. Gerçekleşen stratejinin bu kısmı aniden meydana çıkan strateji olarak adlandırılmaktadır (Mintzberg ve Lampe, 1987).

2.10. Stratejik Hazır Bulunuşluk

Hambrick ve Mason, örgütlerin "güçlü aktörlerin değer ve bilişsel temellerinin yansımaları" olduğu iddiasına dayanarak, "örgütsel sonuçların -stratejik seçimler ve performans seviyeleri- kısmen yönetsel arka plan özellikleri tarafından tahmin edildiğini" öne sürmektedir (Hambrick ve Mason, 1984: 193). Dünya kalıcı bir dönüşüm içinde ve insanlar, süreçler ve ortamlar, belirlenmiş bağlantılar ve dış çevre tarafından karakterize edilen bu yeni düzende giderek artan bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda, küreselleşmenin ortaya çıkardığı yeni nesil örgüt modelleri belirlediği hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak için değişim ve belirsizliği dikkate almak zorunda kalmıştır (López-Alcarria vd., 2019).

Stratejik düşünme, kuruluşların açık sistemler olarak çevrelerinde meydana gelen gelişmelerden yoğun bir şekilde etkilendiği gerçeğini öne sürmektedir. Bu nedenle, yönetim ekiplerinden tüm personele kadar herkes, sürekli değişen teknolojik ortam, artan rekabet ve küresel entegrasyon gibi faktörler karşısında kurumlarını ayakta tutabilmek ve en uygun kararları alabilmek adına stratejik bir bakış açısı geliştirmek zorundadır. Stratejik düşünme, mevcut fırsatları ve zorlukları kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirme, alınan aksiyonların başkaları üzerinde yaratabileceği etkileri

öngörme ile ilgilidir. Bu, çevresel değişimlere dikkat kesilmeyi, geçmiş ve mevcut durumun değerlendirilmesini, yenilikçi fikirler üretebilme becerisini ve büyük resmi bütünsel bir şekilde görebilmeyi içerir. Aynı zamanda stratejik düşünme, bir tahminleme değil, rakiplere karşı üstünlük sağlamanın ve bu avantajı sürdürebilmenin bir yolu olarak görülür. Bireylerin sahiplenme hissini güçlendirir, iş birliğini teşvik eder, karmaşık sorunların çözümünde farklı perspektifler sunar ve bu sayede verimlilik ile çözüm yollarının çeşitlenmesine katkıda bulunur (Yalçın, 2019). Yeni nesil örgüt modellerinde, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda ve hatta devlet kurumlarında bulunan rekabet avantajları, maddi olmayan varlıklarının stratejik hazırlığı tarafından giderek daha fazla belirlenmektedir. Bazı maddi olmayan varlıkların (markalar ve fikri mülkiyet gibi) kullanılması daha kolaydır ve yönetimin önemli ölçüde dikkatini çekmiştir. Son yirmi yılda insan sermayesi, bilgi sermayesi ve örgütsel sermaye daha az dikkat çekmiştir ve çoğu zaman stratejik hazır bulunuşluktan yoksun olduğu ifade edilebilir (James, 2018). Diğerleri, insan, bilgi ve kurumsal sermaye gibi, daha az dikkat çekmiş ve genellikle stratejik hazırlıktan yoksun kalmıştır.

Stratejik hazır bulunuşluk, oldukça yakın bir zamana kadar somut ve somut olmayan kaynakların organizasyon stratejileri ve stratejik planlara uyumlu hale getirme fikriyle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Başka bir ifade ile stratejik hazırlık bulunuşluk, yakın zamana kadar, maddi ve maddi olmayan kaynakları kurumsal stratejiler/stratejik planlarla uyumlu hale getirme fikriyle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Bir örgütün yöneticileri ve stratejistleri, örgütün stratejik hazır bulunuşluğunu net bir şekilde modellemişlerse, bu durum aynı zamanda örgütün insan, bilgi ve örgütsel sermaye alanlarındaki kaynaklarının da net bir şekilde haritasını çıkardıklarını ve organizasyonun gelecekte karşılaşması olası stratejik güçlükleri karşılamaya ne derece hazır olduğunu kavramsallaştırdıkları anlamına gelmektedir.

Stratejik hazırlık bulunuşluk kavramı ilk kez Kaplan ve Norton (2004) tarafından önerilmiştir. Stratejik hazır bulunuşluk, bir organizasyonun insan, bilgi ve örgütsel sermayesinin stratejisi ile uyumunu ifade etmektedir. Stratejik hazırlık bulunuşluk, bir örgütün insanları, sistemleri ve organizasyonel kültürünün stratejisini uygulamak için ne kadar iyi hazırlandığını değerlendirmektedir. Başka bir deyişle stratejik bağlamda hazır olma hali kapsamlı ve sistemsel bir değişim için sürekli, örgüt genelindeki hazır olma durumunu ifade etmektedir. Maddi olmayan varlıkların organizasyon stratejisiyle ne ölçüde uyumlu olduğunu sistematik olarak değerlendirmek için

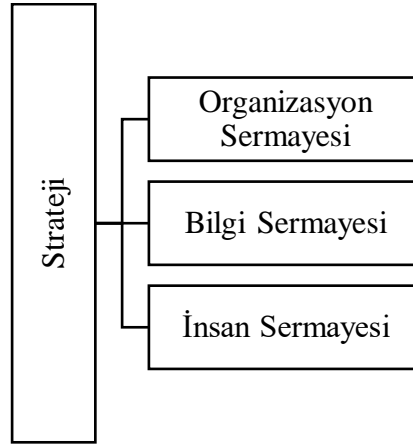
stratejik hazır bulunuşluk ifadesini kullanmıştır. Stratejik hazır olma hali, maddi olmayan varlıkların genellikle finansal performansı doğrudan etkilemediği, ancak bunun yerine karmaşık nedensel ilişki zincirleri aracılığıyla dolaylı olarak etki ettiği bir bakış açısına dayandırılmıştır. Maddi olmayan varlıklar örgütüm stratejisi ile uyumluysa, o zaman varlıklar örgüt için katma değer yaratacaktır. Nitekim varlıklar strateji ile uyum içinde değilse veya strateji hatalı ise, o zaman maddi olmayan varlıklar üzerine büyük miktarda yatırımlar yapılsa bile çok az bir değer yaratacaktır. Bu nedenle, stratejik hazırlık bulunuşluk, insan sermayesi, bilgi sermayesi ve organizasyon sermayesi gibi maddi olmayan varlıkların bir örgütün stratejisi ve performansı ile ne kadar yakından uyumlu olduğunu öne sürmektedir (Kaplan ve Norton, 2004: 2-4).

Tablo 2.12: Bir Stratejinin Uygulanması İçin Gerekli Olan Üç Maddi Olmayan Varlık Kategorisi

-
- İnsan Sermayesi: kurum çalışanlarının sahip olduğu beceriler, yetenekler ve bilgiler.
 - Bilgi Sermayesi: kurumun veri tabanları, bilgi sistemleri, ağları ve teknoloji altyapısı.
 - Organizasyon Sermayesi: şirketin kültürü, liderliği, çalışanlarının stratejik hedeflerle ne kadar uyumlu olduğu ve çalışanların bilgiyi paylaşma yeteneği.
-

Kaynak: Kaplan ve Norton, 2004: 2-4

Kaplan ve Norton'un 2004 yılında tanımladıkları, bir stratejinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan üç maddi olmayan varlık kategorisi, şirketlerin rekabetçi avantajlarını sürdürmeleri ve stratejik hedeflerine ulaşmaları için temel teşkil etmektedir.



Şekil 2.22: Varlık Kategorisi

Kaynak: Kaplan ve Norton, 2004: 2-4

Kaplan ve Norton'a göre "İnsan Sermayesi", kategorisi bir örgütün çalışanlarının sahip olduğu becerileri, yetenekleri ve bilgileri kapsamaktadır (A.g.e.). Başka bir ifade ile bu durum şirketlerin başarısında kritik önem taşımaktadır çünkü çalışanların yetenekleri ve uzmanlıkları, örgütün operasyonel etkinliğini ve yenilik kapasitesini doğrudan etkilemektedir yönünde yorumlanabilir. İyi eğitilmiş ve motive edilmiş iş görenler, şirketin pazarlara daha hızlı ve etkin bir şekilde uyum sağlamasını sağlamaktadır.

"Bilgi Sermayesi", kategorisinin örgütün veri tabanları, bilgi sistemleri, ağırları ve teknoloji altyapısını içerdiği görülmektedir. Bilginin ve teknolojinin hızla geliştiği bir ortamda, bilgi sermayesi, örgütlerin rekabet avantajlarını koruyabilmeleri ve pazar dinamiklerine hızlı bir şekilde cevap verebilmeleri için hayati önem taşıdığı aşikardır. Başka bir deyişle etkin bir bilgi yönetimi sisteminin, kurumun verimliliğini artıracığı ve yenilikçi çözümler üretmesine yardımcı olabileceği öne sürülebilir.

"Organizasyon Sermayesi", örgütün kültürü, liderliği ve çalışanlarının stratejik hedeflerle uyumunu, ayrıca bilgiyi paylaşma yeteneğini içerdiği görülmektedir. Bu durum şirketin iç yapısını ve çalışma şeklini etkileyen önemli bir faktördür. Güçlü bir organizasyon sermayesi, iş görenlerin motivasyonunu ve bağlılığını artırarak, genel performansı ve pazar adaptasyonunu iyileştirebilir. Bu üç maddi olmayan varlık, birbiriyle etkileşim içindedir ve örgütün uzun vadeli başarısını belirleyen temel unsurlar olarak değerlendirilebilirler. Başka bir ifade ile insan, bilgi ve organizasyon sermayesinin etkin bir şekilde yönetilmesi, şirketlerin sürekli değişen iş dünyasında ayakta kalmasını ve başarılı olmasını sağlamaktadır (A.g.e.).

Stratejik hazır bulunuşluğun, stratejinin temelini oluşturan insan, ilişkisel ve örgüt sermayesi ya da Zihinsel Sermaye (ZS) tarafından tanımlandığı iddia edilmektedir (Brush vd., 2010). Stratejik hazırlık bulunuşluk, "geniş çaplı sistemsel değişikliklere karşı sürekli, örgütün genel olarak hazırlıklı olma durumu" olarak tanımlanmaktadır (Redding ve Catalanello, 1994). Stratejik hazır bulunuşluk, bir organizasyonun insan sermayesi, bilgi sermayesi ve örgütsel sermayesinin stratejisiyle uyumlu hale getirilmesini ifade etmektedir (Kaplan ve Norton, 2004) ve aynı zamanda kurumsal öğrenme stratejisini yansıtmaktadır. Bir örgütün çağdaş koşullarda stratejik hazır bulunuşluğa karşı yaklaşım şekli, büyük ölçüde değişimi nasıl gördüğü ile ilgilidir. Bu noktada iki önemli husus bulunmaktadır (i) örgütün değişim yönetimini farklı çevresel koşullara uyum sağlamanın döngüsel, devam eden bir süreci olarak görüp görmediği veya (ii) örgütün değişimi, örgütün reaktif adaptasyon kültürünü proaktif bir kültüre dönüştürdüğü, daha etkili, rekabetçi ve geleceğe yönelik yeni fikirler aradığı yenilik yönetimi olarak görüp görmediğidir (James, 2018). Örgütsel yaşamda değişim süreçlerine ve belirsizliklerle dolu rekabet ortamına uyum sağlamada stratejik hazır bulunuşluk kavramı dikkat edilmesi gereken önemli bir olgudur.

Dinamik ağlar ve dış faktörlerden dolayı örgütün, ortamın yarattığı belirsizlikleri, yenilikleri ve mevcut gereksinimleri karşılayabilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Değişimin gerçekleşmesinde en önemli aktör olan liderlerin örgüt paydaşlarının stratejik açıdan hazır bulunmalarını sağlamak için etkin liderlik özelliklerini yansıtmaları gerekmektedir (Mazlum, 2019). Çalışanların değişime hazır olduklarına ilişkin bireysel algıları, örgüt hedeflerine, vizyonuna ve uzun vadeli misyonuna daha önemli bir katkı geliştirebilmeleri adına stratejik hazır bulunuşlukları önemli bir unsurdur. Rekabete dayalı yeni dünya düzeninde eğitim örgütlerinin durumu değerlendirildiğinde okulların, geleceğin fırsat ve tehditlerine karşı eylem planlarını ve stratejilerini belirlemek durumunda kaldıkları görülmektedir.

Ulusal entelektüel insan sermayesi yani nitelikli beyin gücü kaynağı yetiştirme ve ülkeye katma değer sağlamakla birlikte sürdürülebilir kalkınmanın kilit aktörü olan eğitim örgütleri varlıklarını sürdürebilmek aynı zamanda gereksinimleri karşılayabilmek adına belirsizliklere ve yeniliklere yönelik planlar yapmak ve stratejik kararlar almakla sorumludurlar. Eğitim örgütlerinin faaliyetlerini (öğretme süreci, bilimsel araştırma, topluma hizmet) gerçekleştirmede devamlılığı, bu gelişmelere ayak uydurabilmek için dış çevredeki değişikliklere uyum sağlama yeteneklerine bağlıdır.

Belirsizlik, örgütlerin sosyal sisteminde kaygılara neden olmakta ve bu durum, olası yönetici-lider değişikliği, aşırı analizden kaynaklanan ekonomik felce (analiz felci) veya yanlış sonuçlar doğurabilecek güçlü bir reaksiyona yol açabilmektedir. Bu koşullara yanıt verebilmek; gelişme ve yenilik için açık fırsatları görebilmeyi, belirsizliğin yarattığı boşlukları doldurmak için kendi anlamlarını yaratabilmeyi ve stratejik bağlamda hazır olmayı gerektirir. Genel olarak belirsizlikler dünyasına hazır olma hali aşağıdaki amaçlara yönelik organizasyonel kapasite geliştirme eğilimindedir:

- sorunları tahmin etmek;
- sorunların ve eylemlerin sonuçlarını anlamak;
- değişkenlerin karşılıklı bağımlılığını takdir etmek;
- alternatif gerçeklikler ve zorluklar hazırlamak;
- fırsatları değerlendirmek ve yorumlamak.

Strateji seçenekleri değerlendirmek ve seçim yapmakla ilgilidir. Bu noktada liderin doğru zamanda doğru aksiyonu alarak kalıpları kırma yeteneği kritik öneme sahiptir. Başkalarına uyum sağlama yeteneği aşılayıp teşvik ederek herkesin potansiyelini ortaya çıkararak stratejik anlamda hazır bulunuşluk düzeylerini arttıracak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Johansen, 2012). Bu nedenle, stratejik erozyon göstergelerini azaltmak için eğitim kurumlarının stratejik hazır bulunuşluğu odaklanmaları gerekmektedir (Mahmood, 2020). Eğitim örgütlerindeki temel unsurlar olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlamaya ilişkin algıları ve davranışları, bu sürecin başarısında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, okulların stratejik hazır bulunuşluk algılarını belirlemek ve stratejik planlama uygulamalarını etkili bir şekilde değerlendirmek ve geliştirmek için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu süreç, eğitim kurumlarının mevcut ve potansiyel kapasitelerini anlamalarına ve stratejik hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacağı şeklinde ifade edilebilir (Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Stratejik hazırlık bulunuşluk, maddi ve maddi olmayan kaynakları örgütsel stratejiler/stratejik planlarla uyumlu hale getirme fikriyle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (James, 2018). Stratejik planlamanın dört temel yararı şu şekilde ifade edilmektedir (Bryson, 1995, akt. Memduhoğlu ve Uçar, 2012):

- Stratejik düşünce ve davranışı geliştirerek örgüt iç ve dış paydaşları ile çeşitli enstrümanlar hakkında daha sistematik veri elde eder, örgütsel öğrenme düzeyinin artırarak, gelecek senaryoların ortaya konmasına yardımcı olur.
- Stratejik planlama örgütlere, ulaşmak istedikleri hedefleri tanımlamalarında, olası sonuçları öngörerek kararlarını alma aşamasında, tutarlığı sürdürülebilirlik ve düzenleme basamaklarında yardım eder.
- Stratejik planlama, değişim süreçlerine uyum sağlamanın kolaylaştırıcısıdır. Beklenmedik ve değişen durumlara etkili biçimde başa etmeye çalışırlar.
- Stratejik planlama, örgüt içindeki paydaşların doğrudan faydalanabileceği bir süreçtir; aynı zamanda bu süreç, örgüt üyeleri arasında takım çalışmasını ve uzmanlık alanlarındaki yetkinlikleri güçlendirmeye de katkıda bulunmaktadır. Stratejik planlamanın uygulanması, bireylerin ve grupların rollerini ve sorumluluklarını netleştirerek işbirliğini ve koordinasyonu artırır, böylece örgütün genel performansını ve etkinliğini iyileştirir. Stratejik hazırlanmış gelecekte olması öngörülen gelişmeler için durum analizi yaparak nasıl davranılması gerektiği ile ilgili strateji geliştirme şeklinde ifade edilebilir (Çetin ve Köse, 2017). Eğitim, belirsizlik içeren anlık karar verme süreçlerini içerdiğinden, eğitimcilerin okul yöneticileri, meslektaş ve topluluk üyeleri gibi diğerlerinden destek alması genellikle yararlıdır (Vangrieken vd., 2015). Bu tür destekler, eğitimcilerin belirsizliği daha iyi tanımasına yardımcı olabilir ve onları, belirsizlikle baş etmeye teşvik edebilir. Bu, halihazırda mevcut olan durum karşısında, belirsizliğe duyarlı liderliğin potansiyel etkisinin büyüklüğünde eğitim örgütleri ve öğretmenler arasında farklılıklar olma olasılığını ortaya koymaktadır (Ham vd., 2019). Eğitim ortamı karmaşıklaştıkça ve okullara yönelik beklentiler arttıkça çözüm uzun ve detaylı okul planları olmaktan çok daha öteye geçmiş bulunmaktadır. Stratejik planlama, geçmişten gelen kalıplar ile belirsizliği öngörerek ve geleceğe yansıtığımız bir düşünce sisteminin içerir. Daha geniş bir örgütsel bakış açısına sahiptir aynı zamanda örgütün gelişiminin temel özelliklerini ifade eder. Stratejik planlama hem rasyonel hem de büyük ölçüde artımlı bir süreç olarak kabul edilebilir. Stratejik planlamanın başarılı kullanımı, uygun stratejinin rasyonel ve istikrarlı bir şekilde uygulanabilmesi için tanımlanabilecek öngörülebilir bir ortamın bulunmasına dayanır.

Yükseköğretim kurumları, iç ve dış çevre ortamlarındaki sosyal, siyasi ve ekonomik değişiklikler nedeniyle sürekli değişen çalkantılı bir ortamda faaliyet göstermektedirler. Bu değişiklikler, hem planların etkililiğini operasyonel hale getirmek hem de takibini gerçekleştirmek için tüm düzeylerde yenilenmiş bir strateji geliştirme, uygulama ve hesap verebilirliğe odaklanmayı gerektirmektedir. Literatür, belirsizlik zamanlarında strateji geliştirme ihtiyacını birçok bilim insanının fark ettiğini güçlü bir şekilde önermektedir. Stratejik plan geliştirme, üniversite ve üst yönetimin güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditlerin farkında olduğunu göstermektedir. Bu sayede sektörel ve toplumsal paydaşlarıyla iyi bir iletişim ve ilişki ağına sahip olur (Shah, 2013: 24-29). Değişen yüksek öğretim ekosistemi bağlamında strateji geliştirme ve uygulamanın yenilenmesi önemli bir role sahiptir. Değişen hükümet politikaları ve siyasi gündem gibi önemli parametreler üniversitenin uzun vadede sürdürülebilirlik sağlayabilmesi için dikkatli geliştirilmiş strateji ve uygulama kapasitesine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir ifade ile dikkatli ve akıllıca geliştirilen strateji ile etkili uygulama kabiliyeti değişimi ve gelişimi yönlendiren önemli unsurlardır. Karasızlık ve belirsizlik doğası gereği daha sıkı ve odaklı bir merkezi yönetime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Yükseköğretim kurumları seçilmiş üyeler, tutanakların ve önemli belgelerin dijital dolaşımı, senato, akademik kurullar ve bölüm başkanları yoluyla dış etkenlerden etkilenmeye açık kalmalıdır. Senatoların ve akademik kurulların, iyi bilgilendirilmiş ve temel politika tartışmalarının organları olmaları için yeniden canlandırılması gerekmektedir. Yönetim kurullarının kurumsal stratejiyi yönlendirme konusunda yetkin olabileceği yanılması bir kenara bırakılmalıdır, ancak aynı şekilde, yönetim organlarının iki önemli nedenden dolayı üst düzey yönetim tarafından "arka plana atılmaması" önemlidir: Bunlardan birincisi, yerine getirilmesi gereken yasal sorumluluklarken ikincisi, stratejik karar vermenin ardındaki argümanları meslek dışı kişiler ve onların tavsiyelerini dikkate alma sürecidir (Shattock, 2013: 217-233). Günümüzün ekonomik, ticari, kültürel, sosyal ve politik koşulları örgütsel performansı etkilemektedir. Nitekim savaş, deprem, sel vb. felaketlerin örgütsel davranış üzerinde kendine özgü etkileri olduğu açıktır. Bu nedenle yöneticilerin, örgüt yaşamına yönelik çeşitli çevresel tehditlerin bulunduğunu ve örgütlerin bu tür krizleri ancak stratejik hazır bulunuşluk ve planlama ile aşabileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Ryvicker, 2009).

Stratejik olarak hazır bulunma hali ani gelişen beklenmedik durumların yönetimi için hazır olmak bir başka deyişle bir kriz meydana gelmeden önce örgütün daha iyi yönetim seviyesine gelmesini ifade etmektedir. Anlık gelişebilecek olası senaryolara hazırlıklı olmak; kurumsal kapasiteyi arttırmak ve öngörülen hedeflere ulaşabilmek için yapılacak eylemler ve gelecekteki organizasyonel faaliyetlerin engellenmesi veya devam etmesi için izlenecek yolları ortaya koymak suretiyle yönetime yeni bir anlayış getirmektedir (Ghodrati ve Zargarzadeh, 2013). Stratejik hazırlık, kapsamlı ve sistemik değişime yönelik kalıcı, organizasyon çapında hazırlık durumudur. Yöneticiler örgütün nasıl çalışacağını belirlemekle ve yönetme azmi ile kuruluşun geri kalanının belirsizliğe yönelik stratejik hazır bulunuşluğunu kolaylaştıran değişiklikleri benimsemesi daha kolay hale getirmektedirler (Chanias vd., 2019).

2.11. Dayanıklılık

Öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğretimin temel yapı taşı olup hammaddesi insan olan ve insan hayatına dair birden fazla alanla ilgilenme eğilimine sahip bir meslektir. Bu sebepten ötürü öğretmenler stresi ve mesleki deformasyonu yüksek düzeyde yaşayabilen dinamik bir sistemin parçasıdır (Maddi, 2006). Başka bir ifade ile beklenmedik durumlarla karşılaşmanın eğitimcilerde fiziken ve zihnen yorgunluk yarattığı bu yüzden de performanslarının olumsuz etkilendiği söylenebilir (Durak ve Seferoğlu, 2017). Karşılaşılan zor durumların karşısında bireylerin çeşitli baş çıkabilme stratejilerine ve farklı tepkilere sahip olması, araştırmacıları bu konu ile ilgili çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir (Aydoğdu, 2013). Türbülans dönemlerinde ayakta kalabilenlerin ortak özelliğinin ise onların dayanıklılık ve toparlanabilme becerisi olduğu belirlenmiştir (Allison, 2012). Başka bir ifade ile ortaya çıkabilecek krize yanıt olarak, işlevselliği, gelişimi ve hayatta kalmayı tehdit eden zorluklara başarıyla uyum sağlamak ve direnci artırmaktır dayanıklılık olarak ifade edilebilir. Dayanıklılığın işlevsel tanımı konusunda fikir birliği eksikliği bulunmakla birlikte, önerilen tanımların çoğu, zorlukların ardından olumlu işleyişi adapte etme ve entegre etme kavramını öne sürmektedir (Nikopoulou vd., 2022). Kriz ve değişim yönetimi yeterliği okul liderliğinin sahip olunması gereken olmazsa olmaz unsurlarından biri haline gelmiştir. Sorunlarla başa çıkmak veya zaman zaman kısıtlı bir şekilde müdahale etmek, etkili şekilde okulu yönetmek için yeterli olmayacaktır.

Bunun yerine okul liderlerinin tüm paydaşlardan destek alarak onlarla iş birliği içinde kriz ve değişim yönetimine dahil olmalarını sağlamaları gerekmektedir (San Miguel ve Pascual, 2021: 70-71). Başka bir deyişle örgütler iş gören dayanıklılığını artıran veya tehdit eden faktörler olarak işle ilgili koşullar yaratmaktadırlar. Nitekim örgütsel bağlamda dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır. Mesleki gerekliliklere ek olarak, eğitimciler kendi benzersiz okul kültürü ve iklimini olan, liderlik stillerini, iş gereksinimlerini ve iş kaynaklarının sağlanmasını geliştirmiş olan iş ortamlarında çalışmaktadırlar. Bu nedenle, öğretmen dayanıklılığı üzerine yapılan son zamanlardaki araştırmalar, öğretmenlerin kişisel özellikleri veya yeteneklerinden ziyade, eğitimcilerin çalışmalarını etkileyebilecek dış faktörlere odaklanmaktadır.

Block ve Kremen (1996), yüksek dayanıklılık düzeyine sahip bireylerin belirsizlikle bombalanan bir dünyada daha fazla yetkinlik ve özgüvene sahip olduklarını savunmaktadırlar. Yaşam süresi gelişimi alanında, dayanıklılık, yetişkinlerin yaşamın zorluklarına etkili bir şekilde yanıt verme kapasitesi olarak tanımlanmış olan bir "rezerv kapasite" olarak kavramsallaştırılmıştır. Dayanıklılığın tampon etkisi, bireyin stresle başa çıkma ve zorluklarla baş etme yeteneğine bağlıdır; dayanıklılık özellikle başa çıkma yeteneği, geleceğe dair yaratıcılık, umut ve pozitiflik, engelleri aşmak için problem çözme becerilerini kullanarak alternatiflerin belirlenmesi, kararlılık ve erken değişiklikler yapma ve kontrol kazanma becerisi gibi unsurları içerir; bu, sadece tepki vermekten ziyade eyleme geçmeyi ifade etmektedir (Sinclair ve Wallston, 2004).

Bağlamsal olarak ele alındığında eğitim örgütleri düzeyindeki liderlik, okul ortamını ve orada meydana gelen iş süreçlerini şu şekilde tanımlamaktadır; iklimin ve kültürün oluşturulması, insan kaynakları yönetimi uygulamalarının uygulanması, öğretimin ve diğer eğitimci iş süreçlerinin organizasyonu ve öğretmenlere gerekli iş kaynaklarının sağlanması şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmalar, okul liderliğinin öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılığı, psikolojik güçlenmesi ve öz yeterliliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve çalışanların işten ayrılma oranlarının veya işte kalma kararlarının daha düşük olacağını öngördüğünü doğrulamaktadır (Bagdžiūnienė vd., 2022: 2-3).

Day ve Gu (2013) yaptıkları çalışmada, eğitim liderinin "kolektif etkililik ve mesleki kontrol, etki ve sorumluluğun paylaşılan inançlarını" mümkün kılma konusundaki önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak eğitim yöneticilerinin mesleki değerlerinin ve sahip oldukları vizyonun öğretmen etkililiği ve dayanıklılığı için kolektif bir duygu yaratma konusundaki örgütsel koşulların nedenleri arasında

olduğunu öne sürmektedirler. Örgüt içinde dayanıklı bir yapı oluşturmak kriz durumlarını anlamak ve doğru aksiyonu alıp gelişen durumu yanıtlayabilmek adına son derece önemlidir. "Dayanıklı örgüt " kavramı, zorlu veya istikrarın olmadığı dalgalı ekonomik dönemlerde örgütlerin hayatta kalmasına ve gelişmesine yardımcı olacak bir kavram olarak popülerlik kazanmaktadır (Hamid vd., 2023: 498).

Cissé ve Barrett (2018) dayanıklılığı "bir örgütün , sürekli başarılı olmak için kapasitelerini sorgulayan şoklara dayanma ve hızlı bir şekilde toparlanma potansiyeli olarak ifade etmektedir. Eğitim alanında, bu doğrultudaki en güncel çalışmalar esas olarak, insan işlevselliğinin davranış ve çevre arasındaki etkileşimi yanı sıra diğer kişisel faktörleri (biyolojik, bilişsel ve duygusal) de kapsadığı fikrini destekleyen Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel modeline dayanmaktadır. Bu model, her bireyin ne yapabileceğine dair inançları etkileyen faktörleri de içermektedir.

Bu teori, öz-yeterliliğin aşağıdaki unsurlardan oluştuğunu savunmaktadır;

- Bireylerin yapılacak görevle önceden sahip oldukları ustalık deneyimleri veya geçmiş deneyimlerinden,
- başkalarının da bunu yapabilme yeteneğine sahip olduğunu gördüklerinde, belirli bir eylemi geliştirebildiklerini varsayan dolaylı deneyimlerden;
- olumlu pekiştirme işlevi gören sözlü ikna;
- bireyin duygusal ve psikolojik durumundan (Bandura, 1986).

Alan yazında dayanıklılığın tanımı bir kişilik özelliği, bir süreç ya da sonuç olarak görülmesine bağlı olarak farklılık gösterse de dayanıklılığın insanların olumlu bir şekilde ilerlemek ve kendilerine sunulan psikososyal risk faktörleri ile başa çıkmak için sürekli bir çaba gerektirdiği konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Ayrıca, dayanıklılığın insanları iyimserlik, uyum sağlama, kararlılık, azim, riskli kararlar alma ve belirsizliğe tahammül gibi yüksek değerlere sahip olarak tanımlayan çok boyutlu bir yapı olduğu ifade edilebilir (Galindo, Domínguez ve Pegalajar, 2020: 128-129).

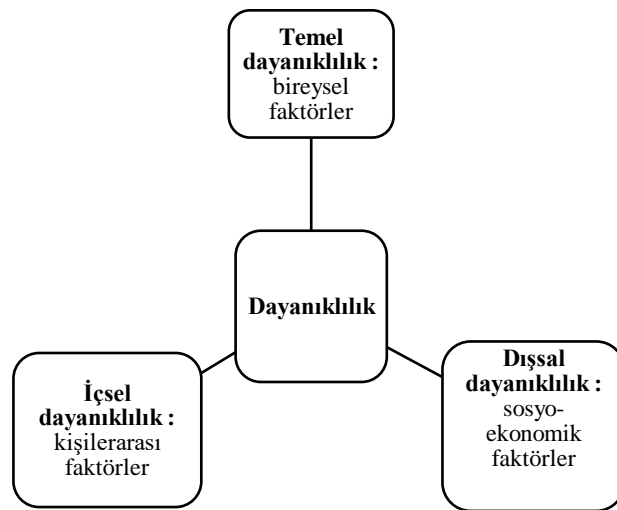
Peki nedir bu dayanıklılık? "Resilience", "dayanıklılık" kavramının disiplinler arası kullanımı nedeniyle ortak bir Türkçe karşılığı yoktur (Börekçi ve Gerçek, 2017). "Resilience" kelimesinin etimolojik kökeni, latince geri sıçrama (bounce back) anlamında kullanılan "resilire" sözcüğünden gelmektedir. "Resilience" kelimesi İngilizce sözlük anlamında (Cambridge İngilizce sözlüğü) dibe vurup dönebilme veya toparlanma (bounce back) olarak ifade edilmiş ve küllerinden yeniden doğan efsanevi

phoenix kuşuna (zümrüd-ü anka, simurg) gönderme yapılmıştır. Aynı zamanda geleceğe yönelik bir projeksiyonu da çağrıştırmaktadır. Türk kültüründeki karşılığı “küllerinden yeniden doğmak” olarak kullanılan bu kavram karşılaşılan engellere rağmen yılmadan, zorlukların bireyi durdurmasına izin vermeden çabalayarak devam etmesi anlamını taşımaktadır (Üstünova, 2016).

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) dayanıklılığı; bireylerin veya grupların, travma, trajedi, tehditler, aile ve ilişki sorunları, ciddi sağlık problemleri veya iş yerinde ve mali durumlarda yaşanan stres gibi büyük stres kaynaklarına karşı sağlıklı ve etkili bir şekilde uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, dayanıklılığın sadece zorlukların üstesinden gelmekle kalmayıp aynı zamanda bu tür stres faktörlerine karşı başarılı bir uyum süreci olarak ifade edilmektedir. Bu kavramın kişinin zorlu şartlarla nasıl başa çıktığı, duyguları nasıl yönettiği ve destek aradığıyla ilgili olduğu vurgulanmaktadır. APA aynı zamanda dayanıklılık oluşturma zaman ve bilinç gerektiren bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Birleşmiş Milletler Uluslararası Afet Risk Azaltma Stratejisi Ajansı (UNISDR), dayanıklılığı şu şekilde tanımlamaktadır: "Tehlikelere maruz kalan toplumsal sistemlerin temel yapı ve işlevlerin korunması adına tehlikenin etkilerine karşı zamanında ve etkili bir şekilde dayanma, özümseme, uyum sağlama ve toparlanma yeteneği". Başka bir ifade ile dayanıklılık, herhangi bir travmatik etkisi olan bir olguya fiziksel veya toplumsal olarak dayanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Wolin ve Wolin (1993), bu fenomeni tanımlamak için daha önceki terimlerin (direnci, yenilmez, ve yılmaz gibi) yerine "dayanıklı" teriminin benimsenmesi gerektiğini açıklamışlardır. Dayanıklılık terimi genel olarak stresle ilişkili olumsuz davranışları sınırlayan ve sıkıntı durumunda bile uyum sağlayan sonuçlarla sonuçlanan faktörleri ve süreçleri ifade etmektedir.

Sutcliffe ve Vogus'a (2003) göre, "Resilience", yaşanan zorlu türbülans dönemlerinden avantaj kazanarak çıkabilmeyi, bireysel yeterlilik ve yenilenebilmeyi ifade etmektedir. Dayanıklılık, uyum veya gelişmeye yönelik tehditlere rağmen iyi sonuçlarla karakterize edilen bir fenomen sınıfına işaret etmektedir. Dayanıklılık, çıkarımsal ve bağlamsal bir kavram olup iki temel türde değerlendirmeye alınması gerekmektedir. İlk değerlendirme, çıkarımın tehdit tarafını ele almaktadır: bireyler, gelişim süreçlerinde çok önemli bir tehditle karşılaşmamışsa dayanıklı olarak kabul edilmez; normatif gelişimi bozmak potansiyeline sahip olduğu kabul edilen mevcut veya geçmişteki tehlikeler bu süreçte bulunmalıdır. Diğer bir deyişle, açık bir şekilde

görünür bir risk olması gerekmektedir. Dayanıklılığa dair yer alan ikinci değerlendirme, uyumun veya gelişim sonucunun "iyi" veya "uygun" olarak değerlendirildiği kriterlerdir. Dayanıklılığı, belirli bir toplumun veya kültürün tarihsel bağlamında, belirli bir yaş ve durum için bireylerin davranışı için gözlemlenebilir bir başarı izi temelinde tanımlamaktadır. Bu beklentiler, gelişimsel ve yaşam boyu teori içinde "önemli gelişimsel görevler", "yetkinlik kriterleri" veya "kültürel yaş beklentileri" olarak adlandırılır (Masten, 2001: 228). Literatürde dayanıklılığın tanımlanmasında iki önemli eğilimi öne sürülmektedir. Birincisi psikolojik bir olgu olarak dayanıklılık; bireylerin zorluklar karşısında dirençli olmalarına yardımcı olduğuna inanılan öz saygı, öz yeterlilik, motivasyon, beceriklilik ve sağlık gibi kişisel faktörlerin incelenmesini içermektedir. Bu yaklaşım dayanıklı bir kişiyi tanımlayan özellikleri belirlemeye yöneliktir. İkinci yaklaşım ise dayanıklılığı çok boyutlu ve karmaşık bir süreç "sosyal ilişkiler sistemi içindeki bir dinamik" olarak yorumlamaktadır. Bu yaklaşımdaki dayanıklılık çoğu zaman bireylerin normal yaşam sürecindeki zorlukları müzakere ettiği ve üstesinden geldiği bir süreç olarak görülmektedir (Gu ve Day, 2007: 1305). Liu vd. (2017), orta ölçekte zorlukla karşılaşmanın dayanıklılığı artırdığına dair bir çerçeve ve teorik temel sunarak, dayanıklılığın bir kişilik özelliği ve zaman içinde gelişen bir evrim olarak görüldüğünü önermektedirler. Önerdikleri çok seviyeli dayanıklılık modeli aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 2.23: Çok Seviyeli Dayanıklılık Modeli

Kaynak: Liu vd., 2017

Juncos'a (2018) göre dayanıklılık teriminin etrafındaki belirsizlik, terime ilişkin farklı anlayışlara sahip disiplinler veya sektörler arası konuşmalara olanak sağlayan bir 'sınır nesnesi' olarak tanımlanmasına yol açmaktadır. Shah ve diğerlerinin (2020) bir kavram olarak dayanıklılığı inceledikleri çalışmada konu ile ilgili yayınlanan on üç raporda dayanıklılıkla ilgili öne sürülen en yaygın anlayışın dayanıklılığın zor ve sıkıntılı zamanlarda başvurulacak temel bir kaynak olduğu vurgulanmıştır. Hah ve diğerlerinin (2020) yaptıkları analizde dayanıklılığı şu şekilde yorumlamışlardır:

- Stres ve şoklar sırasında temel işlevleri ve yapıları sürdürme kapasitesi,
- Değişen koşullara uyum sağlamalarını sağlayan bir dizi beceri ve kaynağa erişim,
- Uzun vadeli perspektiflerini tehlikeye atmadan belirsizliği öngörebilme, önleme, hazırlık yapabilme ve yanıt verebilme yeteneği (Shah vd., 2020: 12-13).

Tablo 2.13: Farklı Disiplinlerde Dayanıklılık Tanımı

Disiplin	Tanım
Değişim Yönetimi	Dayanıklılık, değişim sürecinde minimum işlevsiz davranış sergilerken hem gücü hem de esnekliği gösterme yeteneğidir (Conner, 2004)
Eğitim	Bireyde dayanıklılık, riske ve zorluklara rağmen başarılı bir uyum anlamına gelir; gelişimsel riske, stres faktörlerine veya kronik olumsuzluklara rağmen, iyi bir uyum ile karakterize edilen fazla mesai anlamına gelir. Dayanıklılık, olumsuz koşullar karşısında gelişme, olgunlaşma ve yetkinliği artırma yeteneğidir (Gordon, 1995).
İnsani Gelişim	Dayanıklılık, karşı koyma veya karşılıklı başarılı bir şekilde karşılıklı olma becerisidir (Werner, 1993).
Psikoloji	Dayanıklılık, geri dönme yeteneğidir: zorluklara dayanma ve kendini onarma (Wolin & Wolin, 1993; Higgins, 1994).
Sosyal Bilimler	Dayanıklılık, olumsuz yaşam deneyimlerinden geri dönme ve bunların üstesinden gelirken güçlenme yeteneğidir (Henderson ve Milstein, 1996; Conner, 2003).

Kaynak: Wescot, 2018

Raghunathan ve diğerlerine (2022) göre, dayanıklılığın kavramsal anlamı, prensipleri ve boyutları özellikle Covid-19 pandemisi sırasında yapılan çeşitli çalışmalarda daha belirgin bir şekilde görülebilmektedir. Raghunathan vd. yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan temel faktörler şu şekilde değerlendirilmiştir (A.g.e.).

Tablo 2.14: Dayanıklılığın Temel Faktörleri

- Bireysel- pozitiflik, motivasyon, özgüven, duygusal yetenek, azim, kendini yansıtma,
- Kişilerarası- sosyal destek, destek sistemleri, akran desteği, paydaş desteği
- Kurumsal- liderlik, örgütsel iklim, topluluk oluşturma

Kaynak: Raghunathan vd. 2022

Tablo 2.14 değerlendirildiğinde eğitimsel dayanıklılığın öğretmenlerden, akademik ortamdaki sistemden ve toplumla olan ilişkisel sermayeden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Bronfenbrenner ve Morris (2007: 796) dayanıklılığın dinamik bir sistem çerçevesi aracılığıyla değerlendirilebileceğini öne sürülmektedir. Bu teorinin temelinde, gelişim ve davranışın karmaşık bir iç ve dış sistem ağının ürünü olduğu düşüncesi yer almaktadır. Dayanıklılığı destekleyen veya engelleyen özellikler sistemin her düzeyinde değerlendirilebilir: kişi; aile, iş arkadaşları, akıl hocaları ve yakın arkadaşlarla sosyal roller ve kişilerarası ilişkilerden oluşan mikrosistemler; iki veya daha fazla mikrosistemden oluşan mezosistemler ve biri hedef bireyi içermeyen iki veya daha fazla bağlamsal ortamı içeren ekosistemlerdir.

Mansfield vd. (2012) yaptıkları çalışmada eğitimcilerin dayanıklılığını oluşturan dört ana faktörü tanımlamaktadır: profesyonel faktörler, sosyal faktörler, motivasyon faktörleri ve duygusal faktörler. Bu faktörler, öğretim elemanlarının zorlu eğitim ortamlarında etkili bir şekilde çalışabilmeleri ve bireysel refah düzeylerini koruyabilmeleri için kritik önem taşımaktadır. Tablo 2.15'te, Mansfield ve diğerlerinin (2012) dayanıklılık boyutlarına atfedilen faktörleri gösterilmektedir.

Tablo 2.15: Dayanıklılık Faktörleri

-
- Profesyonel faktörler: Öğrencilere bağlılık, organizasyon ve hazırlık, etkili öğretme becerileri, uyum sağlama, refleksiyon;
 - Sosyal faktörler: Güçlü kişilerarası ve iletişim becerileri, problem çözme, destek ve ilişkiler geliştirme, yardım talebinde bulunma;
 - Motivasyon faktörleri: iyimserlik, süreklilik, gelişmeye odaklanma, öz yeterlilik, gerçekçi hedefler ve beklentiler belirlemek, motivasyonu ve coşkuyu sürdürmek, zorluklardan keyif almak;
 - Duygusal faktörler: mizah anlayışı, olayları kişisel algılamama, duyguları düzenleme, zorluklardan sonra toparlanmak, başa çıkma becerileri, kendi iyi olma durumuna dikkat etme
-

Kaynak: Mansfield vd. 2012

Dayanıklılık boyutlarına ait faktörler değerlendirildiğinde;

Profesyonel Faktörler, öğretim elemanlarının mesleki becerilerini ve öğrencilere olan bağlılığını vurguladığı söylenebilir. Day, Sammons ve Gu (2016), çalışmalarında, öğretim elemanlarının profesyonellik düzeyinin, öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Profesyonel faktörlerin, etkili öğretme becerileri, hazırlık ve organizasyon gibi unsurları içermesi, bu argümanı destekler niteliktedir.

Sosyal Faktörler, iyi gelişmiş iletişim ve insanlar arası ilişkiler becerileri, öğretim elemanlarının hem meslektaşları hem de öğrencilerle etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olabilir şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu faktörler, Johnson ve LaBelle (2017) tarafından öğretmenlerin etkinliğine katkıda bulunan temel unsurlar olarak tanımlanmıştır. Motivasyon Faktörleri, öğretim elemanlarının işlerine olan bağlılığını ve motivasyonunu ifade ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Bandura'nın (1997) çalışmasında vurguladığı öz-yeterlilik, bu bağlamda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim elemanlarının kendilerine olan inancı ve iyimser yaklaşımları, zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ve motivasyonlarını artırabilmektedir. Duygusal Faktörler, öğretim elemanlarının duygusal zekâ ve duygularını düzenleme yetenekleri, eğitim alanında kritik bir rol oynamaktadır. Goleman da (1995) belirttiği gibi, duygusal zekâ, bireylerin duygularını anlamaları ve yönetmeleri için temel bir yetenektir. Öğretim elemanları için, stresle başa çıkma becerileri ve olumsuz durumlardan toparlanma yetenekleri, bu faktörün altında yer almaktadır.

Tablo 2.16: Dayanıklılık Boyutlarını Gösteren Faktörler

Profesyonel,	Sosyal	Motivasyonel	Duygusal
Mesleki özerklik	Olumlu ilişkiler	İyimserlik	Din
Bağlılık	Problem Çözme	Eğitimin önemi	Değerler
Esnek kontrol odağı	Profesyonel ilişkiler kurma fırsatı	Öz-yeterlik	İnançları
Mesleki beceriler	Karar verme sürecine anlamlı katılım	Öğretme isteği	Duygular
Fark yaratmak	Göreve başlama/koçluk programları	İçsel motivasyon	Kariyer tutkusu
Yansımaya Çalışma koşulları Az mevcut		Zorluklara karşı azim	Çocuk sevgisi
		Okul kültürü	Toparlanabilme becerisi
		Motive olmuş öğrenciler	Yönetimsel destek
Rekabetçi maaş/ücret Azaltılmış iş yükü Sağlam profesyonel gelişim Tesisler Güvenlik		Program finansmanı	Veli desteği
		Belirli idari hedefler	Davranışsal iklim

Kaynak: Mansfield vd. 2012

Değişime ve gelişime inanmak, çalışma ortamında meydana gelebilecek belirsiz durumları tehdit unsuru olarak algılamak yerine, bireysel gelişim için bir fırsat olduğu savını desteklemektedir (Maddi vd., 2009).

Dayanıklılık, belirsizliğe karşı kırılmanın tartışılması için üç nedenden dolayı önemlidir: (1) insan-çevre bağlantılı sistemlerde tehlikelerin bütünsel olarak değerlendirilmesine yardımcı olur, (2) bir sistemin bir tehlikeyle başa çıkma veya uyum sağlama potansiyeli üzerinde durur (3) belirsizlik ve gelecekteki değişimle başa çıkmak için alternatif örgüt politikaları keşfetmeye yardımcı olur.

İnsan-çevre sistemlerine dayanıklılık kazandırmak, sürprizler ve bilinemez risklerle karakterize edilen değişimle başa çıkmanın etkili bir yoludur.

Direnç oluşturmakla ilgili ana dört faktörden bahsedilebilir: (1) dönüşüm ve belirsizliği kabullenmek, (2) alternatifleri artırmak ve riskleri azaltmak için çeşitli ekolojik, sosyal ve politik çeşitliliği beslemek, (3) öğrenme ve problem çözme kabiliyetini artırmak (4) örgütlerin kendi kendini organize etme fırsatı yaratması (Berkes, 2007). Dayanıklılık, belirsizlik ve gelecekteki değişimle başa çıkmak için kavramsal bir araç sağlar. Gelecekteki değişime dayanıklılığı artırma olasılığı yüksek olan stratejiler aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 2.17: Dayanıklılığı Artırma Olasılığı Yüksek Olan Stratejiler

Stratejiler	Tanımları
Ekolojik, ekonomik ve kültürel çeşitliliği teşvik	Çeşitlilik, yeni fırsatların oluşmasını sağlar ve değişimle başa çıkmada bir seçenektir. Böylelikle gelecekteki değişimin olumsuz etkilerine karşı daha sağlam kalınabilir.
Gerçekleşmesi muhtemel değişiklikleri planlamak	Mevcut değişikliklerin yönlü doğasını kabul ederek ve değişimin itici güçlerini belirleme, öngörme ve uyarılma için gerekli örgütsel dayanıklılığı tasarlamak değişimle uyum sağlamak için fırsat yaratır.
Öğrenmeyi teşvik etmek	Ülkeler, topluluklar, STK'lar ve devlet kurumları birbirinden öğrenebilir. Bu sayede gelişebilecek olayları için iş birliği yaparak, hangi çözüm yolunun seçileceğini öğrenmek mümkündür.
Yakın zamanda meydana gelen toplumsal olaylar ve sonuçları	Belirsizliğin toplumsal sonuçları birçok düzeyde hissedilir. Belirsizliğe yönelik aksiyon almada oluşturmaya yardımcı olur.

Kaynak: Ullsten vd., 2004

Tablo 2.17 de sunulan "Dayanıklılığı Artırma Olasılığı Yüksek Olan Stratejiler", insan-çevre sistemlerinin belirsizlik ve gelecekteki değişimlere karşı dayanıklılığını artırma yollarını açıklamaktadır. Bu stratejilerin her biri, belirsizliğin ve değişimin kaçınılmaz olduğu modern dünyada hayati önem taşımaktadır. Ekolojik, Ekonomik ve

Kültürel Çeşitliliği Teşvik stratejisi farklılık ve çeşitliliğin önemini vurguladığı şekilde değerlendirilebilir.

Çeşitlilik, yeni fırsatların oluşmasına ve değişime uyum sağlama kapasitesinin artmasına yardımcı olacağından bir toplumun veya ekosistemin gelecekteki değişimlere karşı daha dirençli hale gelmesini sağlayabilir. Gerçekleşmesi Muhtemel Değişiklikleri Planlama stratejisi, değişimin kaçınılmaz doğasını kabul etmeyi ve bu değişimlere uyum sağlamak için gerekli yapıları ve stratejileri geliştirmeyi içermektedir. Örgütlerin ve toplumların, değişimin itici güçlerini anlamak, öngörmek ve buna uygun şekilde adapte olmak için planlar yapması gerekmektedir. Öğrenmeyi Teşvik Etme yaklaşımı, ülkelerin, toplulukların, sivil toplum kuruluşlarının ve devlet kurumlarının birbirlerinden öğrenmesinin önemini vurgulamaktadır. Karşılıklı öğrenme ve iş birliği, gelişen olaylara uygun çözüm yollarını belirlemede ve uygulamada kritik bir role sahiptir. Yakın Zamanda Meydana Gelen Toplumsal Olaylar ve Sonuçları: Bu strateji, toplumsal olayların ve bunların sonuçlarının dikkate alınmasını gerektirir. Toplumlar, yakın zamanda meydana gelen olaylardan ders alarak ve bu olayların sonuçlarına uygun şekilde hareket ederek belirsizlikle başa çıkmada daha etkili olabilirler. Bu stratejilerin uygulanması, insan-çevre sistemlerinin değişen dünyada dayanıklılığını ve sürdürülebilirliğini artırmak için temel oluşturur. Her bir strateji, belirsizlikle yaşamayı öğrenmeyi, çeşitliliği beslemeyi, öğrenme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi ve kendi kendini organize etme fırsatlarını yaratmayı içermektedir.

Bu yaklaşımlar, gelecekteki değişimlere karşı daha dirençli ve esnek toplumlar ve ekosistemler inşa etmek için hayati önem taşımaktadır. Mansfield ve diğerleri'ne (2016) göre okul yöneticileri ve öğretmenler kişisel kaynaklar (motivasyon ve sosyal ve duygusal yeterlilik gibi) oluşturarak, kaynakları harekete geçirme yollarını bularak (ilişkiler, destek ağları gibi), uyarlanabilir ve esnek çözümleri en üst düzeye çıkarmaya yönelik bir bakış açısıyla zorlukları yönetmek için başa çıkma stratejileri geliştirebildiklerini öne sürmektedir (problem çözme, zaman veya öncelik yönetimi, iş-yaşam dengesini sürdürme gibi). Dayanıklılığın dayandığı temel ilkeler aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 2.24: Dayanıklılığın İlkeleri

Kaynak: Enriquez vd., 2009.

2.11.1. Dayanıklılığın İlkeleri

- **Çeşitlilik:** Tek bir çözüm yoluna güvenmeyerek, tek bir başarısızlıktan etkilenmemek.
- **Yedekleme:** Yedekleme yaparak tek bir kaçış veya kurtarma yoluna güvenmemek.
- **Ademi merkeziyetçilik:** Merkezi sistemler güçlü görünmelerine rağmen büyük başarısız başarısızlıklar yaşayabilmektedirler.
- **İş birliği:** İşbirliğine dayalı teknolojilerden, özellikle de iletişim ve bilgi paylaşanlardan faydalanmak.
- **Şeffaflık:** Sistemleri gizlemeyerek sorunun nereden kaynaklandığını anlamaya çalışmak.
- **İncelikle başarısız olmak:** Başarısızlıkların olabileceğinin kabulü ve başarısızlık durumunun işleri olduğundan daha kötü hale dönüştürmeyeceğinden emin olabilmek.
- **Esneklik:** İşler istendiği gibi gitmediğinde planları değiştirmeye hazır olmak; her şeyin istikrarlı kalacağına güvenmemek.
- **Öngörü:** Gelecek tahmin edilemeyeceği için, yaklaşan ayak seslerini anlamaya çalışmak. Düşünmek ve hazırlanmak.

Dayanıklılık ilkeleri doğrultusunda dayanıklılığı sürdürebilmek büyük ölçüde hızlı öğrenmeyi gerektirmektedir. Operasyonel ve ilişkisel olarak çevrede neler olup bittiğini hızla anlamak ve etkili bir çözüm geliştirmek sonrasında şartlar değiştikçe bunu tekrar tekrar uygulayabilmekle ilgilidir.

Dayanıklılık yaklaşımını sürdüren örgütler, farkındalıklarını güncellemek için, geçmiş deneyimlerden dersler alır ve uyarlayarak mevcut rutinleri, rolleri ve kaynakları yeniden yapılandırarak uygulamaya geçirir ve bilgi ve fikirleri paylaşmak adına ilişkiel kapasite oluştururlar (Barton vd., 2020). Bennis (2007) dayanıklılığı, kronikleşmiş problemler veya krizler ile karşı karşıya kaldığında bu durumdan ders çıkaran, olgunlaşma becerisi sergileyen ve kendi kendini kurtaran biri olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile türbülans dönemlerini olumlu tutumları sayesinde güçlü fırsatlara çevirendir.



Şekil 2.25: Dayanıklılık Özellikleri

Kaynak: Wasden, 2014

"Dayanıklılık" temasının merkezinde yer aldığı ve çevresinde bu ana tema ile ilişkili alt temaların yerleştirildiği bir diyagram sunulmuştur. Dayanıklılık, bireylerin veya sistemlerin zorluklarla karşılaştıklarında gösterdikleri direnç ve toparlanma yeteneğini ifade eder. Diyagramdaki her bir mavi daire, dayanıklılık kavramının farklı yönlerini temsil ediyor ve bir arada, bireyin veya organizasyonun genel dayanıklılık kapasitesini oluşturuyor.

"İyileşme Yeteneği": Zorluklardan sonra eski haline dönme veya daha iyi bir duruma gelebilme kapasitesi.

"Dibe vurup yeniden sıçrayabilme Yeteneği": En düşük noktadan sonra güç toplayıp yükselme becerisi.

"Başa Çıkma ve Uyum Sağlayabilme": Değişen koşullara karşı esnek olma ve uyum sağlama becerisi.

"Değişikliği Uygulama Yeteneği": Yeni durumları ve gereksinimleri kabul ederek değişiklikleri gerçekleştirme kapasitesi.

"Güçlüklerin Üstesinden Gelme Yeteneği": Karşılaşılan engelleri ve zorlukları aşabilme gücü.

"Zorluklara Dayanma Yeteneği": Uzun süreli veya şiddetli zorluklara karşı direnç gösterebilme.

"Yüzleşme Gücü": Problemlerle doğrudan yüzleşebilme ve onları ele alabilme kapasitesi.

Şekil 2.25 değerlendirildiğinde var olan bu özelliklerin her biri, bireyin veya bir organizasyonun dayanıklılık seviyesini artırıcı rol oynamaktadır. Başka bir ifade ile diyagramdaki düzenleme, bu özelliklerin birbirine bağlı ve birbirini destekleyen yapısını vurgulamaktadır. Dayanıklılık sadece zorluklarla başa çıkmakla kalmaz, aynı zamanda bu zorluklardan öğrenme ve gelişme fırsatı olarak yararlanabilmeyi de içerir.

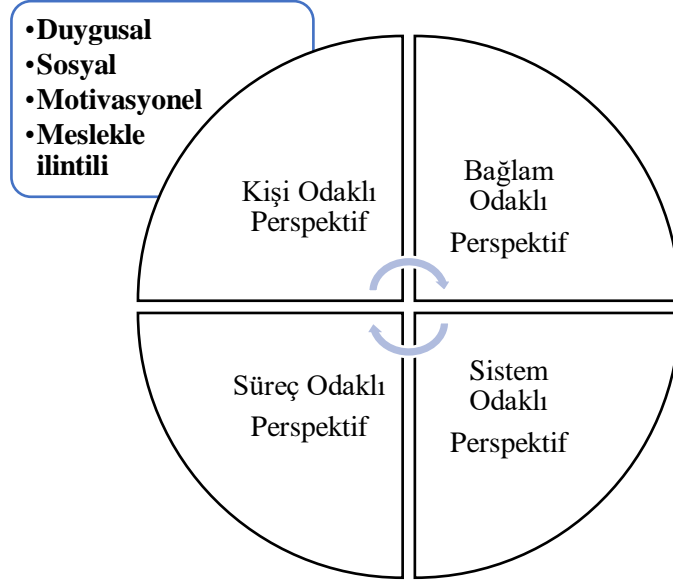
Dayanıklılık, bir sistemin değişikliklere uyum sağlama yeteneğidir aynı zamanda ve sistemin önceki düzeyde veya daha iyi bir şekilde işlev görmesine yardımcı olan bir özellik olarak ifade edilebilir. Gelecekteki zorlukları öngörebilmek için eğitim ve kurumsal sistemleri yeniden düşünme ve yeniden tasarlamak gerekmektedir. Dayanıklı bir toplum meydana getirebilmek için yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda kurumların desteği, iyi tasarlanmış politikalar, sosyal bağlar vb. gibi kurumsal parametreler üzerine odaklanılması gerekmektedir.

Eğitimsel bağlamda dayanıklılık literatürde tam olarak tanımlanmamış olsa da dayanıklılığın daha önce yapılan tanımları, dayanıklılığın büyümesini sağlayan belirli risklerin veya koruyucu faktörlerin belirlenmesine odaklanmaktadır. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar dayanıklılığı sosyal-ekolojik bir bakış açısıyla kavramsallaştırmaya başlamış; daha çok "bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşimleri, özellikle de fırsatları yansıtan, zaman içinde ortaya çıkan bir dizi davranış" olarak tanımlamışlardır. Yönetim bağlamında dayanıklılık bir kapasite, bir süreç ve aynı zamanda bir sonuç olarak kavramsallaştırılabilir. Başka bir ifade ile dayanıklılık, liderin zorlukların üstesinden gelmek için kişisel ve bağlamsal kaynaklardan yararlanma kapasitesi olarak ifade edilebilir.

Her ne kadar dayanıklılık, insanların yaşamlarını zenginleştiren ve herkese başarıyı deneyimleme şansı veren olumlu bir son ürün olarak görülse de aynı zamanda yaşam boyu bir yolculuktur ve zorluklar karşısında bile yaşam boyu becerilerin geliştirilmesine yönelik ayrıntılı bir süreçtir (Bumphus, 2008). Bu, eğitim liderlerinin, belirli stratejiler kullanırken kişisel ve profesyonel bağlamda zaman içinde etkileşime girdiği dinamik bir süreçtir ve profesyonel katılım ve büyüme deneyimleyen dayanıklı bir liderin ortaya çıkmasını mümkün kılar (Mansfield vd., 2016).

Tanım olarak eğitimci dayanıklılığı kavramı, 'bireysel olarak eğitimcinin çeşitli durumlara uyum sağlama ve olumsuz koşullar karşısında yeterliliğini artırma becerisi' anlamına gelmektedir (Bobek, 2002: 202).

Nitekim eğitimcilerin dayanıklılığını inşa etmek ve sürdürmek, her zaman yönetim kademesi, akademisyenler ve araştırmacılar için büyük öneme sahip olmuştur. Beltman (2015), öğretmen dayanıklılığını 'kapasite', 'süreç' ve 'sonuç' olmak üzere üç boyutu kapsayan çok yönlü bir kavram olarak değerlendirmiştir. Kapasite boyutu, eğitimcilerin travmatik olayları yönetmek için mevcut kaynakları kullanma yeteneğiyle ilgilenirken ikinci boyutu olan süreç, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin bağlamsal faktörlerle etkileşime girerek olumsuzluklarla başa çıkmak için etkili stratejiler benimsemesi durumuna odaklanmaktadır. Son boyut olarak sonuç, dayanıklı bir öğretmenin daha yüksek bir yaşam doyumu, memnuniyet, sadakat ve bağlılığa sahip son performansına atıfta bulunmaktadır (Beltman 2015). Beltman (2020) çalışmasında öğretmen dayanıklılığına ilişkin 'Kişi Odaklı Perspektif', 'Süreç Odaklı Perspektif', 'Bağlam Odaklı Perspektif' ve 'Sistem Odaklı Perspektif' olmak üzere dört bakış açısının ana hatlarını belirlemiştir.



Şekil 2.26: Öğretmen Dayanıklılığına İlişkin Dört Bakış Açısı

Kaynak: Beltman, 2020

Kişi odaklı bakış açısı duygusal, sosyal, motivasyonel ve mesleğe ilişkin olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Duygusal alt boyut öğretmenlerin bireysel mizah anlayışı, zorluklar karşısında yeniden ayağa kalkma kapasiteleri ve olumlu ve olumsuz duygularını düzenleme yetenekleriyle ilgilidir. Kişi odaklı bakış açısının ikinci alt boyut olan sosyal boyut, öğretmenlerin kişilerarası becerileriyle ilgilidir. Motivasyon alt boyutu öğretmenlerin azmine, sabrına, kalıcılığına, özsaygısına ve özgüvenine bağlıdır. Son olarak mesleğe ilişkin alt boyutu, öğretmenlerin yeterliliği, öğretim becerileri ve sınıf yönetimi ile ilgilidir.

Süreç odaklı bakış açısına göre dayanıklılık, öğretmenlerin sorunların üstesinden gelmek ve katılımlarını ve iyi olma duygularını sürdürmek için farklı teknikler kullandıkları öğretmen ve sınıf bağlamının arayüzünde bulunur. Bağlam odaklı bir perspektiften bakıldığında dayanıklılık, kişisel eylemliliği ve kişinin yalnızca kendi bireysel kaynaklarını değil aynı zamanda farklı bağlamlardaki kaynakları da kullanma kapasitesini gerektirir. Sistem odaklı bakış açısına göre, 'dayanıklılığa yol açan süreçler açıkça bireyin içindeki birçok sistemi ve bireyin dışındaki birçok sistemi barındırmaktadır (Beltman, 2020). Öğretmenlerin dayanıklılıklarını korumada yaşadıkları zorluklar da sınırlı sayıda araştırmancının odağı olmuştur.

Bu boşlukları gidermek için mevcut araştırma, dirençliliği sürdürmenin zorluklarını keşfetmeye başladı. Öğretmenlerin dayanıklılığı veya zorlu bir meslek olan öğretmenlikteki doğal stres faktörlerine ve aksaklıklara karşı ayakta durma yeteneği, çok sayıda olumlu sonuç üretebilmesi nedeniyle tüm eğitim alanlarında son derece önemlidir. Daha spesifik olarak, dayanıklılık; iş tatmini, tepki verme yeteneği, etkililik, öz yeterlik, gurur duygusu, temsil duygusu, kişilerarası ilişkiler, yeterlilik, özerklik, iyimserlik, kişilerarası olumlu duygular, empati ve duygusal zekaya sahip öğretmenler üretir (Tait, 2008; Taylor, 2013; Xie ve Derakhshan, 2021). Dolayısıyla, öğretmenler duygusal durumları ve hazır bulunuşlukları dünya çapında eğitim sonuçlarında büyük bir değişiklik yaratan olumsuzluklara karşı mücadelede ön cephedeki askerler olduğundan, zengin öğretmen eğitimi programları aracılığıyla öğretmenlerde bu yapının geliştirilmesi akademik bağlamlarda bir zorunluluktur (Derakhshan vd., 2020; Wang ve Derakhshan, 2021b).

Okul ortamı, bireysel dayanıklılıkla ilişkilendirilen koruyucu faktörlerin gelişimini teşvik etmek için kritik bir alan olarak kabul edilmektedir. Risklere ve koruyucu mekanizmalara katkı sağlayabilme kabiliyetine sahip bir ekosistemdir. Dayanıklı okulun tanımı, eğitimcilerin işlerine katılımı; akran uyumu (örneğin, öğretmenlerin birbirlerine ne kadar destek oldukları); ve yönetici desteği, yani yönetimin öğretmenlere ne kadar destek olduğu ve birbirlerine destek vermelerini teşvik edip etmedikleri derecesi olarak yapılmaktadır. Başka bir deyişle, okullar kişisel ilişkiler ortamı yaratarak dayanıklılık geliştirirler. Yöneticiler, öğretmenlerin dayanıklılığını destekleyen bir okul ortamı yaratabilirler. Yöneticiler, bu besleyici ortamın çeşitli yollarla kolaylaştırıcısı olabilirler. Olumlu inançlar sergileyebilir, beklentiler belirleyebilir ve öğretmenlere güvenebilir ve öğretmenlere düşünme, diyalog kurma ve birlikte karar verme konusunda sürekli fırsatlar sağlayabilirler. Öğretmen ve okul dayanıklılığının teşvik edilmesi, öğrencilerin dayanıklılığının geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Dayanıklı öğrenciler, dayanıklı bir okul ikliminin sonucu veya ürünüdür. Tüm paydaşlar, istenen davranışı veya sonucu kendi davranışlarını modelleyerek öğrencilerde dayanıklılığı kolaylaştırabilirler. Meslektaşlar arasında sevgi dolu ilişkileri teşvik edebilir, olumlu inançları sergileyebilir ve düşünme fırsatları sunabilirler ve birlikte kararlar alabilirler (Waxman vd., 2003: 11-12).

Eğitim ve öğretim elemanlarının dayanıklılığı alanında yapılan bazı araştırmalar, bunun ancak zor zamanlarda kendini gösterebileceğini vurgularken (Doney, 2013),

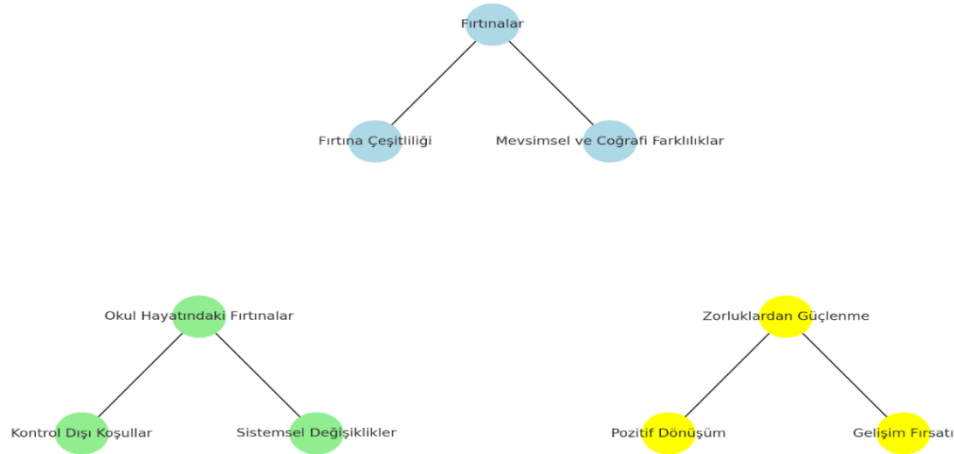
diğer araştırmalar belirsizlikle ve çeşitli entelektüel ve duygusal sorunlarla başa çıkmak için öğretimin "günlük istikrar" gerektirdiğinin altını çizmektedir. Nitekim hayatın günlük akışında durağan/sabit kalabilmek sadece zorlukların üstesinden gelmekten daha fazlasını başka bir deyişle mevcut problemlerle başa çıkarken profesyonel olarak büyümeye ve gelişmeye devam etme yeteneğini de kapsamaktadır. Ampirik çalışmalar, öğretmen dayanıklılığının profesyonel, motivasyonel, sosyal ve duygusal yönlerini ortaya koymaktadır. Modern araştırmalarda, dayanıklılık kavramı, bir kişinin yaşam zorluklarının üstesinden gelebilme yeteneği olarak yerleşmiş olsa da eğitim örgütleriyle ilişkilendirilirken bir ihtiyatlı şekilde kullanılmaktadır (Vinogradov vd., 2022).

Sadece eğitim politikanın değil, aynı zamanda okulun sosyo-ekonomik konumunun ve çevresinin de öğretmenleri ve onların çalışma yaşamlarını etkilediğini gösteren kanıtlar vardır. Okul iklimini ve okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerini, özellikle de dezavantajlı topluluklardaki daha büyük okulları iyileştirme çabalarının, öğretmenlerin iş tatminini ve üretkenliğini arttırmada oldukça önemli olduğu görölmektedir (OECD, 2009). Öğretmenlerde dayanıklılığın doğası ve mesleki yaşamları boyunca sürdürülebilirliği statik veya doğuştan gelen bir durum değildir. Mesleki kişiliklerinin gücü, günlük olarak etkileşimde buldukları kişilerin özverisi, okul içindeki liderlik desteği standardı ve hem beklenen hem de öngörülemeyen kişisel olayları yönetme becerileri, bunların hepsi onları etkiledi; bireysel ve toplu olarak. Okullarda kalite ve standartların artırılmasıyla ilgilenen herkes için merkezi görev, yalnızca öğretmenlerin kariyer boyunca dayanıklılığını neyin etkilediğini daha iyi anlamak değil, aynı zamanda bunların sürdürülmesi için gerekli dayanıklılığın aşağıdaki bağımlarda nasıl beslenip geliştirilebileceği hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olmaktır. çalışıyorlar ve yaşıyorlar (Gu ve Day, 2013). Dayanıklı öğretim, değişken koşullara ve zorluklara uyum sağlayacak şekilde tasarlanmış öğrenme deneyimlerini kolaylaştırma yeteneğidir. Bu öğretme yeteneği, öğrenme hedefleri ve etkinlikleri ile buldukları ortamlar arasındaki ilişkiyi gözetten bir tasarım yaklaşımının sonucu olarak görülebilir. Dayanıklı öğretim, bağlamın incelikli bir şekilde anlaşılmasına dayalı olarak öğrenme deneyimlerinin tasarımını yeniden düşünme kapasitesini gerektirir (Cohen, Raudenbush ve Ball, 2003).

Nasıl ki doğada fırtınalar her zaman sona erer ve güneş yeniden doğarsa; hayatımızdaki zorluklar da zamanla azalır ve biz bu durumdan daha güçlü çıkabiliriz.

Burada fırtınalar, hayatın nasıl gelişeceğine dair beklentilere yönelik önemli ve plansız kesintileri sembolik olarak temsil etmektedir. Fırtınaların metaforu, 'zorluk' kelimesine yapılmış bir atıftır. Okul hayatının fırtınaları da tür ve şiddet açısından son derece çeşitlidir. Bunlar, hayal kırıklığından, akademik politikalar ve öfkeli kamu tartışmalarına, meydana gelebilecek yıkıcı kesintilere kadar değişebilmektedir. Okul fırtınalarının değişik bağlamları da farklı sonuçlar doğurabileceği ifade edilebilir. Kararlı, saygın bir yöneticisi ve güvenilir bir öğretim kadrosu olan bir eğitim örgütü, toplumuyla zıt bir ilişki geçmişine sahip bir okuldan çok daha başarılı bir şekilde zorluklarla ile başa çıkabilecektir. Başka bir ifade ile doğanın fırtınaları ve okul hayatının fırtınaları/zorlukları, ortak öngörülebilir bir öngörülemezliği paylaşmaktadırlar (Patterson ve Kelleher, 2005).

Aşağıda “Fırtına Meteforu” bir zihin haritası olarak görselleştirilmiştir.



Şekil 2.27: Fırtına Meteforu

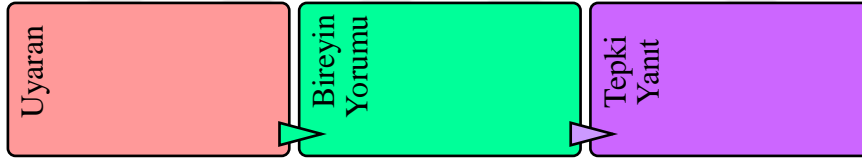
Kaynak : Patterson ve Kelleher, 2005

Patterson ve Kelleher (2005) dayanıklılığı, enerjinizi verimli bir şekilde kullanarak her zamankinden daha güçlü bir şekilde ortaya çıkma olarak tanımamaktadır. Patterson ve Kelleher yaptıkları çalışmada dayanıklılığı üç temel boyut altında ele almış ve kapsamlı bir çerçeve şeklinde sunmuştur (A.g.e.). Bunlar; mevcut sıkıntıların ve gelecekteki olasılıkların yorumlanması, zorluklarla mücadele etmek için dayanıklılık kapasitesi ve zorluklar karşısında daha dayanıklı olmak için gereken eylemler (bkz. Şekil 2.27). Bu üç temel boyut şu şekilde yorumlanmaktadır. Bir şey kötü bir şekilde

gerçekleşir ve birey buna tepki gösterir. Tepkisi sonucunda yeni bir şey meydana gelir. Bu neden-sonuç zincirleme reaksiyonu, psikologların sıkıntıdan sonraki olayların seyrini açıklamak için kullandıkları S (stimulus) → R (response) yani U (uyaran) → T (tepki/yanıt) teorisini tasvir etmektedir. Mevcut teori, destekleyici araştırmalarla birlikte, yorumlama değişkenini U → Y (bireyin yorumu) → T denklemine ekler. Zorluk, uyaran (S), bireyin hayatında beklenmedik bir şekilde ortaya çıkar.

Zorluğa neyin sebep olduğu, zorluğa neyin veya kimin neden olduğu, zorluk nedeniyle hangi risklerin ortaya çıktığı ve zorluğun sonucu olarak geleceğin neler getireceği hakkındaki anlayıştan yararlanarak, birey zorluğu yorumlamaktadır.

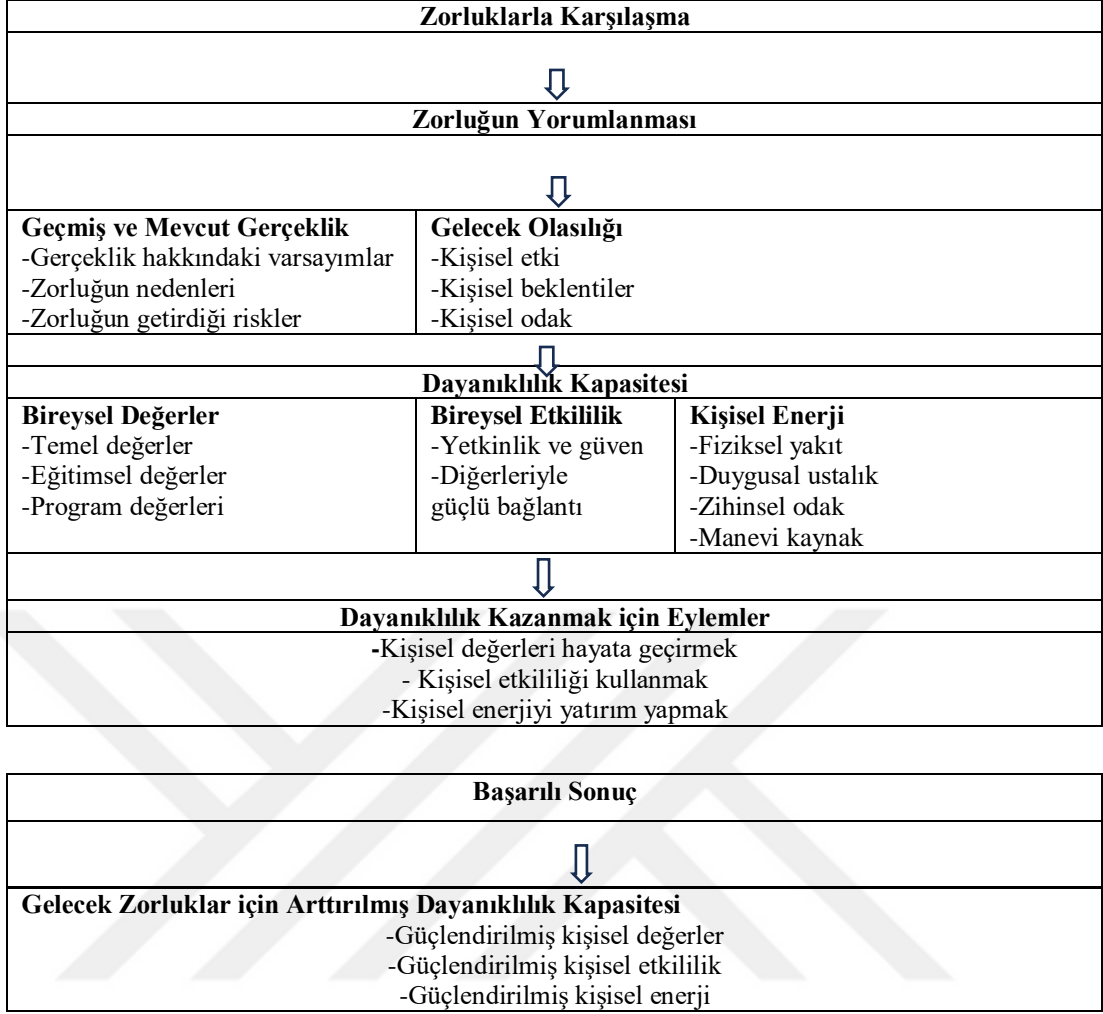
Birey bu değişkenlere ilişkin yorumuna bağlı olarak yanıt vermeyi seçer (T). Bu bağlamda U (Uyaran): Bir olay veya durumun meydana gelmesini temsil ederken Y (Bireyin Yorumu), bu olayın veya durumun birey tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığını, R (Tepki/Yanıt) ise bireyin bu yoruma bağlı olarak verdiği tepkiyi ifade etmektedir. Bu denklem dayanıklılık kavramına uygulandığında, bireyin başına gelen zorlukları nasıl yorumladığı kendi seçimine bağlı olduğu öne sürülebilir.



Şekil 2.28: Dayanıklılığın Üç Temel Boyutu

Kaynak: Patterson ve Kelleher,2005

Bu bağlamda Şekil 2.29 dayanıklılığın boyutları üzerine bir ana filtre olarak hazırlanmıştır. Bu filtre aynı zamanda fırtına sonrasında dayanıklılık seviyesini öngörmek için önemli bir enstrüman olarak yorumlanabilir. Başka bir deyişle başınıza gelen şeyleri nasıl yorumlamayı seçtiğiniz ister hayata genel bakış açınız ister yaşamınıza giren zorluklarla özel olarak bağlantılı bakış açınız olsun, öngörünüzü şekillendirmektedir.



Şekil 2.29: Dayanıklılığın Boyutları Filtresi

Kaynakça :Bumphus, 2008

Filtre dayanıklılığı artırmak için çeşitli boyutları ele alarak bireylere rehberlik eden kapsamlı bir yaklaşımı temsil ettiği şeklinde yorumlanabilir. İlk olarak, "Zorluklarla Karşılaşma" başlığı değerlendirildiğinde geçmiş ve mevcut gerçeklikle ilgili varsayımlar, zorluğun nedenleri ve getirdiği riskler vurgulandığı söylenebilir. Burada vurgulanmak istenenin, bireyin zorlukları anlama ve değerlendirme sürecine odaklanarak, olası gelecek senaryolarını belirleme ve kişisel etki, beklentiler ve odaklanma gibi faktörleri önceden düşünme fırsatı sağladığı olarak ifade edilebilir. "Dayanıklılık Kapasitesi" başlığı değerlendirildiğinde, bireyin temel değerleri, eğitimsel değerleri ve program değerleri gibi kişisel değerleri üzerinde durulduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bireysel etkililik için yetkinlik ve güvenin yanı sıra diğerleriyle güçlü bağlantı kurmanın önemi vurgulanmaktadır.

Bu, bireyin dayanıklılık kapasitesini artırmak için kişisel değerlerini, etkililiğini ve ilişkilerini güçlendirmeye odaklanmasını sağlar şeklinde ifade edilebilir. "Kişisel Enerji" başlığı altında, fiziksel yakıt, duygusal ustalık, zihinsel odak ve manevi kaynak gibi farklı enerji kaynaklarına vurgu yapıldığı ifade edilebilir. Bu, bireyin enerji seviyelerini sürdürülebilir bir şekilde yönetmesine yardımcı olurken, dayanıklılık kazanmak için bu enerji kaynaklarına yatırım yapmayı öne çıkarması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak, "Gelecek Zorluklar için Arttırılmış Dayanıklılık Kapasitesi" başlığı altında, güçlendirilmiş kişisel değerler, etkililik ve enerji üzerinde durularak başarılı sonuçların elde edilmesine vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu, bireyin gelecekteki zorluklara karşı daha dayanıklı olmak için sürekli olarak kendini geliştirmesi ve güçlendirmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

Sonuç olarak bu filtrenin bireylerinin zorlukları anlama, değerlendirme, dayanıklılık kapasitesini artırma ve gelecekteki zorluklara karşı hazırlıklı olma sürecinde rehberlik eden bütünsel bir çerçeve sunduğu öne sürülebilir.

Dünya, ulus ve yerel çevreler, dünya olaylarının öngörülemezliğine daha duyarlı hale gelmektedir. Uluslararası huzursuzluk, yıkıcı doğal afetler ve güvensiz topluluklar gibi sorunlar, eğitim örgütlerinin dikkatini, bir öğrenme kurumu olarak günlük faaliyet gösterirken aynı zamanda hazırlıklı durumda kalma ihtiyacına yeniden yönlendiriyor. Liderlerin dayanıklı olması ve aynı zamanda öğretim elemanlarına duygusal destek sağlaması da önemlidir.

Dayanıklılık, her ne kadar kişinin hayatını geliştiren ve doyuma ulaştıran olumlu bir beceri olarak görülse de yaşam boyunca gelişen ve özellikle zorluklar karşısında yardımcı olan ayrıntılı bir süreçtir (Bumphus, 2008).

2.12. Proaktif Davranış

2.12.1. Proaktif Davranış Kavramı ve Bağlamı

Literatürde olumlu örgütsel davranışlar bağlamında nitelendirilen proaktif davranışlar, örgütleri ve iş görenleri pozitif yönde etkilediği ifade edilebilir. Günümüz karmaşık ve kaotik koşullarında değişimin temel dinamik olduğu yeni düzende varlığını sürdürebilmeyi başaran ve fırsatları öngörebilen ve zamanında harekete geçen

bireylerin kişilik özelliği olarak tanımlanan proaktif davranış kavramı üzerinde yoğun araştırmalar yapılmaya başlanan olgulardan biri olmuştur (Uncuoğlu ve Çakmak, 2017). Etkileşimci paradigma (Bandura, 1977; Schneider, 1983) psikolojik işlevlerin kişisel, durumsal ve davranışsal faktörler arasındaki sürekli etkileşimlerin bir sonucu olduğunu savunmaktadır (Schneider, 1983). Ayrıca, bireyin davranışının hem içsel hem de dışsal olarak düzenlendiği ve durumların ve insanların karşılıklı etkileşimde bulunduğu ve birbirleriyle etkileşimde bulunduğunu savını öne sürmektedir (Bandura, 1977). Bu önermenin teorik sonuçları, (a) bireyin belirli sonuçları kolaylaştırmak amacıyla çevreyi şekillendirmesi; (b) aynı çevrenin farklı bireylerden farklı tepkiler elde etmesi ve (c) aynı çevrenin aynı birey üzerinde zihinsel durumuna bağlı olarak farklı bir etkiye sahip olması ve böylece aynı kişiden farklı durumlarda farklı tepkiler alması olasılıkları olarak ifade edilmektedir (A.g.e.). Diğer bir deyişle, etkileşimci bakışıcısı, bireylerde bulunan kişilik özelliklerinin belirli durumsal faktörler tarafından tetiklenebileceğini savunmaktadır. Bu nedenle, kişiliğin iş davranışı üzerindeki etkisini açıklamak için kişiliğin ifadesini engelleyen veya artıran durumsal faktörleri anlamak gerekmektedir. Proaktif kişilik, kendi çevresini etkileme amacıyla eyleme girişme eğilimi olarak görülmektedir. Etkileşimci bakış açısıyla paralel olarak, proaktif kişiliğe sahip bireylerin çevrelerini daha yüksek performans düzeyine sahip olacak şekilde etkilediği ifade edilebilir (Wrzesniewski ve Dutton, 2001). Proaktif davranışlar hem bireysel hem de örgütsel davranış biçimleridir ayrıca değişim ve gelişim odaklı davranışlardır. Proaktiflikle ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Süreçlerinin iyileştirilmesi, sorumluluk alma, kişisel inisiyatif alma, aktif olarak geri bildirim alma, kişinin, kariyer girişimi, sorunların ortaya çıkmasını önleme ve yeni bir iş durumuna girme proaktif sosyalleşme gibi tanımlar yapılmaktadır. Tüm bu proaktiflik biçimlerinin ortak noktası, reçetelere bağlı kalmaktan ziyade kendi kendine başlatılmış olmalarıdır, değişime uyum sağlamak veya statükoyu sürdürmek yerine kendisinde veya durumda değişiklik yaratmayı içerir.

Tepkisel olmaktan ziyade geleceğe odaklıdır. Bu davranışları proaktif olarak tanımlayan tüm unsurlar, bireyin aktif olarak kontrolü ele almasını ve “şeyleri gerçekleştirmesini” içermektedir (Kong ve Li, 2018). Proaktif olmak, bir şeylerin gerçekleşmesini sağlamak, sorunları öngörmek ve önlemek aynı zamanda fırsatları değerlendirmekle ilgilidir. Başka bir ifade ile farklı bir geleceğe ulaşmak için çalışma ortamında ve/veya kişinin kendisinde değişiklik meydana getirmek için kendi

başlattığı çabaları içerir (Parker, Bindl ve Strauss, 2010: 3). Proaktif davranış sergilemenin farklı biçimleri; kişisel ve örgütsel hedefleri takip etmede inisiyatif almak, yeni ortamlara aktif olarak uyum sağlamak, sözlü ifade yeteneği, sorumluluk üstlenmek, bireyleri ve grupları etkilemek için önceden hareket etmek, rolleri genişletmek, görevleri gözden geçirme, iş yaratma, kuralları çiğneme, fikirleri uygulama ve sorunları çözme, bireylere ve kuruluşlara zarar vermek ve sosyal ağlar oluşturmak şeklinde ifade edilebilir . Bu farklı davranış biçimleri proaktif davranış şeklinin örgütte yaygın olduğunu ve hem bunları gerçekleştiren bireyler hem de organizasyonlar için sonuçları etkilediğini göstermektedir (Grant ve Ashford, 2008). Proaktif davranış, bireylerin mevcut durumları geliştirmek veya yeni durumlar yaratmak için özgürce inisiyatif kullanmalarını ifade etmektedir. Bu davranış türü, mevcut koşullara pasif bir şekilde uyum sağlamaktan ziyade, statükoyu aktif olarak sorgulamayı ve meydan okumayı içermektedir. Ayrıca, proaktif davranışlar kendi kendine başlatılan, sorunlara veya fırsatlara yanıt olarak ortaya çıkan ve iş ortamını iyileştirme amacı güden eylemleri kapsar. Bu tür davranışlar, bireyin iş ve çevresi üzerinde daha etkili ve yenilikçi bir etki yaratmasını sağlar.

Küreselleşmenin örgütlerde değişim ve dönüşümü zorunluluk haline getirmesi, belirsizliklerin giderek artması ve iç paydaşların bağımlılıkları proaktif davranış biçimini önemli bir aktör haline getirmiştir. Dijital çağla birlikte yaşanan yeni gelişmeler, yapay zekâ ve ilgili teknolojiler, tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da çalışma biçiminin geleceğini derinden etkileyecektir. Ancak bu değişimin öngörülebilir etkileri yoktur. Yaşanan belirsizliğin işi, çalışma koşullarını ve örgütlerin performansını nasıl değiştireceği; belirsizlikleri tanımlayabilen, uygulamaları şekillendiren parametreleri belirleyen ve kritik kararları kimin verdiği ile doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda incelendiğinde yöneticiler belirsizlik sürecinin her aşamasında söz sahibi olmak için proaktif bir stratejiye ihtiyaç duymaktadırlar (Kochan, 2022). Proaktif davranışlar, bireylerin ve örgütlerin değişime ve gelişime odaklı hareketleri olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, örgütler sürdürülebilir rekabet sağlamak, amaçlarını gerçekleştirmek ve dinamik çevrede başarılı olabilmek için bireylerin proaktif davranışlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Örgütsel ekosistemdeki belirsizlikler ve örgütlerin taleplerindeki sürekli değişim, proaktif davranışların giderek daha önemli hale gelmesine neden olmuştur. Bu durum, okulları da içine alan örgütler için geçerlidir. Eğitim örgütleri de diğer örgütsel gibi, değişen

koşullara uyum sağlama ve rekabetçi ortamda artan taleplerle başa çıkma misyonunu üstlenmiştir. Eğitim örgütlerinin temel taşı olan öğretmenlerden, proaktif davranışları sergileyerek bu misyonu yerine getirme beklentisi doğmuştur. Liderler çalışanları günlük zorluklara karşı motive etme, iletişim ve örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik aksiyonlar aldıkça, çalışanların proaktif olma düzeylerinde artış olmaktadır (Urbach ve Fay, 2020). Proaktif kişiliğe sahip çalışanlar, özellikle kişisel inisiyatif gibi unsurları organizasyonların lehine kullanarak aynı zamanda sürekli iyileştirme yaratarak örgütlerde değer oluştururlar. İşgörenleri inisiyatif alma teşvikinde tonu liderler belirlemektedirler (Urbach ve Fay, 2020). İş görenleri proaktif olmaya cesaretlendirmek için, sorgulama gibi iletişimsel araçları kullanarak güvenli bir iklim yaratırlar (Van Quaquebeke ve Felps, 2018). Eğitim örgütleri, değişen bağlamlara ve durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlamayı gerektiren rekabetçi ve karmaşık ortamlarda faaliyet göstermektedir. Ayrıca eğitim örgütleri, akademik başarı ile ilgili daha yüksek beklenti ve aynı zamanda eğitimsel değişimin gerekliliğini savunan taleplerle karşı karşıyadır. Bu koşullar altında eğitim örgütleri, resmi gereksinimler dışında, okula katkıda bulunmaya istekli öğretmenlere daha fazla bağımlı hale gelmektedir.

Dolayısıyla öğretmenin kendisine verilen görevlerin ve değişim odaklı çalışmanın ötesine geçen eylemleri arasında bulunan davranışlardan biri de proaktif davranıştır (Cerit, 2017). Belirsizlik ve örgütlerin değişim isteği proaktiviteyi ön plana çıkarırken eğitim örgütleri de bu talepleri karşılama sorumluluğunu yüklenmiştir. Proaktif davranış özelliklerine sahip olan eğitimciler, ortaya çıkan sorunlar karşısında şartları iyileştirmek adına inisiyatif alabilen ve problemi çözmeye eğiliminde olmaktadır. Öğretmenlerin proaktif davranış sergilemeleri, onların fırsatları önceden görebilmelerini ve bu fırsatlar doğrultusunda harekete geçmelerini sağlar. Bu tür öğretmenler, inisiyatif kullanarak dış paydaşlarla etkileşimde bulunabilir ve bu süreçte örgütün daha geniş hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunabilirler. Ayrıca, proaktif davranan öğretmenler, bireylerin özgüvenini ve kendilerine olan inançlarını artırma konusunda da önemli bir role sahiptirler. Bu şekilde, hem öğrencilerin hem de meslektaşlarının gelişimine ve örgütün genel başarısına katkı sağlamaktadırlar (Kalkan, 2019). Bir çalışanın proaktif davranışı, bir organizasyonun rekabetçi ve hızla değişen iş ortamlarındaki başarısı için gereklidir (Cerit, 2017). Proaktif davranış, mevcut şartları değiştirmek için önceden harekete geçme eylemi

olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile proaktiflik, tahmin edilmesi güç durumlar için dahi önceden harekete geçebilmeyi ve önlem almayı, inisiyatif olarak fırsatları keşfetmeyi içeren bir kavramdır. Proaktif kişilik özelliklerinin entegrasyonu, örgütlerin ekonomik kalkınma sürecindeki performanslarını, hedeflerine ulaşmalarını ve sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmelerini destekleyen kritik faktörlerdir. Belirsizliklerle dolu bir iş ortamında, örgütlerin hayatta kalması ve başarılı olması büyük ölçüde, çalışanlarının bu belirsizlikleri yönetme yeteneğine ve proaktif davranış sergileme kapasitelerine bağlıdır.

Bu, çalışanların yenilikçi ve özerk hareket etmelerini, riskleri hesaplı bir şekilde alabilmelerini ve sürekli değişen piyasa koşullarına hızlıca uyum sağlamalarını gerektirmektedir (Yıldırım ve Efe,2022). Bu bağlamda, çalışanların motivasyonunun ve kendilerini gerçekleştirmelerinin desteklenmesi, iç girişimciliğin ötesinde, belirsizlikleri yönetebilme ve proaktif davranışlar geliştirebilme yeteneklerini de kapsamalıdır. Teknolojik gelişmelerin getirdiği değişimlerle birlikte örgüt çevresindeki karmaşıklık ve belirsizlik artmakta, bu durum örgütlerin stratejik karar alma süreçlerinde proaktif ve yenilikçi yaklaşımları öne çıkarmaktadır.

Örgütlerin rekabetçi üstünlük sağlayabilmeleri ve başarılı olabilmeleri, bu belirsizlikleri etkin bir şekilde yönetebilme ve sürekli adaptasyon gösterebilme yeteneklerine bağlıdır. Bu süreçte, çalışanların proaktif kişilik özelliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi, örgütsel başarının anahtarlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Yukarıda verilen özellikler değerlendirildiğinde; proaktif davranış, mevcut durumları değiştirmek amacıyla önceden harekete geçme eylemi olarak yorumlanmaktadır. Bu, öngörülemeyen durumlar için dahi önceden aksiyon alabilme ve önleyici tedbirler alma yeteneğini içeren bir kavram olan proaktiflik, bireylerin inisiyatif olarak fırsatları keşfetmelerini içermektedir. Güçlü proaktif bir kişiliğe sahip bireyler, sürekli olarak mevcut koşullarını iyileştirmenin yollarını ve araçlarını ararken fikirleri üretme, yayma ve uygulama ile meşgul olurlar.

Ayrıca, proaktif davranış gösteren insanlar, her ikisi de yenilikle pozitif ilişkili davranışlar olan sosyal ağlar oluşturmaya ve mesleki bilgilerini güncellemeye aktif olarak katılma eğilimindedir (Kong ve Li, 2018). Literatür incelendiğinde proaktif davranışların oluşumunda etkili olan etkenler şu şekilde tanımlanmıştır (Wu ve Parker, 2011: 85; Yavuz, 2018, akt. Kalkan, 2019). Proaktif davranışların meydana çıkmasında etkili olan etkenler Şekil 2.30'da gösterilmiştir.



Şekil 2.30: Proaktif Davranışa Etki Eden Faktörler

Kaynak: Wu ve Parker, 2011: 85; Yavuz, 2018, akt. Kalkan, 2019

Proaktif davranışa etki eden faktörler incelendiğinde, proaktif davranışa etki eden faktörler kişisel ve örgütsel etkenler olarak iki ana kategoride ele alındığı görülmektedir. Kişisel faktörler arasında öne çıkan proaktif olma özelliği, olumlu bireysel motivasyon, bilgi ve beceriler, özyeterlik ve özgüven bulunmaktadır. Başka bir ifade ile proaktif kişilik özelliği, bireyin inisiyatif alabilme, sorunlara yaratıcı çözümler üretebilme ve değişime uyum sağlayabilme yeteneğini ifade ederken, olumlu ruh hali ve özgüven, bireyin olumlu bir bakış açısına sahip olmasını ve kendi yeteneklerine güven duymasını içermektedir. Bilgi ve yetenekler ile özyeterlik, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri etkin bir şekilde kullanabilme kapasitesini ifade etmektedir. Demografik özellikler ise bireyin proaktif davranışını etkileyebilecek diğer bir faktördür. Örgütsel faktörler ise işin özellikleri, liderlik, örgüte ait iklim, algıladıkları örgütsel destek ve otonom gibi unsurları içermektedir. İşin özellikleri, bireyin işini ne kadar proaktif bir şekilde sürdürebileceğini belirleyen önemli bir faktördür.

Liderlik, örgüt içinde proaktif davranışı teşvik edebilecek veya engelleyebilecek bir etken olarak karşımıza çıkar. Örgüt iklimi, çalışanların proaktif davranışlarını

destekleyen veya engelleyen bir ortamın varlığını ifade ederken, algılanan örgütsel destek ve otonom da bireylere bu davranışları sergileme konusunda güçlü bir motivasyon sağlayabilir. Sonuç olarak, proaktif davranışa etki eden faktörler karmaşık bir yapıya sahiptir ve bireysel özelliklerle örgütsel faktörler arasında etkileşimler bulunmaktadır. Günümüz modern örgütlerinin proaktif davranışları iç paydaşları için bir zorunluluk olarak tanımladığı açıktır. Bu bağlamda belirsizlik süreçlerinde proaktifliğin rolü önemlidir. Nitekim proaktif davranış özelliklerine sahip olmak belirsizlikle baş etmede önemli bir aktördür. Davranışın proaktif boyutu insanların çevreyi manipüle etme ve kontrol etme ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Langer, 1983; White, 1959).

2.12.2. Proaktif Davranış Türleri

Literatür incelendiğinde çeşitli proaktif davranış biçimlerinin olduğu görülmektedir. Parker ve Collins'in (2010) farklı çalışmalardan derlediği çeşitli proaktif çalışma davranışını ortaya koymuştur. Bu derleme Tablo 2.18'de gösterilmektedir.

Tablo 2.18: Proaktif Davranış Türleri, Tanımlar ve Örnek Davranışlar

Davranış Türleri	Tanımlar	Örnek Davranışlar
1) Proaktif İş Davranışı	Kontrolü ele geçirip değişime sebep olmak.	
Sorumluluk Alma (Taking charge)	Gönüllü ve yapıcı olup değişim odaklı tutumlar sergilemek. İş yapış şeklini iyileştirmek istediklerinde gerçekleşir (Morrison ve Phelps, 1999).	İşyerindeki süreç ve yöntemleri değiştirmeye girişme. (İş yapıları, uygulama ve rutinleri iyileştirme).
İfade etme/dile getirme (Voice)	Yenilikçi önerilerde bulunma ve başkaları kabul etmese de mevcut işleyişte değişiklik önerme; yapıcı ve örgüte olumlu katkı yapması amacı güderek ne düşündüğünü açıkça söylemek (Van Dyne ve LePine, 1998).	Çalışmakonularları hakkındaki görüşleri, başkaları ile paylaşma (görüşleriniz diğerlerinden farklı ve diğerleri buna katılmıyor olsa bile)
Bireysel Yenileşme (Individual Innovation)	Yeni fikir ve yaklaşımlar üretmek üzerine davranışlar sergilemek (Scott ve Bruce, 1994).	Yeni teknoloji, teknikler ve düşünce konusundaki araştırmalar yapma.
Problem Önleyici (Problem prevention)	İşteki sorunların tekrarını önlemek için kendi kendine öz-yönetimli ve ileriye dönük eylem (Frese ve Fay, 2001).	Yanlış giden şeylerin esas nedenini bulmaya çalışma.
2) Proaktif Stratejik Davranış	Daha geniş çaplı örgütlerin stratejileri ve dış çevreye uygunluğunu kontrol etmek ve değişime neden olmak	
Stratejik Gözden Geçirme (Strategic scanning)	Örgütün çevresiyle arasında uyum sağlaması adına etrafında proaktif bir şekilde araştırma yapması.	Gelecekte örgütü nasıl etkileyebileceğini anlamak için çevre ve içinde bulunulan

Harekete Geçirme (Issue selling credibility)	Örgütteki diğer kişilerin belirli konulardan haberdar olmasını sağlayarak kurumun herhangi bir yapısını veya işleyişini etkilemek (Dutton ve Ashford, 1993); örgütün performansını etkileyecek önemli düzeydeki bir gidişat, gelişme, olay ve durumlara dikkat çekilmesini sağlama (Morrison ve Phelps, 1999: 404.)	şartları aktif olarak inceleyip gözden geçirme. Harekete geçirmek için olumlu geçmiş performanslardan yararlanma
Konu Benimsetme/Harekete Geçirme İstekliliği (Issue selling willingness)	Örgütün gidişatını ve yapısını etkilemek için bulunurken kendi zamanını, enerjisini ve çabasını verecek davranışlarda bulunmak ve bu kapsamda örgütteki kilit karar vericilerin sorunları bilmesini sağlamak (Ashford vd., 1998)	Harekete geçirmek için istekli bir şekilde zaman ayırma ve kendini buna adanma.
3) Proaktif Kişi-Çevre Uyumlu Davranışlar	Kişinin kendini veya durumunu örgüt ve çevresi arasında daha fazla uyum yakalaması adına değiştirmesi; bireysel niteliklerini daha büyük ölçüde bağdaştırmaya çalışması	
Geribildirim Arayışı (Feedback inquiry)	Doğrudan başkalarından geribildirim almak; bu geribildirim türü, çalışanların davranışları hakkında bilgi edinmek için gönüllü ve öngörülü eylemlerde bulunmalarını amaçlamalıdır (Ashford ve Black, 1996; Ashford, Blatt ve Van de Walle, 2003).	Kendi iş performans hakkında daha üst düzeydeki yöneticiden
Geribildirim İzleme (Feedback monitoring)	Belirli durum ve kişilerin davranışları aktif olarak izlenmesi veya takip edilmesi sonucunda elde edilen bilgilerin bir tür proaktif geribildirim gözlemi olduğu düşünülmektedir (Ashford ve Black, 1996; Ashford vd., 2003).	Hangi performans davranışlarının ödüllendirdiğini gözlemleme ve bunu kendi performansı için bir geribildirim olarak kullanma.
İş değişikliği konusunda anlaşmaya varma (Job change negotiation)	Kişinin beceri ve yeteneklerine daha uygun olacak şekilde işinin değiştirilmesi sağlanabilir (Ashford ve Black, 1996; Nicholson, 1984); çalışanların aktif bir şekilde yeni iş koşullarına uyum sağladığı sosyalleşme aracı olarak kullanılabilir (Jones, 1986).	Örgütteki diğer üyelerle işin gerektirdiği görevler ve rol beklentileri konusunda uzlaşmaya varma.
Kariyer Girişimi (Career initiative)	Bireyin mevcut işinin gereklerini pasif bir şekilde sürdürmek yerine kariyerini geliştirmesi için aktif girişimlerde bulunmasıdır (Seibert, Kraimer ve Crant, 2001).	Bu kapsamda kariyer planlama, yeteneklerini geliştirme, daha kıdemli personellerle istişarelerde bulunma gibi davranışlar geliştirme (Tharenou ve Terry, 1998). Kariyer yolu planlaması.

Kaynak: Parker ve Collins, 2010, akt. Mazlum, 2019

Proaktif İş Davranışı kategorisinde yer alan davranışlar değerlendirildiğinde; sorumluluk alma davranışı biçimi bireyin işlevsel olarak gönüllü ve yapıcı çabalarda bulunarak işleri iyileştirmeye yönelik çabalarını ifade edeceği söylenebilir. Ayrıca,

ifade etme/dile getirme davranışı, bireyin yenilikçi önerilerde bulunarak mevcut işleyişi değiştirmeye yönelik davranışlarını içerdiği öne sürülebilir. Bireysel yenileşme ise bireyin yeni fikir ve yaklaşımlar üretme yeteneğini temsil ederken, problem önleyici tutumu bireyin işteki sorunların tekrarını önlemek için proaktif bir şekilde hareket etmesine atıfta bulunmaktadır.

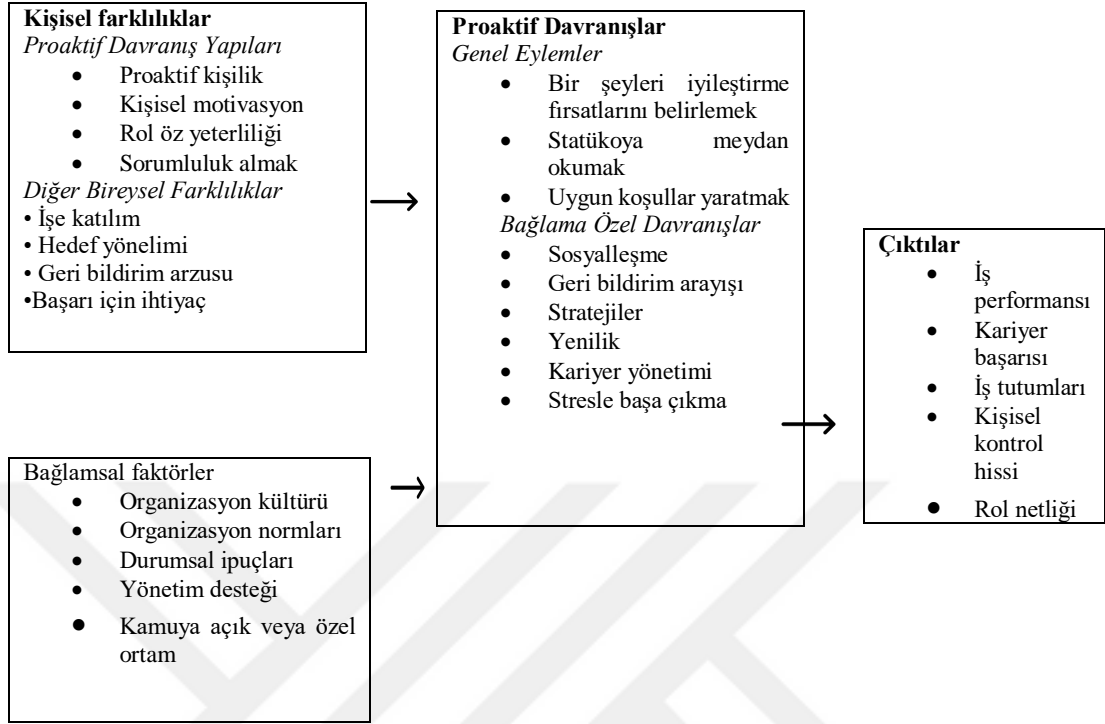
Proaktif Stratejik Davranış kategorisi altında yer alan davranışlardan stratejik gözden geçirme bireyin örgütün çevresiyle uyum sağlamak adına çevresini proaktif bir şekilde araştırmasını ifade ettiği söylenebilir. Harekete geçirme davranışı bireyin örgütteki diğer kişilere belirli konularda bilgi aktararak örgüt yapısını etkileme çabalarını içerir. Konu benimsetme/harekete geçirme istekliliği ise bireyin örgütün gidişatını etkilemek için kendi zamanını, enerjisini ve çabasını ortaya koymasını anlatmaktadır.

Proaktif Kişiliğin Çevreye Uyumlu Davranışlar kategorisindeki davranışlar değerlendirildiğinde geribildirim unsuru bireyin doğrudan başkalarından dönüt alarak davranışlarını anlamaya çalışmasını ifade etmektedir.

Geribildirim izleme bireyin belirli durumları aktif olarak izleyerek elde ettiği bilgileri proaktif bir şekilde kullanmasını temsil eder. İş değişikliği konusunda anlaşmaya varma bireyin işinin değiştirilmesi konusunda proaktif bir rol üstlenmesini vurgulamaktadır. Kariyer girişimi ise bireyin mevcut işini sürdürmek yerine kariyerini geliştirmek için aktif girişimlerde bulunmasını göstermektedir.

Tablo 2.19. Proaktif Davranışların Nedenleri ve Sonuçlarının Bütünleştirici

Modeli



Kaynak: Crant, 2000

Yukarıda verilen şekilde Crant'ın (2000) gerçekleştirdiği proaktif davranışların öncülleri ve sonuçlarına ilişkin bütünleştirici bir Model görülmektedir. Model proaktif davranışların öncüllerini ve sonuçlarını inceleyen bütünlük sağlayan bir modeli temsil etmektedir. Model değerlendirildiğinde proaktif davranışlar genel eylemler ve bağlama özel davranışlar olmak üzere iki ana kategoride incelendiği ifade edilebilir. Genel eylemler arasında, bireylerin iyileştirme fırsatlarını belirleme, statükoya meydan okuma ve uygun koşullar yaratma gibi davranışları bulunmaktadır.

Bu eylemler, bireylerin genel olarak çevrelerindeki durumları değerlendirme ve geliştirme amacına yönelik proaktif tutumlarını yansıtmaktadır. Bağlama özel davranışlar ise sosyalleşme, geri bildirim arayışı, stratejiler, yenilik, kariyer yönetimi ve stresle başa çıkma gibi özel davranışları içermektedir. Bu davranışlar, bireylerin özel bağlamlarında proaktif bir tutum sergileme çabasını yansıtmakta olup, sosyal ilişkilerden iş stratejilerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu davranışların çıktıları arasında iş performansı, kariyer başarısı, iş tutumları, kişisel kontrol hissi ve rol netliği gibi önemli faktörler bulunmaktadır. İş performansı ve kariyer başarısı,

proaktif davranışların organizasyonel ve bireysel düzeydeki etkilerini vurgulamaktadır. Ayrıca, kişisel kontrol hissi ve rol netliği gibi çıktılar, bireylerin kendi davranışlarını etkileme ve iş rollerini daha iyi anlama konusundaki başarılarını ifade etmektedir.

Bireysel farklılıklar ise proaktif davranış yapılarına odaklanmaktadır. Bu kapsamda, proaktif kişilik, kişisel girişim, rol öz yeterliliği ve sorumluluk alma gibi faktörler incelenmektedir. Bu özellikler, bireylerin doğuştan gelen eğilimleri, motivasyonları ve yetkinlikleri açısından proaktif davranışlarını etkileyen önemli unsurları temsil etmektedir. Son olarak, bağlamsal faktörler olarak adlandırılan faktörler, organizasyon kültürü, organizasyon normları, durumsal ipuçları, yönetim desteği ve kamuya açık veya özel ortam gibi dışsal etmenleri içermektedir. Bu faktörler, bireylerin içinde buldukları organizasyonel ve toplumsal çevrenin proaktif davranışlar üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Bu bütünleştirici model, proaktif davranışların karmaşıklığını anlamak ve açıklamak için geniş bir perspektif sunmaktadır. Organizasyonel ve bireysel düzeydeki etkileşimlere atıf yaparak proaktif davranışların öncülleri ve sonuçları arasındaki ilişkileri daha derinlemesine ele almaktadır.

a) Proaktif Kişilik:

Proaktif kişilik, kişilerin farklı durumlar ve faaliyetlerde sürekli olarak kişisel inisiyatif kullanma eğilimini ifade eder. Bu kişilik tipi, çevresel koşullar veya durumsal kısıtlamalar tarafından fazla etkilenmeden, etrafındaki dünyayı aktif bir şekilde değiştirme gücüne sahip bireyler olarak tanımlanır. Prototipsel proaktif kişilik sahibi kişiler, kendilerini çevreleyen koşullara pasif bir şekilde uyum sağlamak yerine, bu koşulları şekillendirme ve iyileştirme yönünde adımlar atarlar. Bu davranış biçimi, kişisel ve profesyonel gelişimlerinde önemli bir rol oynar ve onları başkalarına kıyasla daha etkili kılabılır. (Seibert vd., 2001).

Proaktif kişilik kavramı, bazı insanların sürekli olarak çevrelerini değiştirmeye, dünyayı değiştirmeye ve nesnel koşulları değiştiren birincil kontrolü kullanmaya çalıştıkları gözlemine dayanırken, diğerlerinin genellikle mevcut duruma uymaya, dünyaya uyum sağlamaya ve yalnızca mevcut koşullara uyum sağlayan ikincil kontrolü uygulamaya eğilimli oldukları gözlemine dayanmaktadır (Handy, 1989).

Proaktif kişilik üzerine yapılan araştırmalar, daha proaktif olan insanların genellikle iş ve kariyerlerinde daha büyük bir öz-belirleme duygusuna sahip olduklarını bildirir.

Proaktif bireyler, görevlerinde başarılı olmak ve iş sonuçlarını iyileştirmek için içsel olarak motive olmaktadır. Proaktif kişilik, bireysel, organizasyonel ve takım sonuçlarının önemli bir belirleyicisi olup, zorlayıcı veya ataletten doğan kaotik bir ortamda önemli bir rol oynayabilmektedir (Gupta vd., 2007: 73-85). Proaktif kişilik, çevrenin hem durumu etkileyen kişi hem de kişiyi etkileyen durum tarafından ortaklaşa belirlendiği gözlemine dayanmaktadır (Bowers, 1973). Başka bir ifade ile kişi ve çevre birbirini sürekli olarak etkilemektedir, bu da bireylerin sadece “çevresel baskıların pasif alıcıları” olmadığını bunun yerine yaşadıkları ortamlar üzerinde etkiye bulunmaktadır.

Brown ve diğerlerine (2006) göre kavramsal olarak proaktif kişiliği “çevresel değişimi etkileme konusunda nispeten istikrarlı bir eğilim” olarak tanımlamış ve bunun “durumsal güçler tarafından nispeten kısıtlanmadığını” öne sürmüştür. Ampirik kanıtlar, proaktif kişiliğin, iş performansı (Crant, 1995), zorlu işlerde strese tolerans, liderlik etkinliği dahil olmak üzere bir dizi önemli bireysel ve organizasyonel sonuçla olumlu yönde ilişkili tek boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Proaktif kişilik aynı zamanda kariyer başarısıyla doğrudan bağlantılıdır. Durumların insanlardan çok insanların durumlarının bir işlevi olarak görüldüğü etkileşimsel bakış açısından yararlanarak (Seibert vd., 1999), proaktif bireylerin kariyer başarısının olasılığını artıran iş durumlarını seçtiğini, yarattığını ve etkilediğini hipotez etmişlerdir.

Proaktif olmak, özellikle de hızlı değişimin yaygın olduğu örgüt yapılarının olduğu modern toplumda kritik bir rekabet avantajıdır. Nitekim belirsizlikle bombalanan bu dünya proaktif olma ihtiyacını durmadan vurgulamakta ve öne çıkarmaktadır. Ani gelişen ve beklenmedik bir duruma pasif bir şekilde uyum sağlamak veya bir sonraki zor duruma hazırlanmak gibi beklenen ve somut taleplere yanıt vermek yerine proaktif olmak, öngörülemeyen koşulları doğru bir şekilde ele almak, kişinin çevresine hızlı ve aktif bir şekilde tepki vermesine ve dolayısıyla olası sorunları öngörebilmesine imkân tanımaktadır (Lin vd., 2014: 600-609). Başka bir ifade ile proaktif kişilik, kendi kendine başlatılan eylemlerde bulunma ve mevcut durumu olumluya dönüştürme eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu kişilik türü, bireylerin işyerinde değişiklik yapma fırsatlarını bulma ve bu değişiklikleri gerçekleştirme yönünde harekete geçme eğiliminin derecesini yansıtmaktadır. Proaktif bireyler, yaşadıkları çevrenin tüm yönlerine pasif bir şekilde uyum sağlamazlar; bunun yerine, mevcut koşullarını iyileştirme çabası içinde etkisiz olarak algılayabilecekleri çeşitli prosedür veya

süreçlere yeni ve daha iyi çözümler aramaya motive olmaktadırlar. Çevredeki ortamı kendi ihtiyaçlarına daha iyi uyacak şekilde aktif olarak şekillendirme konusundaki belirgin arzuları nedeniyle, proaktif bireylerin yaratıcı davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir.

Proaktif kişilik, yeni deneyimleri benimsemeyi (dışadönüklük), hedefe ulaşmayı (vicdanlılık) ve alışılmadık olanı keşfetmeyi (açıklık) vurgulaması açısından “Büyük 5 kişilik” özelliklerinden bazılarıyla ilişkili gibi görünmektedir, ancak kavramsal olarak bazı noktalarda farklılık göstermektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir; proaktif kişiliğin özü, kişinin yeni çözümler üreterek, sosyal ağlarda merkezi konumlara geçerek ve kısa süreli rahatsızlıklara tahammül ederek çevresini kontrol altına alma eğilimidir. Ampirik ve meta-analitik çalışmalar, proaktif kişiliğin temel organizasyonel sonuçlardaki değişkenliğin (Büyük 5 özellik tarafından açıklananın ötesinde) önemli bir bölümünü açıkladığını gösteren kanıtlarla bunun yapısal geçerliliğini doğrulamaktadır (Alikaj vd., 2021: 857-869). Araştırmalar, proaktif kişilik ile davranış arasındaki bağlantıyı kanıtlamaktadır; Fuller ve Marler (2009), proaktif kişilik araştırmaları üzerine bir meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir ve proaktif kişiliğin proaktif davranışlar, lider-üye etkileşimi (Leader-Member Exchange), iş motivasyonu ve iş performansı ile pozitif bir ilişkisi olduğu savını öne sürmüşlerdir (Hornig vd., 2016: 25-34).

Ayrıca, proaktif kişiliğe sahip bireyler, sürekli olarak kendi gelişimlerine katkı sağlayabilecek yeni fırsatları aradıkları için kendini geliştirme yolunda daha fazla motivasyona sahip olma eğilimindedirler. Son olarak, proaktif bireyler, işleri farklı şekillerde yapma yollarını aradıkları için, hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek bilgi veya diğer kaynakları sağlayan etkisi veya güce sahip bireylerle ilişkiler kurma eğilimindedirler.

Bu nedenle, bu etkili davranışları benimseyen proaktif bireyler, işlerinde daha başarılı olma olasılığı daha yüksektir (Alikaj vd., 2021: 857-869).

b) Örgütlerde Proaktif Davranışlar

Proaktif süreçler her ne kadar bireysel aktörlerin davranışlarına dayanıyor olsa da aynı zamanda örgüt düzeyinde de meydana gelmektedirler. İş yaşamı daha dinamik ve merkezi olmaktan uzaklaştıkça, proaktif davranış ve girişimcilik, kurumsal başarının daha da kritik belirleyicileri haline gelmektedir. Denetleme işlevini minimize eden

yeni yönetim biçimleri tanıtıldığında, örgütler sorunları tespit etmek ve çözmek için çalışanların kişisel girişimine daha fazla güveneceklerdir.

Proaktif davranış, sadece başka bir yönetim modası değil, aynı zamanda artan kurumsal etkinliğe yol açabilen yüksek kaldıraçlı bir kavram olarak ile sürülmektedir. Örgütler, bireysel girişimi minimize eden ve azaltan politika ve sistemleri tanımlamak ve düzeltmek üzerine odaklanmalıdır. Proaktif insanlar fırsat arar, inisiyatif alır ve aksiyon alır. Bu yapıda bireyler buldukları örgütlerin misyonunu değiştiren veya sorunları bulup çözen yol göstericileri olarak ifade edilebilir. Çevrelerindeki dünya üzerinde bir etki yaratmayı kendilerine görev edinirler. Proaktif olmayan bireyler, bir şeyleri değiştirme fırsatlarını yakalamak yerine tanımlamakta dahi tam tersi bir model sergilemektedirler (Bateman ve Crant, 1993). Bir başka ifade ile proaktif kişilik yapısına sahip olmayan bireyler 'pasif ve tepkisel olma eğilimindedirler; koşulları değiştirmek yerine onlara uyum sağlamayı tercih etmektedirler.

Proaktif davranış, başka bir yönetim modası olmaktan ziyade yüksek kaldıraçlı bir kavram olabilir ve organizasyonel etkinliğin artmasına neden olabilir (Bate Man ve Crant, 1999). Şirketler, bireysel inisiyatifleri en aza indiren ve hafifleten politika ve sistemleri belirlemeye ve düzeltmeye odaklanmalıdır (Frohman, 1997).

Günümüzün dinamik çalışma ortamlarında; bireylerin öngörülemeyen görevleri karşılama esnekliği ve etkililiğini artıran çalışma davranışları, her zamankinden daha kritik bir roledir. Proaktif olmak, farklı bir geleceğe ulaşmak için çalışma ortamında ve/veya kişinin kendi kendine değişiklik yaratma çabalarını içeren gelecek ve değişim odaklı bir davranış biçimidir. Bu davranış biçimi potansiyel sorunları önleyebilir ve gelecekteki gelişim için fırsatların kullanılması sağlanabilir.

Proaktif eylemin hem bireyler hem de kuruluşlar için olumlu bir fark yaratabileceği açıktır. Bu noktadan hareketle, proaktif kişiliğe yapılan ilk vurgudan itibaren, proaktivite artık genellikle gelecek odaklı, değişime yönelik bir davranış biçimi olarak kabul edilmektedir (Wu ve Parker, 2011). Günümüzün işleri tipik olarak hızlı değişimler ve merkezi olmayan çalışma yapıları ile karakterize edilmektedir. Bu nedenle, çalışanların sadece işlerini yapıp yeni durumlara karşı pasif tepki göstermeleri değil, daha esnek ve aktif olmaları aynı zamanda ortaya çıkabilecek sorunlara proaktif bir şekilde tepki gösterebilme kabiliyetleri giderek önem kazanmaktadır. Bu örgütsel gelişmeler ışığında, proaktif iş davranış kilit rol oynamaktadır (Spsychala, 2009).

Olayları meydana getirenler, izleyenler ve ne olup bittiğini merak edenlerden oluşan üç tip insan olduğuna dair eski bir söz bulunmaktadır. Bir şeyleri gerçekleştirme, değiştirme ve tepki vermek yerine önceden harekete geçme becerisi çoğu toplumda genellikle takdir görmektedir. Bir şeylerin olmasını beklemek yerine olmasını sağlayabilen bireyler kıskanılırlar ve büyük saygı görürler, çünkü diğerleri bunun başarmanın bir özelliği olduğuna inanırlar (Pitt vd., 2002).

Tablo 2.20: Proaktivitenin Etkisini Etkileyen Üç Faktör Kategorisi

	Görev ve Stratejik Unsurlar	Sosyal ve İlişkisel Hususlar	Özdenetim Unsurları
Proaktivitenin farklı biçimleri	Uygulanamaz	Bazı proaktivite biçimlerinin sosyal ve ilişkisel yönler için daha olumlu etkileri vardır: -Daha az zorlayıcı ve daha destekleyici biçimler -Kolektif/ekip odaklıya karşı kendine odaklı biçimler -Eşsiz bir biçim olan bireyselden ortaya çıkan sosyal karşılaştırma	Bazı proaktivite biçimleri, öz düzenlemeyi daha olumlu etkiler. Bazı proaktivite biçimleri, öğrenmeyi ve gelişmeyi diğerlerinden daha fazla geliştirir.
Proaktif kişinin özellikleri	Bireyin, görevlerini yerine getirmede sahip olduğu özellikler ve stratejik bağlamda proaktifliği sağlayan yönleri: -Durumsal yargı -Politik beceriler -Bağlamsal bilgi -Uzmanlık	Bireyin sosyal ortamda bulunmasını sağlayan yönleri ve ilişkisel bağlam: -Kişilerarası beceriler -İlişkisel bilgi -Prososyal motivasyon ve davranış -Durum ve güvenilirlik	Bireyin proaktif olduğu sürede kendi kendini düzenlemesini sağlayan yönleri: -Olumlu öz görüşler -Otonom motivasyon -Daha düşük imaj geliştirme motifleri -Cezadan çok ödüle duyarlılık -İş merkeziliği -Geçmiş deneyimlerden ders almak
Durumun yönü	Verile görev/stratejiye uygun proaktiviteye işaret eden, teşvik eden veya izin veren durumun yönleri: -Durumsal güç, örneğin, iş özerkliği, daha az yapılandırılmış bağlamlar ve yönergeler - Proaktiviteye elverişli bağlamlar, örneğin ekip proaktivitesi.	Durumun sosyal ve ilişkisel dinamikleri olumlu yönde şekillendiren yönleri: -Denetmenlerin baskın olmaması, önerilere açık olması, açık ve olumlu değerler/güdüler ve öz yeterlilik. Pozitif sosyal etkileşime elverişli iklim (örn.adalet iklimi).	Durumun öz düzenlemeyi olumlu şekilde şekillendiren yönleri: -Yönetici zihniyeti (sabit yerine değişken) -Durumsal öğrenme oryantasyonu, örgütün inovasyon iklimi -Engelleyici stres kaynaklarına karşı meydan okuma stres kaynakları -Algılanan örgüt desteği
Birey ve durum nasıl etkileşime girer?	Görevler/strateji ile proaktifliğin uyumunu olumlu yönde şekillendiren kişi ve durum etkileşimleri: -Birey ve örgüt uyumunun bir sonucu olarak uyumlu proaktivite/ birey-iş uyumu - Standartlaştırılmış, ortak proaktivite rutinleri -Kolektif bağlamda ortak proaktivite	Sosyal ve bununla ilgili unsurları olumlu yönde etkileyen etkileşimler: -Proaktiviteye katılım ve liderin egosunu koruma -, Çalışanlar ve üstler arasındaki ilişkiye “uyum sağlar” -İlişki kalitesi ve uyum (ör. lider-üye değişimi)	Uygulanamaz

Kaynak : McCormick vd., 2019

Tablo 2.20 değerlendirildiğinde proaktivitenin etkilerini etkileyen üç önemli faktör kategorisini ortaya koyduğu gözlemlenmektedir. Bu kategoriler, görev ve stratejik düşünceler, sosyal-ilişkisel düşünceler ve öz-düzenleyici düşüncelerdir olarak sıralanmıştır. Görev ve stratejik düşünceler, proaktif bireylerin görev odaklı ve stratejik düşünerek hareket etmelerini sağlayan faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörler arasında, bireylerin sahip olduğu kişilik özellikleri, iş bilgisi ve becerileri, durumsal yargı ve politik becerileri sayılabilir. Proaktif bireyler, bu faktörlere sahip olduklarında, görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilir, stratejik kararlar alabilir ve yeniliklere öncülük edebilirler şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal-ilişkisel düşünceler, proaktif bireylerin sosyal ortamda bulunmasını ve ilişkisel bağlamla uyumlu hareket etmesini sağlayan faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörler arasında, bireylerin kişilerarası becerileri, ilişkisel bilgi ve duyarlılık düzeyleri, sosyal karşılaştırma motivasyonları sayılabilir. Proaktif bireyler, bu faktörlere sahip olduklarında, sosyal ilişkileri geliştirir, çatışmaları yönetir ve grup hedeflerine katkıda bulunurlar. Öz-düzenleyici düşünceler, proaktif bireylerin kendi kendini düzenlemesini sağlayan faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörler arasında, bireylerin öz yeterlilik, öz düzenleme motivasyonları, durumsal öğrenme ve stres yönetimi becerileri öne çıkmaktadır.

Proaktif bireyler, bu faktörlere sahip olduklarında, hedeflerine ulaşmak için çaba gösterir, zorluklarla başa çıkar ve öğrenerek gelişirler şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 2.20, bu üç kategori altında toplanmış örnek faktörlerle birlikte bu kategorilerin bir özetini sunmaktadır. Bu faktörler, proaktivitenin olumlu etkilerini güçlendirebilir veya olumsuz etkilerini azaltabilir. Bu bağlamda proaktif bireylerin bu faktörleri geliştirmeleri, proaktivitenin olumlu etkilerinden daha fazla yararlanmalarını sağlayabilir şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile proaktif bireylerin, görev ve stratejik düşünceler kategorisinde yer alan kişilik özelliklerini geliştirmek için öz farkındalıklarını artırmaları ve olumlu öz görüşlere sahip olmaları önemlidir. Sosyal-ilişkisel düşünceler kategorisinde yer alan kişilerarası becerilerini geliştirmek için ise aktif dinleme, etkili iletişim ve çatışma yönetimi gibi becerilerde kendilerini geliştirmeleri gerekir.

Öz-düzenleyici düşünceler kategorisinde yer alan öz yeterlilik düzeylerini geliştirmek için ise küçük hedefler koymaları ve bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermeleri önemlidir. Proaktif bireylerin, sosyal ve ilişkisel düşünceler kategorisinde yer alan

faktörlerin olumlu etkilerinden yararlanabilmeleri için, iş ortamlarının proaktiviteyi desteklemesi gerekir. Bu, yöneticilerin proaktifliği teşvik etmesi, çalışanlara özerklik ve sorumluluk vermesi ve proaktif davranışları ödüllendirmesi gibi uygulamaları içerebilir. Daha yalın ve çok uluslu örgütlerin ortaya çıkardığı son yılların ekonomik iklimi; temposu daha yüksek ve değişken bir çalışma ortamı yaratmaktadır. Yeni nesil örgütlerde çalışanların hem bireysel hem de örgütsel anlamda başarı elde edebilmek için proaktif davranışlar sergilemeleri beklentisi oluşmaktadır (McCormick vd., 2019).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Yükseköğretim yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelemek amacı ile yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2017 s.430) Nicel araştırmaların ana prensibi, elde edilen sonuçların nümerik değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesidir. Nicel araştırmalar, geçerli, güvenilir ve genelleştirilebilir ölçümlere dayanmaktadır. Bu bilgi üretme süreci, tümden gelimci bir yaklaşımı takip etmektedir. Nicel araştırmalarda, teorik temelin oluşturulması çok önemlidir ve bu araştırmalar birbiriyle bağlantılı ve birbirini geliştiren bir yapıya sahiptir. Her araştırmanın sonuçları, yeni araştırmalar için fikirler sunmaktadır (Şimşek, 2012: 85). Korelasyonel araştırma modelleri, örnekleme yöntemiyle evren ile ilgili çıkarımlar yapabilmek ve genel bir kanaata varabilmeyi hedeflemektedir (Karasar, 2012). Korelasyonel araştırma yöntemi, çok sayıda değişkenin birlikte nasıl değiştiğini ve bu değişimin boyutunu belirlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda kullanılan araştırmalarda, incelenen değişkenler ilişkisel analize uygun olacak şekilde tek tek sembolize edilir. Korelasyonel araştırma modeliyle yapılan araştırmalar, birden çok değişken arasındaki bağlantıları, bu değişkenlere herhangi bir müdahale yapılmadan analiz eder. Ana odak noktası, bu değişkenlerin nasıl birlikte hareket ettiği'dir. Bu model, çoklu değişkenlerin etkileşimlerini saptamak amacıyla kullanılır ve "ilişki, etki veya farklılık" tespiti yapmak için uygun istatistiksel yöntemlerle bu bağlantılar saptanabilir (Creswell, 2017: 430-434). Literatür araştırması sonucu saptanan veriler kapsamında algılanan belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmak için önerilen modelde, öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış özelliklerini doğrudan etkileyebileceği varsayımlarından yola çıkılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini araştırmanın amacı doğrultusunda 2023-2024 akademik yılında İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf olmak üzere toplamda 58 yükseköğretim kurumunda görev yapan 41.355 öğretim elemanı oluşturmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024). Evreni temsil eden her bireyin eşit şansa sahip olduğu kabul edilen basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Aşağıdaki formül, örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılmıştır (Salant ve Dillman, 1994).

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

n= Örneklemi oluşturan minimum sayı

N= Evrenin büyüklüğü

d= Olayın gerçekleşme olasılığında karşılaşılabilecek örnekleme hatası (0,05)

t= Anlamlılık düzeyi (%95 anlamlılık düzeyinde t tablo değeri 1,96)

p= Olayın gerçekleşme olasılığı (0,5)

q= Olayın gerçekleşmeme olasılığı (0,5)

Yukarıda verilen formül hesaplandığında minimum örneklem büyüklüğünün %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile 381 olduğu görülmüştür.

$$n = \frac{41.355 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 \cdot (41.355 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 381$$

2023-2024 akademik yılında İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarında görev yapan 500 öğretim elemanına “Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği”, “Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği”, “Proaktif Davranış Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öğretim elemanları için “Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Söz konusu ölçeklerin, öğretim elemanlarına uygulanabilmesi için gerekli etik kurul izni ilgili mercilerden alınmıştır. Yukarıda belirtildiği şekilde yapılan hesaplama göre çalışmada minimum 381 katılımcıya ulaşılması gerekmektedir. Araştırmada 500 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu

araştırma için ulaşılan örneklem grubunun yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1: Örneklemi Oluşturan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	235	47.0%
	Kadın	265	53.0%
Yaş	25 yaş ve altı	35	7.0%
	26-30 yaş	73	14.6%
	31-35 yaş	62	12.4%
	36-40 yaş	78	15.6%
	41-45 yaş	121	24.2%
	46-50 yaş	76	15.2%
	51 yaş ve üstü	55	11.0%
Eğitim Durumu	Lisans	46	9.02%
	Yüksek lisans	128	25.6%
	Doktora	326	65.2%
Ünvan	Arş. Gör.	100	20.0%
	Doç. Dr.	96	19.2%
	Dr. Öğr. Üyesi	134	26.8%
	Öğr. Gör.	116	23.0%
	Prof. Dr.	58	11.6%
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	89	17.8%
	6-10 yıl	105	21.0%
	11-15 yıl	146	29.2%
	16-20 yıl	78	15.6%
	21 yıl ve üzeri	82	16.4%

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere verilerin elde edildiği toplam 500 katılımcının 265'i kadın (%53) ve 235'i erkektir (%47). **Katılımcıların yaşlarına göre;** 35'inin (%7) 25 yaş ve altında, 73'nün (%14.6) 26-30 yaş arası, 62'sinin (%12.4) 31-35 yaş arası, 78'inin (%15.6) 36-40 yaş arası, 121'nin (%24.2) 41-45 yaş arası, 76'sının (%15.2) 46-50 yaş ve 55'inin de (%11.) 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumuna göre; 46'sının (%9.2) lisans mezunu; 128'inin (%25.6) yüksek lisans mezunu olduğu ve 326'sının (%65.2) doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. **Katılımcıların ünvanına göre;** 58'nin (%11,6) profesör doktor, 96'sının (%19.2) doçent doktor, 134'nün (%26.8) doktor öğretim üyesi, 116'sının (%23) öğretim görevlisi ve 100'nün (%20) araştırma görevlisi ünvanına sahip olduğu görülmektedir. **Katılımcıların mesleki kıdem yılına göre;** 89'u (%17,8) 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken 105'i (%21) 6-10 yıl arasında, 146'sı (%29.2)

11-15 yıl arasında, 78'i (%15.6) 16-20 yıl arasında, 82'sinin (%16.4) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada dört farklı ölçek kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde kişisel bilgi formu yer almıştır. Kişisel Bilgi Formu katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ünvan ve meslekî kıdemlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde “Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği”, “Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği”, “Proaktif Davranış Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği” uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ünvan ve mesleki kıdem, türünden demografik değişkenlere yer verilmiştir.

3.3.2. Okullarda Stratejik Planlama Ölçeği

“Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği (OSPAÖ)”: Öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluklarını ölçmek için kullanılan “Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği” Memduhoğlu ve Uçar (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut (Okulun güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarır) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler 5’li Likert tipi ölçek “1-Hiç Katılmıyorum”, “2- pek katılmıyorum”, “3-biraz katılıyorum, “4- oldukça katılıyorum ve “5-tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından Cronbach Alpha değeri $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.97$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (ÖMDÖ)

“Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (ÖMDÖ)”: Öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılık inançlarını ölçmek amacıyla kullanılan **““Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği”** Tagay ve Demir (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Biraz Katılıyorum (2)”, “Orta Derecede Katılıyorum (3)”, “Çoğunlukla Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından Cronbach Alpha değeri $\alpha=.93$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.97$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Proaktif Davranış Ölçeği” (PDÖ)

“Proaktif Davranış Ölçeği” (PDÖ)”: Öğretim elemanlarının Proaktif Davranış düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan **“Proaktif Davranış Ölçeği”** Kanten ve Alparslan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyut (Bireysel Proaktif Davranışlar, Çalışma Arkadaşlarına Yönelik Proaktif Davranışlar ve Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler 5’li Likert tipi ölçek “1-Hiç Katılmıyorum”, “2-Az Katılıyorum”, “3-Orta Düzeyde Katılıyorum”, “4-Çoğunlukla Katılıyorum”, 5-Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından Cronbach Alpha değeri $\alpha=.87$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.97$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği

“Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği (BYAÖ) (Öğretim Elemanı Formu)”: Eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algılarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından **“Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği (BYAÖ)”** geliştirilmiştir. Ölçek iki alt boyut (Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri ve Belirsizlik Toleransı) ve 14 maddeden oluşmaktadır. “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Biraz Katılıyorum (2)”, “Orta Derecede Katılıyorum (3)”, “Çoğunlukla Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters

puanlanan maddeler bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri” alt boyutu $\alpha=.97$ “Belirsizlik Toleransı” alt boyutu $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.6. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu bölümünde, yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algılarını belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği” nin geliştirilme süreci paylaşılmıştır.

Ölçek geliştirme evrelerinde çeşitli metodolojilerin kullanılması nedeniyle birçok bilim insanı ve kuruluş, bu tür çalışmaların standartlarını belirleme gayretinde bulunmuştur (DeVellis, 2016). Ölçek geliştirme süreci, belirli evreler iğermesine rağmen uygulamada her zaman doğrusal bir ilerleme göstermez. Bu sürecin temel aşamaları şunlardır: kavramsal çerçevenin tanımlanması, madde havuzunun oluşturulması, pilot uygulamanın yapılması, ana uygulama, madde analizleri, ve geçerlilik ile güvenilirlik çalışmalarını. Bu aşamaların her birinde, literatür taraması yapmak ve uzman görüşleri almak mümkündür. Gerektiğinde, araştırmacılar bir önceki aşamaya geri dönebilirler. Bu nedenle, ölçek geliştirme çalışması yürüten bir araştırmacının, çalıştığı alana hakim olması ve sürecin esnek doğasını anlaması önem taşır. Zorlu ve karmaşık bir süreç olan ölçek geliştirme yolculuğunda, özellikle analizlerin istatistik yazılımları aracılığıyla gerçekleştirilmesi en büyük zorluklardan birini oluşturmaktadır. Ülkemizde özellikle eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), LISREL (Linear Structural Relations) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 'un en yaygın kullanılan üç istatistiksel yazılım olduğu göze çarpmaktadır. Ölçek geliştirme faaliyetleri, eğitim araştırmalarında hayati bir rol oynamaktadır (Özyer, 2016). Nitekim geliştirilen ölçeklerin standartlara uygun olması, gelecekteki araştırmaların yönünü etkileme potansiyeline sahiptir.

3.3.7. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Geliştirme Süreci

Bir yapıyı ölçmek için, o yapıyı temsil eden göstergeleri kullanarak sayısal değerler elde etme süreci olan ölçek geliştirme, sistematik bir yöntemdir. Clark ve Watson (2016) tarafından belirtilen ölçek geliştirme süreci, hedeflenen yapının açık bir şekilde

tanımlanmasını, bir madde havuzunun titizlikle oluşturulmasını, bu havuzdaki unsurların temsil edici bir örneklemin üzerinde değerlendirilmesini ve öğeler arasındaki ilişkilerin korelasyon ve faktör analizi yoluyla incelenerek boyutlandırma ve ayırıcı geçerliliğin belirlenmesini içermektedir. Ölçek geliştirme sürecinin tanımı ve aşamaları değişiklik gösterse de bu sürecin esas hedefi, temelinde yatan yapıyı geçerli bir şekilde ölçebilmektir (Clark ve Watson, 2016). 1974 yılında American Psychological Association (APA), American Educational Research Association (AERA) ve National Council on Measurement in Education (NCME) tarafından oluşturulan ve yaygın olarak kabul edilen sınıflandırmaya göre, geçerlik kanıtları içerik, yapı ve ölçüt odaklı olarak ayrılmıştır.

Çalışmada eğitim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algılarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından “Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği (BYAÖ)” geliştirilmiştir. İlk olarak uluslararası ve ulusal literatürde bulunan çalışmalar titizlikle taranmıştır. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin maddeleri oluşturulurken, uluslararası alan yazında ve Türkiye’de daha önce yapılan araştırmalar incelenmiş, bu inceleme sonucunda belirsizlik yönetimine ilişkin (Ashill ve Jobber, 2010; Carleton, Asmundson ve Norton, 2007; Clampitt ve Williams, 2015; Erkoçak ve Fidan, 2017; Mazlum, 2019; Polat, 2015; Toytok ve Yavuz, 2001) bazı ölçeklere rastlanmıştır. Ardından kuramsal çerçeveye bağlı olarak geliştirilmek istenilen ölçeğe ilişkin 43 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve pilot uygulama için uzman görüşüne sunulmuştur.

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği bakımından incelenmesi için toplam 15 uzmanın (üçü ölçme ve değerlendirme, üçü Türk Dil Bilimci ve dokuzu eğitim yönetimi anabilim dalından olmak üzere) görüşlerine başvurulmuştur. Ön uygulama öncesi görüşlerine başvuru uzmanlarla bilişsel görüşme yapılarak uzmanların ölçeğin anlaşılabilirliği konusundaki düşünceleri göz önünde bulundurulmuş; gelen öneriler doğrultusunda ölçekteki bazı ifade yapılarında düzeltmeler yapılmıştır. Bilişsel görüşme amacı katılımcıların ölçek sorularını cevaplarırken kullandıkları bilişsel süreçleri anlamayı ifade eden bir yöntemdir.

Gerekli düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan sonra 43 maddeye sahip ölçek birinci uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında sırasıyla “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Biraz Katılıyorum (2)”, “Orta Derecede Katılıyorum (3)”, “Çoğunlukla Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum (5)”

şeklinde beşli Likert tipi derecelendirmeye başvurulmuştur. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin geliştirilmesinde izlenen aşamalar Tablo 3.2’de özet haline getirilmiş ve başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.2: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesinde İzlenen Aşamalar

↓	
Madde Havuzunun Oluşturulması	
Literatür Taraması	
↓	
Aday Ölçek Maddelerinin Uzmanlar Tarafından Değerlendirilmesi	
Kapsam Geçerliliği	Ölçek Maddelerinin Belirlenmesi
↓	
Madde Analizleri	Ölçekte Yer alacak Maddelerin Belirlenmesi
↓	
Hedef Kitleye Pilot Uygulama Yapılması	
Madde ve Güvenirlilik Analizleri	Yapının Doğrulanması: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Pilot Uygulama Yapılması	
Madde ve Güvenirlilik Analizleri	Yapı Geçerliliği: Açıklayıcı Faktör Analizi
↓	
Nihai Ölçeğin Elde Edilmesi	

Ölçeğin pilot uygulaması için 2023-2024 akademik yılında Türkiyede bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan toplamda 215 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Yeterli örneklem sayısı elde edilene kadar öğretim elemanları örnekleme dahil edilmiştir. Veriler zaman ve mekan sınırlaması olmadan elektronik ortamda toplanmıştır. Anderson ve Eshima (2019) güvenilir faktörler elde edebilmek için örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini savunmaktadır. Ölçek geliştirme pilot çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Erkek	78	36.79%
	Kadın	134	63.20%
Yaş	25 yaş ve altı	10	4.07%
	26-30	22	10.4%
	31-35	31	14.6%
	36-40	40	18.9%
	41-45	44	20.8%
	46-50 yaş	30	14.2%
	51 yaş ve üzeri	35	16.5%
Eğitim Durumu	Lisans	27	12.7%
	Yüksek lisans	57	26.8%
Ünvan	Doktora	128	60.4%
	Arş. Gör.	18	8.05%
	Doç. Dr.	34	16.0 %
	Dr. Öğr. Üyesi	51	24.0%
	Öğr. Gör.	80	37.7%
	Prof. Dr.	29	13.6%
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	23	10.8%
	6-10 yıl	29	13.7%
	11-15 yıl	32	15.1%
	16-20 yıl	47	22.02%
	21 -25 yıl	43	20.0 %
	26 yıl ve üzeri	38	17.09%

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere verilerin elde edildiği toplam 212 katılımcınının 134'ü kadın (%63) ve 78'i erkektir (%36). **Katılımcıların yaşlarına göre;** 10'nun (%4.7) 25 yaş ve altında, 22'nin (%10.4) 26-30 yaş arası, 31'nin (%14.6) 31-35 yaş arası, 40'nun (%18.9) 36-40 yaş arası, 44'nün (%20.8) 41-45 yaş arası, 30'nun (%14.2) 46-50 yaş ve 35'inin de (%16.5) 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. **Katılımcıların eğitim durumuna göre;** 27'sinin (%12.7) lisans mezunu; 57'nin (%26.8) yüksek lisans mezunu olduğu ve 128'nin (%60.4) doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. **Katılımcıların ünvanına göre;** 29'nun(%13.6) profesör doktor, 34'nün (%16) doçent doktor, 51'nin (%24) doktor öğretim üyesi, 80'nin(%37.7) öğretim görevlisi ve 18'nin (%8.5) araştırma görevlisi ünvanına sahip olduğu görülmektedir. **Katılımcıların mesleki kıdem yılına göre;** 23'ü (%10.8) 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken 29'u (%13.7) 6-10 yıl arasında, 32'si (%15.1) 11-15 yıl arasında, 47'i (%22.2) 16-20 yıl arasında, 43'nün (%20.) 21-25 yıl arasında 38'i(17.9) 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Faktör analizine başlamadan önce en iyi faktör yapısını veren yapıyı bulmak için çeşitli denemeler yapılmıştır (Bayram 2017, 201). Analiz başında yapılan Horn paralel

analizine göre 1 faktör çıkmıştır. Fakat analizin başında hiç faktör sınırlaması yapılmadığında öz değeri 1'in üzerinde 3 faktör oluşması ve en iyi değerleri bulabilmek için 1'den 3'e kadar faktör denemeleri yapılmıştır. Analizlerin 3 boyuta kadar denenmesinin nedeni, diğer bir deyişle 3. faktörden sonra deneme yapılmamasının nedeni, 3. boyuttan sonra 3. boyuta 1 madde kalması ve bir boyut için 1 madde yeterli olmadığından 3'ün üzerindeki faktörler denenmemiştir. Her boyut için ayrı ayrı dik döndürmede varimax ve eğik döndürmede oblimin döndürme yöntemlerine göre değerleri incelenmiştir. Deneme çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.4: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Bağlamında AFA Sonucunda Ortaya Çıkan Deneme Çalışmaları

Faktör	Madde Sayısı	Döndürme	KMO	Varyans
2 (faktör sayısı sınırlanmamış 21 (21 - 0))	21 (21 - 0)	none	0.959	71.837
1 (faktör sayısı sınırlanmamış 21)	21	none	0.959	66.324
1	21	none	0.959	66.324
2	19 (10 - 9)	varimax	0.957	72.374
2	20 (10 - 10)	oblimin	0.957	72.244
3	15 (9 - 5 - 1)	varimax	0.955	77.079
3 ten 2 boyuta getirilmesi	15 (9 - 6)	varimax	0.955	72.462
3	21 (10 - 10 - 1)	oblimin	0.959	75.510
3 ten 2 boyuta getirilmesi	20 (10 - 10)	oblimin	0.957	72.244

*3 ten 2 boyut (3 faktör ile sınırlandırdıktan sonra 3. faktörde 1 madde kalması sonucu 2 faktör ile sınırlandırılmıştır)

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere AFA deneme çalışmaları sonucunda, verilen boyutların hepsinin KMO değerleri faktör analizine uygun bulunmuştur (Alpar, 2013; Field, 2009). Boyutlara yönelik açıklan varyans değerleri ise %60' ın üzerinde bulunarak faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 3.5: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Bağlamında DFA Sonucunda Ortaya Çıkan Deneme Çalışmaları

Faktör	Döndürme	Maddeler	Modifikasyon Sayısı	Çıkarılan Maddeler
1	none	27, 37, 33, 34, 19, 31, 4, 40, 25, 6, 2, 29, 16, 32, 21, 5, 12, 14, 8, 35, 36	15	-
2	varimax	6, 29, 5, 2, 4, 27, 12, 8, 31, 25 // 35, 40, 37, 16, 36, 33, 19, 21, 14	10	-
2	varimax	6, 29, 5, 2, 4, 27, 12, 8, 31, 25 // 35, 40, 37, 16, 36, 33, 19, 21, 15	10	-
3 ten 2 boyut	varimax	6, 29, 2, 4, 27, 5, 8, 12, 31 // 35, 33, 19, 16, 14, 36	3	madde 33 çıktı
3 ten 2 boyut	varimax	6, 29, 2, 4, 27, 5, 8, 12, 31 // 35, 33, 19, 16, 14, 37	3	madde 33 çıktı
2	oblmin	6, 5, 29, 2, 8, 12, 4, 27, 31, 25 // 35, 40, 36, 37, 16, 33, 19, 21, 34, 14	13	-
3 ten 2 boyut	oblmin	6, 5, 29, 2, 8, 12, 4, 27, 31, 25 // 35, 40, 36, 37, 16, 33, 19, 21, 34, 14	13	-

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere DFA deneme çalışmaları sonucunda, döndürme yöntemleri sonucunda elde edilen maddeler, yapılan modifikasyon sayıları ve analizden çıkarılan maddeler gösterilmektedir. AFA analizinde 3 boyutlu yapıların 1 faktöründe 1 madde kaldığı için, 2 (faktör sayısı sınırlandırılmamış) olarak belirtilen boyutta 1 boyut kaldığı için, 1 (faktör sayısı sınırlandırılmamış) olarak belirtilen boyutta faktör sayısı 1 ile sınırlandırılmış boyut ile aynı sonuçları vermesinden dolayı belirtilen yapıların DFA analizi yapılmamıştır. Tabloda görüldüğü üzere verilen boyutların hepsinde madde sayılarının dengeli bir şekilde olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Bağlamında Modellere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Faktör	Döndürme	Düzyey	Veri Çıkarma	CMIN	DF	CMIN/DF	RMFR	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
1	none	1	11	273.349	175	1.562	0.05	0.736	0.651	0.872	0.939	0.949	0.09
2	varimax	1	10	219.926	141	1.56	0.044	0.768	0.687	0.881	0.943	0.953	0.089
2	varimax	2	10	219.926	141	1.56	0.044	0.768	0.687	0.881	0.943	0.953	0.089
3 ten 2 boyut	varimax	1	8	81.258	73	1.113	0.038	0.864	0.804	0.935	0.991	0.993	0.04
3 ten 2 boyut	varimax	2	8	81.258	73	1.113	0.038	0.864	0.804	0.935	0.991	0.993	0.04
2	oblmin	1	11	236.316	156	1.515	0.043	0.77	0.69	0.882	0.946	0.956	0.086
2	oblmin	2	11	236.316	156	1.515	0.043	0.77	0.69	0.882	0.946	0.956	0.086
3 ten 2 boyut	oblmin	1	11	236.316	156	1.515	0.043	0.77	0.69	0.882	0.946	0.956	0.086
3 ten 2 boyut	oblmin	2	11	236.316	156	1.515	0.043	0.77	0.69	0.882	0.946	0.956	0.086

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, faktör analizi için kullanılan farklı döndürme yöntemleri ve boyutlar arasındaki uyum iyiliği değerleri analiz edilmiştir. İlk faktörde döndürme yapılmadan elde edilen sonuçlarda, CMIN/DF değeri 1.562 olup, RMSEA değeri 0,09'dur. GFI değeri 0.736, AGFI değeri 0.651 ve CFI değeri 0.949'dur. Varimax döndürmesi kullanılarak yapılan 2 boyutlu analizde, CMIN/DF değeri 1,56 ve RMSEA değeri 0.089 olarak elde edilmiştir. GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0.768 ve 0.687, CFI değeri ise 0.953'tür. 3 boyutlu analizde, her iki boyutta da benzer sonuçlar alınmış olup, CMIN/DF 1,113, RMSEA 0.04, GFI 0.864, AGFI 0.804 ve CFI 0.993 olarak tespit edilmiştir. Oblimin döndürmesi kullanılarak yapılan analizde, 2 boyutta CMIN/DF değeri 1,515, RMSEA değeri 0.086, GFI değeri 0.77, AGFI değeri 0.69 ve CFI değeri 0.956 olarak elde edilmiştir. Genel olarak, en iyi uyum iyiliği değerleri tablo üzerinde işaretlenen 2 boyutlu varimax model ile elde edilmiştir. Hem 1. hem de 2. düzeyler aynı sonuçları verdiği için, analizde 1. düzey tercih edilmiştir. Sonuç olarak, ölçek geliştirme sürecinin bu aşamalarında, varimax döndürme ile 2 boyutlu modelin en iyi uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülmüştür. Ölçek geliştirme süreci aşağıda açıklanmıştır:

3.3.8. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

a) Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Verilerine İlişkin Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçek geliştirme süreçlerinde kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, ölçeklerdeki maddelerin bir arada oluşturduğu faktör yapılarını belirlemekte ve veri indirgeme işlevi görmektedir. Ayrıca, bu analiz türü geçerlilik açısından da önemli bulgular sağlamaktadır. Ölçek geliştirmeye yönelik araştırmalarda, araştırmacıların bu analizi kullanmaları gerekmektedir (Koyuncu & Kılıç, 2019, s. 204). 130 veri ve 43 madde ile AFA analizine başlanmıştır.

Tablo 3.7'de belirsizlik yönetimi algısı ölçeğinin betimsel istatistik değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3.7: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçekler	N	x	SS	Min.	Max.	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Sh _x	Değer	Sh _x
Belirsizlik Yönetimi Algısı	130	142.18	43.371	56	215	-0.371	0.212	-1.096	0.422

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için normallik testi yapılmış, çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,371 < +1,5$) ve basıklık değeri ($-1,5 < -1,096 < +1,5$) olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 3.8’de verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve Bartlett's Testi (Bartlett’s Test of Sphericity) anlamlılık değeri incelenmiştir.

Tablo 3.8: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği	0.955	
Bartlett küresellik testi	Ki-Kare	1732.882
	df	105
	Sig.	0.000

Bartlett testi, ölçek maddelerinin arasındaki ilişkilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirir (Karasar, 2010). Bu testte, anlamlılık seviyesinin (p değeri) 0.05 altında olması arzu edilir (Alpar, 2013; Güriş ve Astar, 2015). Örneklem büyüklüğünün bu teste etkisi büyük olduğundan, geniş örneklemlerde anlamlı sonuçlar elde etmek muhtemeldir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinde toplanan verilerin yeterliliğini değerlendirmek adına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği ölçümü uygulanır. KMO değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve 1’e yaklaşık değerler, örneklemin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Alpar, 2013; Field, 2009). Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine uygunluğunu belirlemek için Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayıları kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Bartlett testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). KMO katsayısı 0.955 bulunmuş olup, kabul edilebilir düzeyin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalaycı, 2016). Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Bulgular

değerlendirildiğinde verilerin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sürecinde, özellikle ölçek geliştirme aşamasında, belirlenen faktör sayısı kritik bir rol oynamaktadır.

Yanlış metodolojilerin kullanılması, gereksiz ya da eksik faktörlerin tanımlanmasına yol açabilir, bu da ölçeğin geçerliliğine zarar verebilir. Bu süreçte, araştırmacıların teorik temellere ve çeşitli faktör belirleme kriterlerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Faktör sayısını belirlemede kullanılan çeşitli yöntemler arasında Kaiser kriteri (Kaiser, 1960) ve Yamaç grafiği (Cattell, 1966) yöntemleri bulunmaktadır. Kaiser kriterinde özdeğer 1'in üstündeki faktörler değerlendirilir. Yamaç grafiğinde ise, yatay eksen üzerinde paralel bir eğim alınan noktada faktör sayısı dikkate alınmaktadır (Cattell, 1966). Geliştirilen ölçeğin alt boyutları birbiriyle ilişkili olduğu için faktör yükleri Temel Eksen Faktör Analizi her boyut için ayrı ayrı dik döndürmede Varimax ve eğik döndürmede Oblimin döndürme yöntemleri ile hesaplanmıştır. Tablo 3.9'da belirsizlik yönetimi algısı ölçeğine ait özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranları görülmektedir.

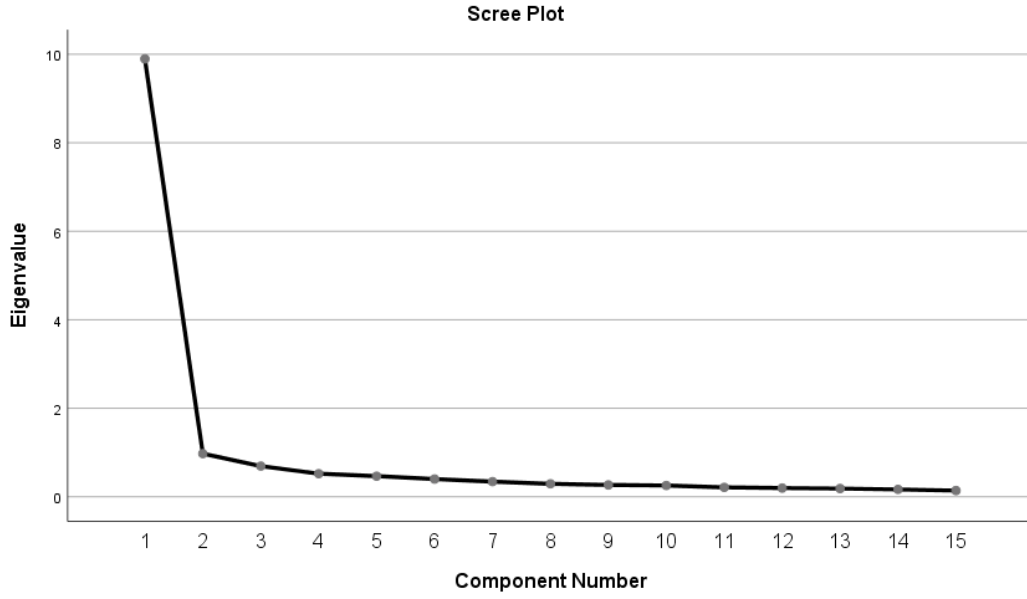
Tablo 3.9: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğine ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif%	Toplam	% Varyans	Kümülatife %
1	9.895	65.968	65.968	9.895	65.968	65.968	6.101	40.673	40.673
2	0.974	6.494	72.462	0.974	6.494	72.462	4.768	31.788	72.462
3	0.693	4.617	77.079						
4	0.521	3.474	80.553						
5	0.466	3.103	83.656						
6	0.400	2.664	86.320						
7	0.341	2.274	88.594						
8	0.292	1.948	90.542						
9	0.266	1.774	92.316						
10	0.254	1.695	94.011						
11	0.212	1.414	95.425						
12	0.196	1.308	96.733						
13	0.185	1.235	97.968						
14	0.165	1.101	99.069						
15	0.140	0.931	100.000						

Tablo 3.9'da Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği'nin faktör yapısının gösterildiği iki faktörün özdeğerleri ve açıklanan varyansları bulunmaktadır. Literatürde özdeğeri 1'den yüksek olan faktörler önemli olarak ifade edilmektedir (Koçak, Çokluk ve

Kayri, 2016: 335-337). Ölçek faktörlerine ait özdeğerlerin 1'in üstünde olduğu gözlemlenmektedir. Elde edilen iki faktör, ölçeğe ait varyansın toplam 72,462'sini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansa %40,673; ikinci faktör toplam varyansa %31,788; oranında katkı değeri sağladığı görülmektedir.

Diğer faktörlerin özdeğerleri 1'in altında kaldığından, bu faktörlerin varyansı açıklama oranları düşük ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Şekil 3.1'de ise 15 maddeden oluşan ölçeğin Yamaç-Eğim (Scree Plot) grafiği gösterilmiştir.



Şekil 3.1: Yamaç-Eğim (Scree Plot) Grafiği

Şekil 3.1'de ölçeğe ait faktör yapısını belirleyebilmek için Yamaç Eğim grafiği değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör öz değerlerine göre iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. 2 faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu görülmektedir. Bu nedenle 2 faktörlü yapıyı grafikte desteklemektedir.

Tablo 3.10: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği Faktör Analizi Sonrası

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	
	Faktör	
	1-Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri	2-Belirsizlik Toleransı
M6.	0.836	0.314
M29.	0.805	0.307
M2	0.764	0.378
M4.	0.763	0.417
M27.	0.758	0.465
M5.	0.751	0.392
M8.	0.722	0.387
M12.	0.715	0.421
M31.	0.684	0.503
TersM 35		0.860
TersM33.	0.463	0.756
TersM19.	0.456	0.755
TersM16.	0.410	0.742
TersM14.	0.423	0.691
TersM36 .	0.346	0.633

Geliştirilen ölçeğe ait alt boyutlar arası ilişkiler olduğundan, faktör yükleri Temel Eksen Faktör Analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Düşük faktör yüklerine sahip olan 1, 3, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42 ve 43. maddeler madde havuzundan çıkartılmıştır. Ortaya çıkan 2 faktörlü yapının birinci alt boyutun altında 6, 29, 2, 4, 27, 5, 8, 12 ve 31. maddeler faktör 1'e, ikinci alt boyutun altında ise 35, 33, 19, 16, 14, 36. maddeler faktör 2 ye yükleme yapmıştır. Literatür ve uzman görüşleri çerçevesinde faktörlere şu isimler verilmiştir: Faktör 1- Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri , Faktör – 2 Belirsizlik Toleransı. Tüm maddelerin 0.30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Analizin başında faktör yük değerleri 0.30 üstü olarak belirlenmiş olup, elde edilen bu değer faktör analizi için idealdir. Faktör yükleri tabloda gösterilmiştir.

b) Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Verilerine İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde, yapısal modelin oluşturulmasını takiben, modelin doğrulanması şarttır. Oluşturulan faktörlerin ve bu faktörlere ait maddelerin teorik çerçeveyi ne ölçüde yansıttığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılır (Özdamar, 2013). DFA sürecinde, toplanan verilerin modelle ne derece uyumlu olduğu çeşitli kriterlerle değerlendirilir. Bu değerlendirme, verilerin yapısal modele olan uyumunu ortaya koyarak, ölçek sonuçlarının geçerliliği hakkında

araştırmacıya bilgi sağlar. Bu konuda farklı görüşler bulunsa da DFA'nın güvenilir sonuçlar elde etmesi için genel olarak madde çarpı 5 veya 10 katı kadar katılımcı DFA için yeterli sayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). DFA'de model parametrelerinin tahmini değerlerinin hesaplanmasında kullanılan çeşitli yöntemler mevcuttur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 2 faktörlü yapının doğrulanması amacıyla doğrulatoryıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA SPSS kullanılarak, DFA ise AMOS Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doğrulatoryıcı faktör analizinin değerlendirilmesi için çeşitli model-veri uyum indeksleri incelenmiş ve Kikare/sd, RMSEA, CFI, TLI gibi ltler hesaplanmıştır. 81 veri ve 15 madde ile DFA analizine başlanmıştır.

Tablo 3.11'de belirsizlik yönetimi algısı lğinin betimsel istatistik değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3.11: Belirsizlik Yönetimi Algısı lğinin Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçekler	N	x	SS	Min.	Max.	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Sh _x	Değer	Sh _x
Belirsizlik Yönetimi Algısı	81	158.89	42.515	60	212	-0.877	0.267	-0.500	0.529

Tablo 3.11'de görüldüğü üzere verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için normallik testi yapılmış, arpıklık değeri ($-1 < -0,877 < +1$) ve basıklık değeri ($-1 < -0,500 < +1$) olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Analiz yapıldıktan sonra öncelikle DFA analizi sonucu çıkan normallik incelenmiştir. Mahalanobis uzaklığına bakılarak, mahalanobis uzaklığı büyük olan veriler sıralanmıştır. Normallik bozulduğu için 8 veri silinmiştir. 73 veri ile analize devam edilmiştir. Ve aşağıda tabloda görüldüğü gibi normallik sağlanmıştır.

Tablo 3.12: Normallik Testi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
T35	1.000	5.000	-.994	-3.466	.092	.160
T19	1.000	5.000	-.844	-2.945	-.304	-.530
T16	1.000	5.000	-.715	-2.494	-.707	-1.233
T14	1.000	5.000	-.744	-2.595	-.512	-.893
T36	1.000	5.000	-.440	-1.535	-1.014	-1.768
M31	2.000	5.000	-.819	-2.858	-.005	-.009
M12	1.000	5.000	-.825	-2.878	-.123	-.215
M8	1.000	5.000	-.820	-2.862	-.212	.370
M5	1.000	5.000	-.751	-2.619	-.020	-.035
M27	1.000	5.000	-.653	-2.276	-.044	-.077
M4	1.000	5.000	-.673	-2.349	-.150	-.262
M2	1.000	5.000	-.806	-2.810	.055	.096
M29	1.000	5.000	-.611	-2.130	-.280	-.488
M6	1.000	5.000	-.570	-1.987	-.277	-.484
Çok değişkenli Normallik					11.064	2.233

Tablo 3.12'deki veriler, ölçek maddelerinin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçlarını özetlemektedir. Değerlendirme için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) istatistikleri ve kritik oranları (c.r.) kullanılmıştır. Skewness, dağılımın simetrisini ölçen bir istatistiktir ve bu değer -1 ile 1 arasında olması, dağılımın simetrik olduğunu göstermektedir. Tablodaki skewness değerleri, -0,994 ile -0,440 arasında değişmektedir. Bu, dağılımın genellikle simetrik veya hafif sola çarpık olduğunu gösterir. Skewness'in kritik oranlarının (c.r.) -3,466 ile -1,535 arasında değiştiği göz önüne alındığında, bu değerler normal dağılıma yaklaşan bir eğilimi işaret etmektedir. Kurtosis, dağılımın tepe noktasının sivriliğini ölçer ve normal dağılımda bu değer sifıra yakındır. Tablodaki kurtosis değerleri -1,014 ile 0,212 arasında değişmektedir. Bu, dağılımın genel olarak normalden daha basık olduğunu gösterir, ancak bu fark, normal dağılımdan çok uzak değildir. Kurtosis'in kritik oranları da -1,768 ile 0,370 arasında değişmektedir ve bu, normal dağılıma benzer bir dağılımın varlığını desteklemektedir. Multivariate (çok değişkenli) normallik testi sonuçları da tabloda verilmiştir. Multivariate skewness için 11,064 ve multivariate kurtosis için 2,233 olan bu değerler, ölçeğin genel olarak normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Bu normallik testine dayanarak, ölçek maddelerinin normal dağılıma uygun olduğu, dağılımın genel olarak simetrik ve

normal eğilimli olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek maddeleri üzerinde yapılacak analizlerin sağlıklı sonuçlar vereceğini ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için uygun bir temel oluşturduğunu göstermektedir.

Model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indeksleri kullanılmıştır. Tablo 3.13'te varsayılan modele ait uyum değerleri yer almaktadır.

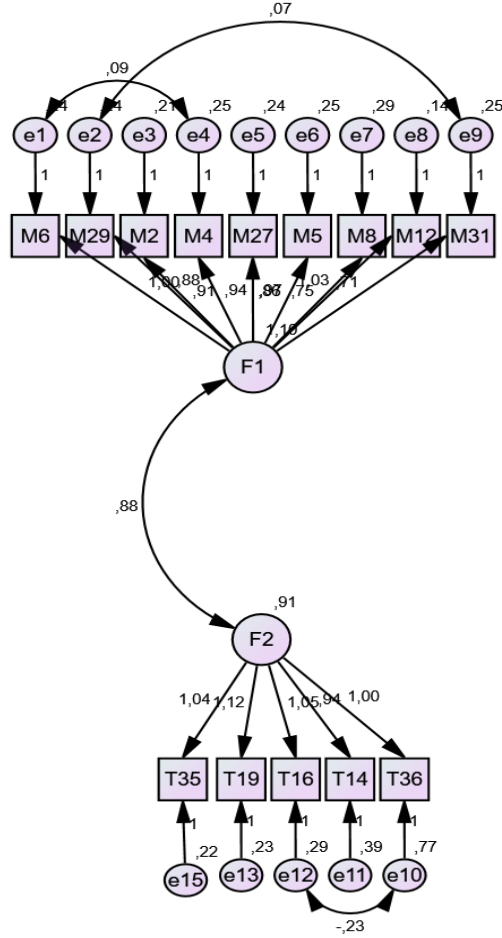
Tablo 3.13: İki Faktörlü Ölçeğin Model-Veri Değerleri

CMIN	DF	CMIN/DF	RMR	GFI	AGFINFI	TLI	CFI	RMSEA	
81.258	73	1.113	0.038	0.864	0.804	0.935	0.991	0.993	0.04

İki faktörlü yapının, örneklem üzerinde doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Model-veri uyumunu değerlendirmek için çeşitli uyum indeksleri kullanılmış, bu kapsamda Kikare/sd, RMSEA, CFI ve TLI değerleri hesaplanmıştır. Varsayılan modele ait uyum indeksleri yukarıdaki tabloda yer almaktadır. CMIN/DF oranı 1,113 ile 5'in altında olduğundan, modelin uyumunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Kline, 2023).

Ayrıca, RMR değeri 0,038 ile 0,05'in altında kalarak modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu desteklemektedir (Byrne, 2013). GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0,864 ve 0,804 olarak ölçülmüştür ve 0,80'in üzerinde oldukları için bu değerler de modelin uygun bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996).

Modelin uyumunu gösteren diğer indeksler olan NFI (0,935), TLI (0,991) ve CFI (0,993) ise 0,90'ın üzerinde yer almakta olup, modelin veri ile çok iyi bir uyum sergilediğini işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Son olarak, RMSEA değeri 0,04'tür ve bu değer 0,05'in altında kalarak mükemmel bir uyuma işaret etmektedir (Steiger, 2007). Tablodaki referanslar doğrultusunda, 14 maddelik iki faktörlü modelin veriyle iyi bir uyum sergilediği sonucuna varılmıştır. DFA modelinin Yol Grafiği Şekil 3.2 gösterilmiştir.



Şekil 3.2: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Path Diyagramı

3.3.9. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 3.14: Güvenirlik Analizi Sonuçları

	N	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Toplam	73	14	0.972
Faktör 1	73	9	0.970
Faktör 2	73	5	0.919

Tablo 3.14'te görüldüğü üzere iki faktörlü yapının alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Cronbach alfa yöntemi ile hesaplanmıştır. Dokuz maddeli birinci faktöre ait güvenilirlik katsayısı 0.970. ve beş maddeli ikinci faktöre ait katsayı 0.919 olarak saptanmıştır. Genel olarak, ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri ise 0.972'dir. Bu sonuçlar, ölçeğin hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında yüksek düzeyde

güvenilir olduğunu göstermektedir. George ve Mallery (2003), bir ölçekte Cronbach alfa değerinin 0.7 veya üzeri olmasının kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa değerleri, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.10. Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğinin Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Tablo 3.15: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar N	x	SS	Shx	t testi		
					t	sd	p
Toplam	Üst%27 21	42.33	1.826	0.398	13.865	22.032	0.000
	Alt%27 20	22.05	6.295	1.408			
Faktör 1	Üst%27 21	27.57	1.859	0.406	13.882	27.233	0.000
	Alt%27 20	14.45	3.818	0.854			
Faktör 2	Üst%27 21	69.90	2.567	0.560	15.914	21.904	0.000
	Alt%27 20	36.50	9.047	2.023			

Öncelikle 73 verinin %27 si 20 olarak bulunmuştur. Üst grup için 21 veri alınmıştır, çünkü cevapların toplamı 67 olan verilerin sayısı devam etmiştir. Alt gruptan ise 20 veri alınmıştır. Tablo 3.15 incelendiğinde ölçeğin toplam ve alt boyut puanlarında, üst grupta yer alan öğretim elemanları ile alt grupta yer alan öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = 0,000 < 0.05$). Farklılığın üst grupta yer alan öğretim elemanları lehine olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin ayırt edici olduğunun göstergesidir.

Tablo 3.16: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeğine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		TOPLAM	FAKTÖR1	FAKTÖR2	x	SS	N
Toplam	r	1	.965**	.948**	162.49	40.741	73
	Sig.		0.000	0.000			
Faktör1	r	.965**	1	.867**	33.59	8.646	73
	Sig.	0.000		0.000			
Faktör2	r	.948**	.867**	1	22.95	5.972	73
	Sig.	0.000	0.000				

Tablo 3.16 incelendiğinde, korelasyon tablosunda ölçek toplam puanı ile faktör 1 ve faktör 2 puanları arasındaki korelasyon sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre, toplam puanı ile faktör 1 puanı arasında Pearson korelasyon katsayısı 0,965, toplam puanı ile faktör 2 puanı arasında 0,948 ve faktör 1 ile faktör 2 puanları arasında 0,867 olarak hesaplanmıştır. Tüm korelasyon katsayıları pozitif ve 0,01 anlamlılık seviyesinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular, değişkenler arasında yüksek derecede bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Özellikle, faktör 1 ve faktör 2 puanlarının, toplam ölçek puanıyla oldukça yüksek bir korelasyon göstermesi, bu iki faktörün ölçeğin farklı yönlerini temsil eden ancak birbirleriyle ilişkili bileşenler olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayılarının büyüklükleri, bu faktörlerin aynı temel yapıyı ölçtükleri ancak birbirlerinden bağımsız olmadıkları şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlar, analiz edilen yapının içsel tutarlılığını ve geçerliliğini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda bu faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu da gösterir. Bu, ölçek geliştirme ve psikometrik değerlendirme çalışmaları için önemli bir bulgudur (Field, 2024).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2023-2024 akademik yılında İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 500 öğretim elemanına “Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği (EK 6), Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (EK 7), Proaktif Davranış Ölçeği (EK 8) ve Belirsizlik

Yönetimi Algısı Ölçeği (EK5)” uygulanarak toplanmıştır. Söz konusu ölçeklerin, öğretim elemanlarına uygulanabilmesi için gerekli etik kurul izni ilgili mercilerden alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında zaman ve mekân engelinden bağımsız olmak adına anket formu online olarak hazırlanmış ve yanıtlar bu online form yoluyla toplanmıştır. Öğretim elemanları araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada dört farklı ölçek yoluyla katılımcılardan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 29.0 paket programı ile analiz edilmiştir ve alt amaçlara bağlı olarak ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Analiz öncesinde sayısal verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Skewness ve Kurtosis testleri kullanılmıştır. Buna ek olarak Histogram ve Q-Q Plot grafik değerleri birlikte verilerin dağılımı değerlendirilmiştir. Verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Veri setinden elde edilen kategorik veriler, frekans ve yüzde olarak sayısal veriler ise normallik varsayımını karşılaması nedeniyle ortalama ve standart sapma ile sunulmuştur. Veri analizinde, iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar "Bağımsız Örneklem T Testi" ile yapılırken, ikiden fazla bağımsız grup olduğunda "Tek Yönlü ANOVA" Testi tercih edilmiştir. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan sonuçlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyanslar homojen ise Tukey, varyanslar homojen değil ise Tamhane Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla da "Pearson Korelasyon Testi" kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi için ise basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Betimsel Analizlere İlişkin Bulgular

Betimleyici analizleri elde edebilmek için veri analizine başlamadan önce araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Verilerin elde edildiği ölçeklerin toplam puanlarına ait mod ve medyan değerleri tespit edilmiştir. Daha sonra değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.1: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	-1.314	1.267
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri	-1.143	0.040
Belirsizlik Toleransı	0.788	-0.631
Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	-1.503	1.450
Proaktif Davranış Ölçeği	-1.522	1.313
Bireysel Proaktif Davranışlar	-1.397	1.199
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar	-1.482	1.440
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar	-1.340	0.769

Tablo 4.1 incelendiğinde; okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçeği ve tüm alt boyutlara ait Basıklık ve Çarpıklık değerleri gösterilmektedir. Tabainhick ve Fidell (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Bu bilgi doğrultusunda okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçeklerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 4.2: Okullarda Stratejik Planlama Algısı, Belirsizlik Yönetimi Algısı, Mesleki Dayanıklılık İnancı ve Proaktif Davranış Ölçeklerine İlişkin Cronbach-Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Buarastırmada Ölçülen Cronbach's Alpha
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	.95	.97
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri		.97
Belirsizlik Toleransı		.95
Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	.93	.97
Proaktif Davranış Ölçeği	.87	.97
Bireysel Proaktif Davranışlar	.82	.91
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar	.82	.93
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar	.81	.95

Tablo 4.2’de okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçekleri ile tüm alt boyutlara ait Cronbach-Alfa değerleri gösterilmektedir. Güvenirlik katsayısının 0.70’in üzerinde olması ölçeklerin güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Tabainhick ve Fidell, 2013). Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştiricileri tarafından belirlenen güvenilirlik katsayıları .81 ile .95 arasında değişmektedir. Bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise .91 ile .97 arasında değişmektedir. Çalışmada ölçülen Cronbach-Alpha değerleri oldukça yüksek olup, son derece güvenilir olduklarını ortaya koymaktadır.

4.2. Ölçek Puan Ortalamaları Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçekleri ile tüm alt boyutlarına ait genel puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretim Elemanlarının Okullarda Stratejik Planlama Algısı, Belirsizlik Yönetimi Algısı, Mesleki Dayanıklılık İnancı ve Proaktif Davranış Ölçek Puan Ortalamaları

	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	500	81.44	13.69	86.00	27.00	100.00
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri	500	34.93	9.50	39.00	9.00	45.00
Belirsizlik Toleransı	500	17.81	5.72	20.00	5.00	25.00
Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	500	107.96	17.07	113.00	46.00	130.00
Proaktif Davranış Ölçeği	500	81.17	15.35	87.00	31.00	100.00
Bireysel Proaktif Davranışlar	500	33.28	5.43	35.00	13.00	40.00
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar	500	28.56	5.49	30.00	11.00	35.00
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar	500	19.33	5.09	21.00	5.00	25.00

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere; öğretim elemanlarının okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçekleri ile tüm alt boyutalarına ilişkin ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri incelendiğinde; öğretim elemanlarının “okullarda stratejik planlama algısı” ortalaması yüksek 81.44 ± 13.693 , Medyan değeri 86, (Min=27,00;Maks=100,00), belirsizlik yönetimi algısı “belirsizlikle baş etme stratejileri” alt boyutu ortalaması yüksek $34,93 \pm 9,50$, Medyan değeri 39,(Min=9,00;Maks=45,00),“belirsizlik toleransı” alt boyutu ortalaması orta $17,81 \pm 5,72$, Medyan değeri 20, (Min=5,00;Maks=25,00), “mesleki dayanıklılık inancı” ortalaması yüksek $107,96 \pm 17,07$, Medyan değeri 113, (Min=46,00;Maks=130,00),“proaktif davranış “ortalaması yüksek $81,17 \pm 15,35$, Medyan değeri 87, (Min=31,00;Maks=100,00), “bireysel proaktif davranışlar” ortalaması ortalama üzeri $33,28 \pm 5,43$, Medyan değeri 35,(Min=13,00;Maks=40,00), “çalışma arkadaşlarına yönelik proaktif davranışlar” ortalaması yüksek $28,56 \pm 5,49$, Medyan değeri 30, (Min=11,00; Maks=35,00), “örgüte yönelik proaktif davranışlar” ortalaması düşük $19,33 \pm 5,09$, Medyan değeri 21, (Min=5,00;Maks=25,00) olarak saptanmıştır.

4.3. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, demografik değişkenler bağlamında ölçek puanlarının nasıl farklılık gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla parametrik testlerden yararlanılmıştır. Veri

analizinde, iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar "Bağımsız Örneklem T Testi" ile yapılırken, ikiden fazla bağımsız grup olduğunda "Tek Yönlü ANOVA" Testi tercih edilmiştir. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan sonuçlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyanslar homojen ise Tukey, varyanslar homojen değil ise Tamhane Testi kullanılmıştır.

a) Cinsiyete Göre Farklaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, belirsizlik yönetimi, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk, Belirsizlik Yönetimi, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algılarının Cinsiyetlerine Göre Sonuçları

		Cinsiyet					
		n	Ortalama	SS	t	df	p
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	Erkek	235	80.18	14.26	-1.942	498	0.053
	Kadın	265	82.56	13.10			
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri	Erkek	235	34.41	10.04	-1.165	498	0.245
	Kadın	265	35.40	8.99			
Belirsizlik Toleransı	Erkek	235	17.56	5.83	-0.928	498	0.354
	Kadın	265	18.04	5.63			
Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	Erkek	235	107.51	17.57	-0.557	498	0.578
	Kadın	265	108.36	16.64			
Proaktif Davranış Ölçeği	Erkek	235	81.05	15.84	-0.172	498	0.864
	Kadın	265	81.28	14.93			
Bireysel Proaktif Davranışlar	Erkek	235	33.20	5.53	-0.325	498	0.745
	Kadın	265	33.36	5.36			
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar	Erkek	235	28.52	5.68	-0.133	498	0.895
	Kadın	265	28.59	5.32			
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar	Erkek	235	19.32	5.28	-0.027	498	0.978
	Kadın	265	19.34	4.92			

Independent-Samples t Testi; $p < 0,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni ile okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçekleri ile tüm alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Öğretim elemanlarının okullarda stratejik planlama algısı ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t[498] = -1,942$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretim

elemanlarının (M=82,56; SD=13,10) okullarda stratejik planlama algısı ölçeği puanları ile erkek öğretim elemanlarının (M=80,18; SD=14,26) ölçek puanları benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algısı ölçeği, belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t[498]=-1,165; p>.05$). Bir başka deyişle kadın öğretim elemanlarının (M=35,40; SD=8,99) belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanları ile erkek öğretim elemanlarının (M=34,41; SD=10,04) ölçek puanları benzerlik göstermektedir.

Yine öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algısı ölçeği, belirsizlik toleransı alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t[498]=-0,928; p>.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretim elemanlarının belirsizlik toleransı alt boyutu puanları (M=18,04; SD=5,63) ile erkek öğretim elemanlarının (M=17,56; SD=5,83) ölçek puanları benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t[498]=-0,557; p>.05$). Başka bir deyişle kadın öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanları (M=108,36; SD=16,64) ile erkek öğretim elemanlarının (M=107,51; SD=17,57) ölçek puanları benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde öğretim elemanlarının proaktif davranış ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t[498]=-0,172; p>.05$). Kadın öğretim elemanlarının proaktif davranış ölçeği puanları (M=81,28; SD=14,93) ile erkek öğretim elemanlarının (M=81,05; SD=15,84) ölçek puanları benzerlik göstermektedir. Öğretim elemanlarının proaktif davranış ölçeği, bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t[498]=-0,325; p>.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretim elemanlarının bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanları (M=33,36; SD=5,36) ile erkek öğretim elemanlarının (M=33,20; SD=5,53) ölçek puanları benzerlik göstermektedir. Öğretim elemanlarının proaktif davranış ölçeği, çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t[498]=-0,133; p>.05$). Kadın öğretim elemanlarının bireysel proaktif

davranışlar alt boyutu puanları (M=28,59; SD=5,32) ile erkek öğretim elemanlarının (M=28,52; SD=5,68) ölçek puanları benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde öğretim elemanlarının proaktif davranış ölçeği, örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t[498]=-0,027;p>.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretim elemanlarının bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanları (M=19,34; SD=4,92) ile erkek öğretim elemanlarının (M=19,32; SD=5,28) ölçek puanları benzerlik göstermektedir.

Ancak tablo değerlendirdiğinde kadın öğretim elemanlarının okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçek puanları ile bireysel proaktif davranışlar, çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışları ve örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutlarına ait ölçek puanları erkek öğretim elemanlarından daha yüksek iken erkek öğretim elemanlarının belirsizlik toleransı alt boyutu ölçek puanları kadınlar öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortalama değerlerdeki küçük farklılıklar, ilgili alanlarda cinsiyete dayalı hafif eğilimlerin var olduğuna işaret etmektedir.

b) Yaşlarına Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, belirsizlik yönetimi, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları

		Yaş				
		n	Ortalama	SS	F	p
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	25 yaş ve altı ^a	35	69.51	1.83	11.099	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	75.90	17.05		
	31-35 yaş ^b	62	79.73	16.18		
	36-40 yaş ^c	78	85.09	10.77		
	41-45 yaş ^c	121	84.62	8.42		
	46-50 yaş ^c	76	85.72	6.17		
	51 yaş ve üstü ^b	55	80.24	14.81		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere; yaş değişkeni ile okullarda stratejik planlama algısı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir ($p < 0,001$).

46-50 yaş arası öğretim elemanlarının okullarda stratejik planlama algısı ölçek puanının ($\bar{x}=85,72$; $ss=6,17$) , 25 yaş ve altı ($\bar{x}=69,51$; $ss=19,83$), 26-30 yaş arası ($\bar{x}=75,90$; $ss=17,05$), 31-35 yaş arası ($\bar{x}=79,73$; $ss=16,18$), 36-40 yaş arası ($\bar{x}=85,09$; $ss=10,77$), 41-45 yaş arası ($\bar{x}=84,62$; $ss=8,42$) ve 51 yaş üstü ($\bar{x}=80,24$; $ss=14,81$) olan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre 25 yaş altı öğretim elemanları ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. 26-30 yaş aralığında olan öğretim elemanları ile 31-35 yaş aralığında olanlar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Tabloda aynı harfler arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı fakat farklı harfler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları

		Yaş				
		n	Ortalama	SS	F	p
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri (alt boyutu)	25 yaş ve altı ^a	35	23.83	12.39	14.880	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	31.92	10.87		
	31-35 yaş ^{bc}	62	34.00	9.77		
	36-40 yaş ^c	78	36.40	8.08		
	41-45 yaş ^c	121	37.04	7.07		
	46-50 yaş ^c	76	38.86	5.33		
	51 yaş ve üstü ^{bc}	55	34.93	10.04		
Belirsizlik Toleransı (alt boyutu)	25 yaş ve altı ^a	35	11.60	6.28	12.793	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	15.81	6.07		
	31-35 yaş ^{bc}	62	17.69	5.74		
	36-40 yaş ^{bc}	78	18.42	5.29		
	41-45 yaş ^c	121	19.40	4.82		
	46-50 yaş ^c	76	19.53	4.26		
	51 yaş ve üstü ^{bc}	55	17.85	5.83		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.6 incelendiğinde; yaş değişkeni ile belirsizlik yönetimi algısı ölçeği belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir (p<0,001). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanının (\bar{x} =38,86; ss=5,33), 25 yaş ve altı (\bar{x} =23,83; ss=12,39), 26-30 yaş arası (\bar{x} =31,92; ss=10,87), 31-35 yaş arası (\bar{x} =34,00; ss=9,77), 36-40 yaş arası (\bar{x} =36,40; ss=8,08), 41-45 yaş arası (\bar{x} =37,04; ss=7,07) ve 51 yaş ve üzeri (\bar{x} =34,93; ss=10,04) olan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre ise 25 yaş altı olanlar ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 26-30 yaş aralığında olan öğretim elemanları ile 31-35 yaş aralığında olanlar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Benzer şekilde yaş değişkeni ile belirsizlik yönetimi algısı ölçeği belirsizlik toleransı alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının belirsizlik toleransı alt boyutu puanının (\bar{x} =19,53; ss=4,26), 25 yaş ve altı (\bar{x} =11,60; ss=6,28), 26-30 yaş arası (\bar{x} =15,81; ss=6,07), 31-35 yaş arası (\bar{x} =17,69; ss=5,74), 36-40 yaş arası (\bar{x} =18,42; ss=5,29), 41-45 yaş arası (\bar{x} =19,40; ss=4,82) ve 51 yaş üzeri (\bar{x} =17,85; ss=5,83) olan öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Varyansların homojen

olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre 25 yaş altı ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. 26-30 yaş aralığında olan öğretim elemanları ile 31-35 yaş aralığında olanlar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.7: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları

		Yaş				
		n	Ortalama	SS	F	p
Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	25 yaş ve altı ^a	35	83.69	23.37	29.626	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	97.51	21.87		
	31-35 yaş ^c	62	107.32	17.39		
	36-40 yaş ^c	78	113.36	8.97		
	41-45 yaş ^c	121	113.07	7.64		
	46-50 yaş ^c	76	115.63	5.63		
	51 yaş ve üstü ^c	55	108.47	19.19		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.7 incelendiğinde; yaş değişkeni ile mesleki dayanıklılık inancı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir (p<0,001). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının ölçek puanının (\bar{x} =115,63; ss=5,63), 25 yaş ve altı (\bar{x} =83,69; ss=23,37), 26-30 yaş arası (\bar{x} =97,51; ss=21,87), 31-35 yaş arası (\bar{x} =107,32; ss=17,39), 36-40 yaş arası (\bar{x} =113,36; ss=8,97), 41-45 yaş arası (\bar{x} =113,07; ss=7,64) ve 51 yaş üstü (\bar{x} =108,47; ss=19,19) olan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre 25 yaş altı ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Benzer şekilde 26-30 yaş aralığı ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.8: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algılarının Yaşlarına Göre Sonuçları

		Yaş				
		n	Ortalama	SS	F	p
Proaktif Davranış Ölçeği	25 yaş ve altı ^a	35	59.57	20.16	27.422	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	72.58	19.21		
	31-35 yaş ^c	62	80.08	16.65		
	36-40 yaş ^c	78	85.27	9.12		
	41-45 yaş ^c	121	86.17	6.55		
	46-50 yaş ^c	76	87.74	6.10		
	51 yaş ve üstü ^c	55	81.67	17.49		
Bireysel Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	25 yaş ve altı ^a	35	26.11	7.66	22.521	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	30.49	6.68		
	31-35 yaş ^b	62	33.10	5.84		
	36-40 yaş ^b	78	34.56	3.72		
	41-45 yaş ^b	121	34.90	2.45		
	46-50 yaş ^b	76	35.45	2.44		
	51 yaş ve üstü ^b	55	33.40	6.15		
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	25 yaş ve altı ^a	35	21.74	7.99	21.494	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	25.60	7.01		
	31-35 yaş ^c	62	28.26	6.20		
	36-40 yaş ^c	78	30.04	3.17		
	41-45 yaş ^c	121	30.21	2.47		
	46-50 yaş ^c	76	30.68	2.43		
	51 yaş ve üstü ^c	55	28.47	5.95		
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	25 yaş ve altı ^a	35	11.71	5.32	31.093	<0.001
	26-30 yaş ^b	73	16.48	6.19		
	31-35 yaş ^b	62	18.73	5.67		
	36-40 yaş ^b	78	20.67	3.24		
	41-45 yaş ^b	121	21.06	2.37		
	46-50 yaş ^b	76	21.61	2.22		
	51 yaş ve üstü ^b	55	19.80	5.85		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere; yaş değişkeni ile proaktif davranış ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının proaktif davranış ölçek puanları (\bar{x} =87,74; ss=6,10), 25 yaş ve altı (\bar{x} =59,57; ss=20,16), 26-30 yaş arası (\bar{x} =72,58; ss=19,21), 31-35 yaş arası (\bar{x} =80,08; ss=16,65), 36-40 yaş arası (\bar{x} =85,27; ss=9,12), 41-45 yaş arası (\bar{x} =86,17; ss=6,55) ve 51 yaş üstü (\bar{x} =81,67; ss=17,49) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir.

Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre 25 yaş altı bireyler ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. 26-30 yaş aralığında olan öğretim elemanları ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Benzer şekilde yaş değişkeni ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=35,45$; $ss=2,44$), 25 yaş ve altı ($\bar{x}=26,11$; $ss=7,66$), 26-30 yaş arası ($\bar{x}=30,49$; $ss=6,68$), 31-35 yaş arası ($\bar{x}=33,10$; $ss=5,84$), 36-40 yaş arası ($\bar{x}=34,56$; $ss=3,72$), 41-45 yaş arası ($\bar{x}=34,90$; $ss=2,45$) ve 51 yaş üstü ($\bar{x}=33,40$; $ss=6,15$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre 25 yaş altı bireyler ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Yine yaş değişkeni ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=30,68$; $ss=2,43$), 25 yaş ve altı ($\bar{x}=21,74$; $ss=7,99$), 26-30 yaş arası ($\bar{x}=25,60$; $ss=7,01$), 31-35 yaş arası ($\bar{x}=28,26$; $ss=6,20$), 36-40 yaş arası ($\bar{x}=30,04$; $ss=3,17$), 41-45 yaş arası ($\bar{x}=30,21$; $ss=2,47$) ve 51 yaş üstü ($\bar{x}=28,47$; $ss=5,95$) olan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre 25 yaş altı bireyler ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde 26-30 yaş aralığında olan bireyler ile de diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yaş değişkeni ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=21,61$; $ss=2,22$), 25 yaş ve altı ($\bar{x}=11,71$; $ss=5,32$), 26-30 yaş arası ($\bar{x}=16,48$; $ss=6,19$), 31-35 yaş arası ($\bar{x}=18,73$; $ss=5,67$), 36-40 yaş arası ($\bar{x}=20,67$; $ss=3,24$), 41-45 yaş arası ($\bar{x}=21,06$; $ss=2,37$) ve 51 yaş üstü ($\bar{x}=19,80$; $ss=5,85$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre 25 yaş altı bireyler ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

c) Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, belirsizlik yönetimi, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

		Eğitim Durumu				
		n	Ortalama	SS	F	p
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	Lisans ^a	46	71.35	17.44	21.007	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	79.01	16.93		
	Doktora ^b	326	83.82	10.55		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.9 'da görüldüğü üzere; eğitim durumu değişkeni ile okullarda stratejik planlama algısı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =83,82; ss=10,55), eğitim durumu lisans (\bar{x} =71,35; ss=17,44) ve yüksek lisans (\bar{x} =79,01; ss=16,93) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans mezunu öğretim elemanları ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.10: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

		Eğitim Durumu				
		n	Ortalama	SS	F	p
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri (alt boyutu)	Lisans ^a	46	25.80	12.02	31.591	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	33.66	10.05		
	Doktora ^b	326	36.72	7.97		
Belirsizlik Toleransı (alt boyutu)	Lisans ^a	46	12.93	6.19	31.046	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	16.46	6.13		
	Doktora ^b	326	19.03	4.97		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere; eğitim durumu değişkeni ile belirsizlik yönetimi belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının belirsizlikle baş etme stratejileri puanı (\bar{x} =36,72; ss=7,97), eğitim durumu lisans (\bar{x} =25,80; ss=12,02) ve yüksek lisans (\bar{x} =33,66; ss=10,05) olan öğretim

elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans mezunu ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Benzer şekilde eğitim durumu değişkeni ile belirsizlik toleransı alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ($\bar{x}=19,03$; $ss=4,97$), eğitim durumu lisans ($\bar{x}=12,93$; $ss=6,19$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=16,46$; $ss=6,13$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans mezunu ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.11: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

		Eğitim Durumu				
		n	Ortalama	SS	F	p
Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	Lisans ^a	46	86.43	23.50	66.839	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	103.71	19.28		
	Doktora ^b	326	112.66	11.44		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.11 incelendiğinde; eğitim durumu değişkeni ile mesleki dayanıklılık inancı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=112,66$; $ss=11,44$), eğitim durumu lisans ($\bar{x}=86,43$; $ss=23,50$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=103,71$; $ss=19,28$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans mezunu ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretim elemanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algularının Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

		Eğitim Durumu				
		n	Ortalama	SS	F	p
Proaktif Davranış	Lisans ^a	46	62.22	20.35	65.623	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	77.12	17.26		
	Doktora ^c	326	85.44	10.60		
Bireysel Proaktif Davranışlar	Lisans ^a	46	26.67	7.35	59.469	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	32.07	6.09		
	Doktora ^b	326	34.69	3.83		
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar	Lisans ^a	46	22.52	7.90	47.700	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	27.38	6.37		
	Doktora ^b	326	29.87	3.78		
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar	Lisans ^a	46	13.02	5.90	73.610	<0.001
	Yüksek lisans ^b	128	17.67	5.81		
	Doktora ^b	326	20.87	3.56		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.12 incelendiğinde; eğitim durumu değişkeni ile proaktif davranış ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =85,44; ss=10,60), eğitim durumu lisans (\bar{x} =62,22; ss=20,35) ve yüksek lisans (\bar{x} =77,12; ss=20,35) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre tüm eğitim düzeyleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde eğitim durumu ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =34,69; ss=3,83), eğitim durumu lisans (\bar{x} =26,67; ss=7,35) ve yüksek lisans (\bar{x} =32,07; ss=6,09) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Eğitim durumu ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =29,87; ss=3,78), eğitim durumu lisans (\bar{x} =22,52; ss=7,90) ve yüksek lisans (\bar{x} =27,38; ss=6,37) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir.

Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans mezunları ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Benzer şekilde eğitim durumu ile örgüte yönelik proaktif davranışlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=20,87$; $ss=3,56$), eğitim durumu lisans olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=13,02$; $ss=5,90$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=17,67$; $ss=5,81$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre lisans mezunları ile yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

d) Mesleki Kıdeme Göre Farklaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, belirsizlik yönetimi, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları

		Mesleki Kıdem				
		n	Ortalama	SS	F	p
Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	0-5 yıl ^a	89	74.43	18.01	8.186	<0.001
	6-10 yıl ^b	105	82.07	13.39		
	11-15 yıl ^b	146	83.32	11.65		
	16-20 yıl ^b	78	84.77	10.20		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	81.76	12.61		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere mesleki kıdem değişkeni ile okullarda stratejik planlama algısı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=84,77$; $ss=10,20$), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası ($\bar{x}=74,43$; $ss=18,01$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=82,07$; $ss=13,39$), 11-15 yıl arası ($\bar{x}=83,32$; $ss=11,65$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=81,76$; $ss=12,61$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl

arası olan öğretim elemanlarıyla diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.14: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları

		Mesleki Kıdem				
		n	Ortalama	SS	F	p
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri (alt boyutu)	0-5 yıl ^a	89	29.99	12.279	0.059	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	34.31	10.02		
	11-15 yıl ^b	146	36.71	7.32		
	16-20 yıl ^b	78	36.82	7.38		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	36.15	8.84		
Belirsizlik Toleransı (alt boyutu)	0-5 yıl ^a	89	15.09	6.69	7.828	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	17.63	5.77		
	11-15 yıl ^b	146	18.37	5.18		
	16-20 yıl ^b	78	19.56	4.41		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	18.35	5.62		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere mesleki kıdem değişkeni ile belirsizlik yönetimi ölçeği belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanları (\bar{x} =36,82; ss=7,38), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{x} =29,99; ss=12,27), 6-10 yıl arası (\bar{x} =34,31; ss=10,02), 11-15 yıl arası (\bar{x} =36,71; ss=7,32) ve 21 yıl ve üzeri (\bar{x} =36,15; ss=8,84) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olanlar ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Benzer şekilde mesleki kıdem ile belirsizlik toleransı alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanları (\bar{x} =19,56; ss=4,41) mesleki kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{x} =15,09; ss=6,69), 6-10 yıl arası (\bar{x} =17,63; ss=5,77), 11-15 yıl arası (\bar{x} =18,37; ss=5,18) ve 21 yıl ve üzeri (\bar{x} =18,35; ss=5,62) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi

sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.15: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları

		Mesleki Kıdem				
		n	Ortalama	SS	F	p
Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	0-5 yıl ^a	89	93.69	22.78	27.274	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	106.28	16.69		
	11-15 yıl ^b	146	112.19	10.61		
	16-20 yıl ^b	78	115.62	9.26		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	110.78	16.35		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere mesleki kıdem ile mesleki dayanıklılık inancı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanları ($\bar{x}=115,62$; $ss=9,26$), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan ($\bar{x}=93,69$; $ss=22,78$), 6-10 yıl arası olan ($\bar{x}=106,28$; $ss=16,69$), 11-15 yıl arası olan ($\bar{x}=112,19$; $ss=10,61$) ve 21 yıl ve üzeri olan ($\bar{x}=110,78$; $ss=16,35$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretim elemanları ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.16: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algularının Mesleki Kıdeme Göre Sonuçları

		Mesleki Kıdem				
		n	Ortalama	SS	F	p
Proaktif Davranış Ölçeği	0-5 yıl ^a	89	69.20	20.59	23.692	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	79.41	14.72		
	11-15 yıl ^b	146	84.97	10.24		
	16-20 yıl ^b	78	87.64	8.56		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	83.50	14.92		
Bireysel Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	0-5 yıl ^a	89	29.24	7.23	20.875	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	32.77	5.30		
	11-15 yıl ^b	146	34.62	3.77		
	16-20 yıl ^b	78	35.38	3.22		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	33.96	5.24		
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	0-5 yıl ^a	89	24.65	7.56	18.986	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	28.06	5.47		
	11-15 yıl ^b	146	29.75	3.69		
	16-20 yıl ^b	78	30.73	3.11		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	29.26	5.18		
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	0-5 yıl ^a	89	15.31	6.48	25.118	<0,001
	6-10 yıl ^b	105	18.58	4.77		
	11-15 yıl ^b	146	20.61	3.77		
	16-20 yıl ^b	78	21.53	2.79		
	21 yıl ve üzeri ^b	82	20.28	5.00		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere mesleki kıdem ile proaktif davranış ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =87,64; ss=8,56), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{x} =69,20; ss=20,59), 6-10 yıl arası (\bar{x} =79,41; ss=14,72), 11-15 yıl arası (\bar{x} =84,97; ss=10,24) ve 21 yıl ve üzeri (\bar{x} =83,50; ss=14,92) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretim elemanları ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Benzer şekilde mesleki kıdem ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =35,38; ss=3,22), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası (\bar{x} =29,24; ss=7,23), 6-10 yıl arası (\bar{x} =32,77; ss=5,30), 11-15 yıl arası (\bar{x} =34,62; ss=3,77) ve 21 yıl ve üzeri (\bar{x} =33,96; ss=5,24) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan

Tukey testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Mesleki kıdem ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının alt boyutu ölçek puanı ($\bar{x}=30,73$; $ss=3,11$), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası ($\bar{x}=24,65$; $ss=7,56$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=28,06$; $ss=5,47$), 11-15 yıl arası ($\bar{x}=29,75$; $ss=3,69$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=29,26$; $ss=5,18$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretim elemanları ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Mesleki kıdem ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=21,53$; $ss=2,79$), mesleki kıdemi 0-5 yıl arası ($\bar{x}=15,31$; $ss=6,48$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=18,58$; $ss=4,77$), 11-15 yıl arası ($\bar{x}=20,61$; $ss=3,77$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=20,28$; $ss=5,00$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

e) Ünvana Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, belirsizlik yönetimi, dayanıklılık ve proaktif davranış algılarının ünvana göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.17: Öğretim Elemanlarının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarının Ünvana Göre Sonuçları

		Ünvan				
		n	Ortalama	SS	F	p
Okullarda Stratejik Planlama Algı Ölçeği	Arş. Gör. ^a	100	74.89	16.61	10.106	<0.001
	Dr./ Doç. Dr. ^b	100	84.56	8.32		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	85.05	7.07		
	Öğr. Gör. ^{bc}	112	80.87	17.15		
	Prof. Dr. ^{bc}	58	80.38	15.24		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere ünvan değişkeni ile okullarda stratejik hazır bulunuşluk algısı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Ünvanı Dr. Öğr. Üyesi olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=85,05$; $ss=7,07$), ünvanı Arş. Gör. ($\bar{x}=79,89$; $ss=16,61$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=80,87$; $ss=17,15$), Doç. Dr. ($\bar{x}=84,56$; $ss=8,32$) ve Prof. Dr. ($\bar{x}=80,38$; $ss=15,24$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre araştırma görevlileri ile diğer tüm akademik ünvana sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.18: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının Ünvana Göre Sonuçları

		Ünvan				
		n	Ortalama	SS	F	p
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri (alt boyutu)	Arş. Gör. ^a	100	31.87	11.15	9.988	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	37.60	6.76		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	37.57	6.64		
	Öğr. Gör. ^a	112	32.24	10.90		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	34.91	10.25		
Belirsizlik Toleransı (alt boyutu)	Arş. Gör. ^a	100	16.29	6.35	11.203	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	19.57	4.38		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	19.48	4.54		
	Öğr. Gör. ^a	112	15.80	6.30		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	17.57	5.96		

ANOVA Testi; $p<0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere ünvan değişkeni ile belirsizlik yönetimi algısı ölçeği belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Ünvanı Doç. Dr. olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=37,60$; $ss=6,76$), ünvanı Arş. Gör. ($\bar{x}=37,87$; $ss=11,15$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=32,24$; $ss=10,90$), Dr. Öğr. Üyesi ($\bar{x}=37,57$; $ss=6,64$) ve Prof. Dr. ($\bar{x}=34,91$; $ss=10,25$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir.

Benzer şekilde ünvan değişkeni ile belirsizlik yönetimi algısı ölçeği belirsizlik toleransı alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,001$). Ünvanı Doç. Dr. olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=19,57$; $ss=4,38$), ünvanı Arş. Gör. ($\bar{x}=16,29$; $ss=6,35$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=15,80$; $ss=6,30$), Dr. Öğr. Üyesi ($\bar{x}=19,48$; $ss=4,54$), ve Prof. Dr. ($\bar{x}=17,57$; $ss=5,96$) olan

öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile ünvanı Doç. Dr ve Dr. öğretim üyesi olan öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.19: Öğretim Elemanlarının Dayanıklılık Algılarının Ünvana Göre Sonuçları

		Ünvan				
		n	Ortalama	SS	F	p
Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	Arş. Gör. ^a	100	99.00	21.11	16.244	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	113.07	10.11		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	113.92	6.07		
	Öğr. Gör. ^a	112	104.17	20.72		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	108.55	19.61		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere ünvan değişkeni ile mesleki dayanıklılık inancı ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Ünvanı Dr. Öğr. Üyesi olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=113,92$; $ss=6,07$), ünvanı Arş. Gör. ($\bar{x}=99,00$; $ss=21,11$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=104,17$; $ss=20,72$), Doç. Dr. ($\bar{x}=113,07$; $ss=10,11$) ve Prof. Dr. ($\bar{x}=108,55$; $ss=19,61$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey testi sonucuna göre araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. Öğretim üyesi ünvanına sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.20: Öğretim Elemanlarının Proaktif Davranış Algılarının Ünvana Göre Sonuçları

		Ünvan				
		n	Ortalama	SS	F	p
Proaktif Davranış	Arş. Gör. ^a	100	74.34	19.33	16.681	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	86.06	9.10		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	86.76	5.24		
	Öğr. Gör. ^a	112	76.14	18.19		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	81.71	17.84		
Bireysel Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	Arş. Gör. ^a	100	31.15	6.63	12.944	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	34.90	3.36		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	35.03	2.29		
	Öğr. Gör. ^a	112	31.70	6.68		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	33.33	6.26		
Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	Arş. Gör. ^a	100	25.93	6.79	13.814	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	30.14	3.25		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	30.36	2.14		
	Öğr. Gör. ^a	112	27.42	6.87		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	28.52	6.04		
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar (alt boyutu)	Arş. Gör. ^a	100	17.26	6.47	20.845	<0.001
	Doç. Dr. ^b	100	21.02	3.04		
	Dr. Öğr. Üyesi ^b	130	21.37	1.86		
	Öğr. Gör. ^a	112	17.03	5.65		
	Prof. Dr. ^{ab}	58	19.86	5.96		

ANOVA Testi; p<0,05

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere ünvan değişkeni ile proaktif davranış ölçeği ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Ünvanı Dr. Öğr. Üyesi olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =86,76; ss=5,24), ünvanı Arş. Gör. (\bar{x} =74,34; ss=19,33), Öğr. Gör. (\bar{x} =76,14; ss=18,19), Doç. Dr. (\bar{x} =86,06; ss=9,10) ve Prof. Dr. (\bar{x} =81,71; ss=17,84) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. öğretim üyesi ünvanına sahip öğretim elemanlarının arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Benzer şekilde ünvan ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,001). Ünvanı Dr. Öğr. Üyesi olan öğretim elemanlarının ölçek puanı (\bar{x} =35,03; ss=2,29), ünvanı Arş. Gör. (\bar{x} =31,15; ss=6,63), Öğr. Gör. (\bar{x} =31,70; ss=6,68), Doç. Dr. (\bar{x} =34,90; ss=3,36) ve Prof. Dr. (\bar{x} =33,33; ss=6,26) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre

araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. Öğretim üyesi ünvanına sahip öğretim elemanlarının arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Ünvan ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Ünvanı Dr. Öğr. Üyesi olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=30,36$; $ss=2,14$), ünvanı Arş. Gör. ($\bar{x}=25,93$; $ss=6,79$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=27,42$; $ss=6,87$), Doç. Dr. ($\bar{x}=30,14$; $ss=3,25$) ve Prof. Dr. ($\bar{x}=28,52$; $ss=6,04$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. Öğretim üyesi ünvanına sahip öğretim elemanlarının arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Ünvan ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu ölçek puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,001$). Ünvanı Dr. Öğr. Üyesi olan öğretim elemanlarının ölçek puanı ($\bar{x}=21,37$; $ss=1,86$), ünvanı Arş. Gör. ($\bar{x}=17,26$; $ss=6,47$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=17,03$; $ss=5,65$), Doç. Dr. ($\bar{x}=21,02$; $ss=3,04$) ve Prof. Dr. ($\bar{x}=19,86$; $ss=5,96$) olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane testi sonucuna göre araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Dr./Doç. Dr ve Dr. Öğretim üyesi arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.4. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Alguları Arasındaki İlişki Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yükseköğretim yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin gücünü ölçmek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Bu analiz, bir bağımsız değişkenin değişimlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin yönünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Yani, bu yöntemle araştırmacılar bağımsız değişkendeki bir değişikliğin bağımlı değişken üzerinde nasıl bir etki yarattığını ve bu etkinin pozitif mi yoksa negatif mi olduğunu tespit edebilmektedirler.

Bu analiz, değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi anlamak için önemli bir araçtır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve istikametini tanımlayan korelasyon katsayısı, "r" ile simgelenir ve bu değer -1 ile +1 arasında yer almaktadır. Katsayının +1 olması, değişkenler arası pozitif yönde tam bir uyum olduğunu; yani bir değişkenin miktarı arttığında, ötekini de aynı oranda arttığını göstermektedir. -1 değerine sahip olması ise, değişkenler arasında negatif yönde tam bir uyum olduğunu; bir değişken artarken diğerinin azaldığını belirtmektedir. Katsayının sıfıra yakın veya sıfır olması, değişkenler arasında önemli bir ilişki olmadığını göstermektedir (Korkmaz, 2020).

Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algıları arasında anlamı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4.21: Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği	1	.792*	.640*	.729*	.732*	.717*	.722*	.665*
2- Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri		1	.780*	.733*	.790*	.759*	.766*	.745*
3- Belirsizlik Toleransı			1	.574*	.602*	.565*	.588*	.578*
4- Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği				1	.919*	.895*	.884*	.861*
5- Proaktif Kişilik Ölçeği					1	.963*	.958*	.954*
6- Bireysel Proaktif Davranışlar						1	.886*	.882*
7- Çalışma Arkadaşına Yönelik Proaktif Davranışlar							1	.866*
8- Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar								1

*p<.001 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 4.21’de öğretim elemanlarının okullarda stratejik planlama algısı, belirsizlik yönetimi algısı, mesleki dayanıklılık inancı ve proaktif davranış ölçeklerinden aldıkları puanlarına ait ilişki testi sonuçları görülmektedir. Pearson Korelasyon analizine göre korelasyon katsayısı (r) 0-0.25 aralığında ise değişkenler arasında çok zayıf ilişki, 0.26-0.49 aralığındaysa değişkenler arası zayıf ilişki, 0.50-0.69 aralığında ise değişkenler arasında orta kuvvette bir ilişki, 0.70-0.89 aralığındaysa değişkenler arasında yüksek ilişki ve 0.90-1.00 aralığındaysa değişkenler arası çok yüksek ilişki bulunmaktadır (Korkmaz, 2020).

Tablo 4.21’deki bulgular incelendiğinde; belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişkiler saptanmıştır (p<0,001). Ölçeklerden alınan puanların

korelasyon analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda; okullarda stratejik planlama algısı ölçeği puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında ($r=0,792$, $p<,001$) yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında ($r=0,640$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Elde edilen diğer bir bulguya göre, mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında ($r=0,733$, $p<,001$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında ($r=0,574$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Proaktif kişilik ölçeği puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında ($r=0,790$, $p<,001$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında ($r=0,602$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında ($r=0,759$, $p<,001$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında ($r=0,569$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında ($r=0,766$, $p<,001$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında ($r=0,588$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında ($r=0,745$, $p<,001$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında ($r=0,578$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Okullarda stratejik planlama algı ölçeği puanı ile mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanı arasında ($r=0,729$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bir başka bulguya göre; okullarda stratejik planlama algı ölçeği puanı ile proaktif kişilik ölçeği puanı arasında ($r=0,732$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okullarda stratejik planlama

algı ölçeği puanı ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında ($r=0,717$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken okullarda stratejik planlama algı ölçeği puanı ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında ($r=0,722$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okullarda stratejik planlama algı ölçeği puanı ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında ($r=0,665$, $p<,001$) orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Elde edilen bir diğer bulguya göre; mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanı ile proaktif kişilik ölçeği puanı arasında ($r=0,919$, $p<,001$) çok yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanı ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında ($r=0,895$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanı ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında ($r=0,884$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanı ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında ($r=0,861$, $p<,001$) yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arası ilişkiler değerlendirildiğinde orta kuvvet ilişki düzeylerinin orta kuvvet derecesinin daha üzerinde ve yüksek dereceye yakın olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda, incelenen değişkenler arasında pozitif yönde, yüksek ve orta kuvvette ilişkilerin var olduğu gözlemlenmiştir.

4.5. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Yükseköğretim yöneticilerinin öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlik yönetimi yeterliklerinin, öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi; bağımlı bir değişken ve bu değişkene etki ettiği belirlenen (korelasyon analizi ile) bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modelleme yoluyla analiz eden istatistiksel bir değerlendirme yöntemidir. Bir başka ifade ile değişkenler arasında bulunan neden sonuç ilişkisini inceleyerek, bağımlı değişkende gerçekleşen değişimin ne kadarının

bağımsız değişken tarafından açıklandığını tespit etmektir. Regresyon analizinde **B**; regresyon katsayısını ifade ederken, **Std. Hata**; bu katsayının standart hatasını belirtmektedir. (**β**); ise standartlaştırılmış regresyon katsayısına işaret etmektedir. **t** değeri; (**β**) katsayısının **t** istatistikini, **p**; değeri ise bu katsayının istatistiksel önemini göstermektedir. **R**; bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü, **R²**; ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansı ne oranda açıkladığını ifade etmektedir. **F** değeri; regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirtirken, **p** değeri de F testinin önem düzeyini ortaya koymaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Regresyon analizinden elde edilen etki düzeyinin (**r²**) büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'in (1988) önerdiği **f²** değeri [**f²=R²/(1-R²)**] olarak hesaplanmıştır.

Bu formüle göre; $0,02 \leq f^2 < 0,15$ düşük etki; $0,15 \leq f^2 < 0,35$ orta etki; $0,35 \leq f^2$ büyük etki" olarak kabul edilmektedir. Etki büyüklüğü, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki değişim oranı hakkında bilgi vermektedir. Başka bir deyişle, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerdeki değişimi açıklama gücü hakkında bilgi sağlamaktadır (Özçomak ve Çebi, 2017).

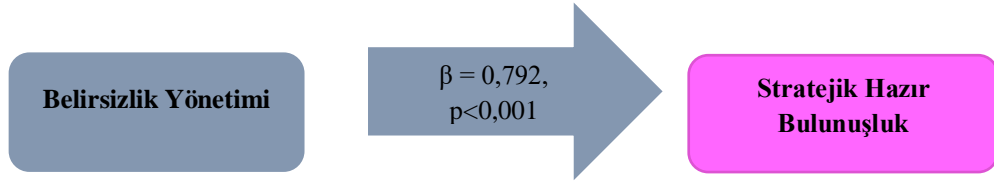
Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algılarının, stratejik hazır bulunuşluk algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22: Belirsizlik Yönetimi Algısının Stratejik Hazır Bulunuşluk Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	$\hat{\beta}$	SE $\hat{\beta}$	Beta	t	p değeri
Sabit (Stratejik Hazır bulunuşluk)	41.588	1.428		29.120	<0.001
Belirsizlik Yönetimi Algısı	1.141	0.039	0.792	28.918	<0.001
	R	R²	F	p	
	0.792	0.627	836.23	<0.001	

Tablo 4.22'de verilen sonuçlar incelendiğinde; stratejik hazır bulunuşluk puanlarının, belirsizlik yönetimi algısı puanlarından etkilenmesini test etmek için kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algıları, stratejik hazır bulunuşluk düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır ($\hat{\beta}=1,141$; $F=836,23$; $p < 0,001$). Belirsizlik yönetimi algısı puanındaki bir birimlik değişiklik, stratejik hazır bulunuşluk puanında 0,792 birimlik değişime neden olmaktadır. Başka bir ifade ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk

düzeylerindeki toplam varyansın %62'sini belirsizlik yönetimi algıları açıklamaktadır ($R=0,792$; $R^2=0,627$).



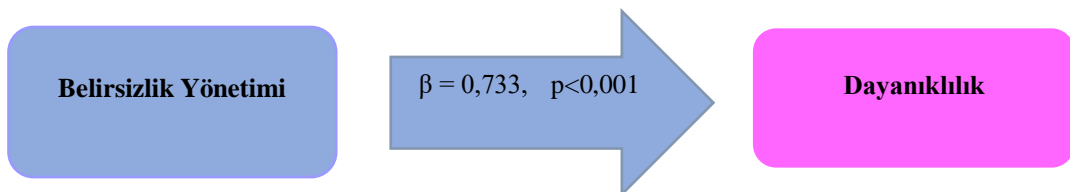
Şekil 4.1: Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri

Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algılarının, dayanıklılık algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23: Belirsizlik Yönetimi Algısının Dayanıklılık Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	$\hat{\beta}$	SE $\hat{\beta}$	Beta	t	p değeri
Sabit (Dayanıklılık)	61.923	1.982		31.247	<0.001
Belirsizlik Yönetimi Algısı	1.318	0.055	0.733	24.073	<0.001
	R	R²	F	p	
	0.733	0.538	579.49	<0.001	

Tablo 4.23'te verilen sonuçlar değerlendirildiğinde; dayanıklılık puanlarının belirsizlik yönetimi algısı puanlarından etkilenmesini test etmek için kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algıları, dayanıklılık düzeylerini anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\hat{\beta}=1,318$; $F=579,49$; $p<0,001$). Belirsizlik yönetimi algısı puanındaki bir birimlik değişiklik, dayanıklılık puanında 0,733 birimlik değişime neden olmaktadır. Başka bir anlatımla öğretim elemanlarının dayanıklılık düzeylerindeki toplam varyansın %53'nü belirsizlik yönetimi algıları açıklamaktadır ($R=0,733$; $R^2=0,538$).



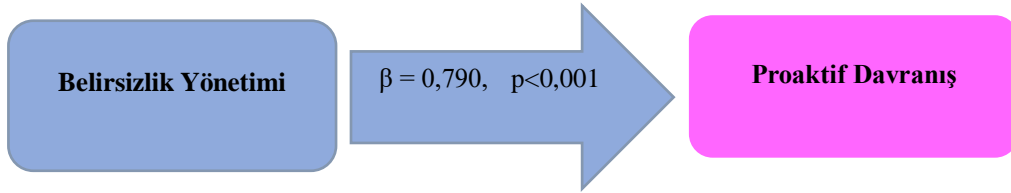
Şekil 4.2: Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri

Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algılarının, proaktif davranış algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24: Belirsizlik Yönetimi Algısının Proaktif Davranış Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	$\hat{\beta}$	SE $\hat{\beta}$	Beta	t	p değeri
Sabit (Proaktif Davranış)	36.597	1.607		22.767	<0.001
Belirsizlik Yönetimi Algısı	1.276	0.044	0.790	28.735	<0.001
	R	R²	F	p	
	0.790	0.624	825.72	<0.001	

Tablo 4.24’te verilen sonuçlar incelendiğinde; proaktif davranış puanlarının, belirsizlik yönetimi algısı puanlarından etkilenmesini test etmek için kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algıları, proaktif davranış düzeylerini anlamlı ve pozitif şekilde yordamaktadır ($\hat{\beta} = 1,276$; $F = 825,72$; $p < 0,001$). Belirsizlik yönetimi algısı puanındaki bir birimlik değişiklik, proaktif davranış puanında 0,790 birimlik değişime neden olmaktadır. Başka bir ifade ile öğretim elemanlarının proaktif davranış düzeylerindeki toplam varyansın %62’sini belirsizlik yönetimi algıları açıklamaktadır ($R = 0,790$; $R^2 = 0,624$).

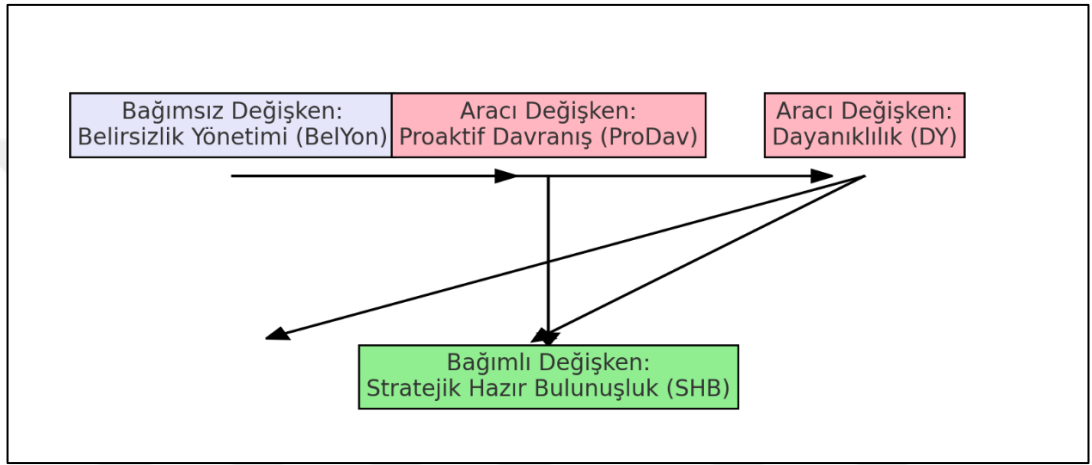


Şekil 4.3: Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri

4.6. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Belirsizlik yönetiminin; stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış üzerindeki etkisinin nasıl ve neden oluştuğunun ortaya konması için aracılık analizi yapılmıştır. Bu analiz yöntemi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamak için aracı değişkenlerin rolünü incelemektedir. Hayes (2017),

aracılık analizinin, değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri ve etkileşimleri daha iyi anlamak için kullanıldığını vurgulamaktadır. Aracılık analizi, teorik modellerin ampirik verilerle desteklenmesi ve bu modellerin geçerliliğinin test edilmesi açısından da kritik bir rol oynamaktadır (MacKinnon, Fairchild, & Fritz, 2007). Bu nedenle belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış üzerindeki etkilerinin hangi mekanizmalar aracılığıyla ortaya çıktığını belirlemek amacı ile bir model önerilmiştir. Şekil 4.4’de önerilen aracılık modeli gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Aracı Değişken Modeli

Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeyleri arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkiler örüntüsü analizine ilişkin sonuçlar tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25: Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Bulgular

lhs	op	rhs	Etki	Değer	Sh	p
ProDav	=~	BPD		0.949	0.006	>0.01**
ProDav	=~	CAYPD		0.938	0.006	>0.01**
ProDav	=~	OYPD		0.923	0.008	>0.01**
BelYön	=~	BBES		0.998	0.011	>0.01**
BelYön	=~	BT		0.781	0.019	>0.01**
ProDav	~	SHB	p3	0.751	0.021	>0.01**
Day	~	SHB	p4	0.729	0.021	>0.01**

BelYön	~	SHB	p1	0.443	0.037	>0.01**
BelYön	~	ProDav	p5	0.767	0.088	>0.01**
BelYön	~	Day	p6	-0.310	0.083	>0.01**
ProDav	~~	Day		0.869	0.014	>0.01**
ind1	:=	p3*p5	ind1	0.576	0.069	>0.01**
ind2	:=	p4*p6	ind2	-0.226	0.061	>0.01**
Toplam	:=	p1+p3*p5+p4*p6	total	0.793	0.019	>0.01**
Toplam Dolaylı	:=	p3*p5+p4*p6	indirect	0.350	0.031	>0.01**

Tablo 4.25'te aracılık etkisinin incelendiği modelde, stratejik hazır bulunuşluk ile belirsizlik yönetimi arasındaki ilişkide proaktif davranışlar ve dayanıklılığın aracılık etkisi anlamlı bulunmuştur. Belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi p1 ($\beta = 0.443$; $p < 0.01$), proaktif davranışların belirsizlik yönetimi üzerindeki etkisi p5 ($\beta = 0.767$; $p < 0.01$) ve dayanıklılığın stratejik hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi p4 ($\beta = 0.729$; $p < 0.01$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, proaktif davranışların stratejik hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi p3 ($\beta = 0.751$; $p < 0.01$), belirsizlik yönetiminin dayanıklılık üzerindeki etkisi p6 ($\beta = -0.310$; $p < 0.01$) olarak tespit edilmiştir. Belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk arasındaki toplam dolaylı etkisi ind1 ($\beta = 0.576$; $p < 0.01$) ve dayanıklılık ile stratejik hazır bulunuşluk üzerindeki toplam dolaylı etkisi ind2 ($\beta = -0.226$; $p < 0.01$) olarak belirlenmiştir.

Bu sonuç, proaktif davranışların belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi %57.6 oranında artırdığını ve dayanıklılığın ise stratejik hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini %22.6 oranında azalttığını göstermektedir. Modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ve modelin veriye uyumu yeterli bulunmuştur [$\chi^2=25.51$, $Sd=10$, $\chi^2/Sd=2.55$; $GFI=.99$; $RMSEA=0.06$; $AGFI=.96$; $CFI=.99$; $SRMR=0.03$]. Elde edilen bulgular, proaktif davranışlar ve dayanıklılığın stratejik hazır bulunuşluk ile belirsizlik yönetimi arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken rolü oynadığını ortaya koymaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, analizlerden elde edilen sonuçların literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılması ve bu karşılaştırmalar sonucu çıkan değerlendirmeler sunulmuştur. Ayrıca, bu bulgulara dayanarak araştırma alanındaki uzmanlara ve uygulayıcılara yönelik tavsiyeler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Günümüzün belirsizlikle bombalanan dünyasında belirsizliğin dinamik doğası göz önünde bulundurulduğunda, belirsizlik yönetiminin çok sayıda değişkenden etkilendiği ve bu yüzden kapsamlı bir yaklaşım gerektirdiği genel kabul görmektedir. Küreselleşme ile artık kaçınılmaz hale gelen belirsizlik yönetimi için, hangi şartlar altında daha etkili olduğunun ve hangi etkenlerden pozitif ya da negatif etkilenebileceğinin belirlenmesi her adımda kritik öneme sahiptir. Bu çalışma ile yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış eğilimlerinin doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının belirsizlik yönetimi, stratejik hazırlık, dayanıklılık ve proaktif davranışlar açısından kapsamlı bir görünüm sunması sağlanmıştır. Toplanan veriler, var olan literatürle birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir.

5.1.1. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeyleri değerlendirilmiştir. Literatürde yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algılarını tespit etmeye yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile paralellik gösteren veya göstermeyen araştırma bulguları göz önünde bulundurularak yorumlar yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre; öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk düzeyleri ortalaması yüksek olarak saptanmıştır. Bu sonuç öğretim elemanlarının stratejik planlamaya ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu durum, yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanlarının karşılaşılabilecekleri ani/beklenmedik değişikliklere, zorluklara ve gelişmelere karşı stratejik bir perspektiften yaklaşım geliştirebildiklerini ve buna uygun aksiyon almaya hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Stratejik hazır bulunuşluğun, özellikle değişen eğitim ortamları, teknolojik yenilikler ve öğrenci beklentileri gibi faktörler düşünüldüğünde, eğitim kalitesini artırmada kritik bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Öğretim elemanlarının yüksek stratejik hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmaları sürdürülebilir başarı için olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda kurumlar adaptasyon kapasitesi ve yenilikçi yaklaşımları geliştirebilir. Stratejik hazır bulunuşluğun belirsizlikle başa çıkma konusunda önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin beklenmedik durumlar ve değişimlere karşı kendilerini daha hazır hissetmelerini sağlayan, bu süreçte duygusal ve psikolojik olarak daha dirençli olmalarına katkıda bulunan bir yapı olduğu öne sürülebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatür ile uyumlu olup, öğretim elemanlarının yüksek stratejik hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmalarının belirsizlikle bombalanan dünyada belirsizlikten kaynaklı sorunları öngörme, strateji geliştirme ve aksiyon almada etkin tutum ve davranışlar sergileyeceği savını desteklemektedir (Clampitt vd., 2015). Al-Mawdieh (2020) tarafından yükseköğretim kademesinde yapılan çalışmada akademisyenlerin stratejik planlama algılarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Daş (2016) tarafından yapılan çalışma, okullarda görev yapan eğitimcilerin stratejik planlama algıları üzerine önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu, öğretmenlerin geleneksel yönetim anlayışından memnuniyetsizlik duymaları ve stratejik planlamanın yararlarına dair yüksek bir algıya sahip olmaları, stratejik hazır bulunuşluğun eğitimciler için kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Memiş (2019) tarafından yürütülen öğretmen ve yöneticilerin stratejik planlama algısına yönelik çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin ortaokullarda stratejik planlamaya yönelik algı seviyelerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgularla örtüşen bir başka araştırmada ise öğretmenlerin özellikle Covid-19 gibi küresel ölçekte yaşanan beklenmedik durumlar karşısında farklı davranış

stratejileri geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır (Mazlum, 2022). Wanjala ve Rarieya (2014) okul yöneticilerinin yönetim yeterliklerinin stratejik bağlamda başarı için kritik bir öneme sahip olduğunu ve stratejik hazır bulunuşluk dzeynin düşük olması halinde okullarda belirsizliği ve ataleti artıracadığını ne sürmüştür. Eğitimcilerin bu konudaki kapasitelerinin artırılması, eğitim kurumlarının değişen ihtiyaçlara uyum sağlaması, yenilikçi zmler üretebilmesi ve uzun vadeli başarı için stratejik yönlerini glendirebilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Erol ve ayak'ın (2022) belirsizlik durumlarına ilişkin akademisyenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmada akademisyenlerin belirsizlikten kaynaklanan durumlarla baş etmek için bireysel bağlamda çeşitli stratejiler geliştirdiği saptanmıştır. Bu bulgu Yaakob vd. (2019) tarafından üretmenler üzerinde yapılan araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bu araştırmada retmenlerin stratejik hazır bulunuşluk kavramı ile ilgili eksik bilgi ve düşük düzeyde farkındalığa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer Şekilde Kaya (2019) tarafından stratejik planlama çalışmalarına ilişkin yönetici ve retmen görüşleri üzerine yapılan çalışmada eğiticimlerin stratejik planlama uygulamalarının genel değerlendirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı Şeklinde saptanmıştır.

Günümüzde yüksek ğretim kurumlarının karşılaştığı zorluklar, onları yeni ve yenilikçi bir stratejik analiz ve planlama modeli geliştirmeye yönelik büyük taleplerle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu model, bu denli büyük zorluklarla başa etmede sürdürülebilir olmayı hedeflemektedir. Nitekim bunun ilk basamağı ğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algılarını artırmaktan geçmektedir (Hassanien, 2017).

Araştırmada; ğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi "belirsizlikle baş etme stratejileri" alt boyutu algı düzeyleri ortalaması yüksek, "belirsizlik toleransı" algı düzeyleri ortalaması orta düzeyde saptanmıştır. Başka bir anlatımla ğretim elemanları, okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme yeterliklerini oldukça yüksek olarak değerlendirirken belirsizliğe karşı toleranslarının ortalama bir seviyede olduğunu düşünmektedir. Çalışmanın bu bulgusu günümüz krizler çağında yüksek ğretim kurumlarının karşılaştığı zorluklar ve gereksinimlerle uyumlu olduğunu ve belirsizliklerle başa çıkma kapasitelerini artırmak için gerekli yönetim yeterliliklerine sahip olunması gerektiğini vurgulayan bir önermeyi desteklediğini göstermektedir. Yüksek ğretim kurumlarının çağın gerektirdiği evik ve esnek yapılar olabilmek için okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi konusunda yüksek bir

yetkinliğe sahip olmalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alinyazındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında kısmi benzerliklerin olduğu görülmektedir.

Doğan ve Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin karmaşık ve zorlu durumlarla başa çıkmada yetkin olduklarına dair güçlü bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aksu (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin zor zamanlarda liderlik yapabilme yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek olduğunun önemi ortaya konmaktadır. İraz (2004) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin etraflarında gelişen ani/beklenmedik değişimleri öngörme kabiliyetleri, belirsizlik yönetimi yeterlikleri ile belirsizliğin ortaya çıkışı ve yönetimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarının yükselttiği belirtilmektedir.

Schechter ve Asher (2012) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin belirsizliklere karşı tolerans düzeyi azaldığında eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme dinamiğinin paralel olarak düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Adams vd. (2021) küresel ölçekte gerçekleşen COVID-19 pandemisinin ortaya çıkarttığı belirsizliklerin yönetimi esnasında okul yöneticilerinin yönetim yeterliklerinin hayati önemine dikkat çekmiştir. Sıgır ve Tıgılı (2006) çalışmalarında, belirsizlik toleransı yüksek düzeyde olan okul yöneticilerinin belirsizliği fırsata dönüştürebildiklerini ve örgütsel hedeflere ulaşabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterlilikleri ve belirsizlik toleransı düzeyleri ne kadar yüksek olursa öğretim elemanlarının belirsizlikle baş etme stratejileri geliştirme, okullarda uygulanacak çalışmaların programlanması, sürdürülebilirliği ve genel başarısının da yükseleceğini göstermektedir.

Bodde vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, etkili baş etme stratejilerinin çeşitlilik ve bütünlük içerdiğini göstermektedir. Bu stratejiler, yönetimden liderliğe, bireysel gelişimden organizasyonel katılıma kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Belirsizlikle başa çıkma sürecinde esneklik ve adaptasyonun yanı sıra paydaşların dahil edilmesi ve ortak karar verme mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu özellikle karmaşık ve değişken ortamlarda bireylerin ve organizasyonların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için çeşitli yaklaşımların gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda okul yöneticileri belirsizliği doğru şekilde yönettiğinde öğretim elemanlarının ani gelişmelerle başa çıkma stratejisi geliştireceği ve aksiyon alma yeteneğini olumlu yönde geliştireceği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; öğretim elemanlarının dayanıklılık algı düzeyleri ortalaması yüksek olarak saptanmıştır. Küresel ölçekte yaşanan krizler, salgınlar ve doğal afetler gibi öngörülemeyen olumsuzluklar, eğitim kurumlarını olağanüstü zorluklarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu doğrultuda bu değerlerin, öğretim elemanlarının zorluklar karşısında esnek ve dayanıklı olma konusunda kendilerini güçlü hissettikleri şeklinde ifade edilebilir. Literatürde eğitimcilerin mesleki heyecan ve bağlılığın sürdürülmesi ile yaşanan zor, stresli ve baskıya ilişkin dayanıklı olmanın oynadığı olumlu rolü tespit eden farklı araştırmalar da yapılmıştır (Day ve Hong, 2016; Liu ve Chu, 2022). Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Erkuş ve Fındıklı (2013), Kesen ve Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmalarda iş görenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda psikolojik açıdan dayanıklılığı yüksek olan akademisyenlerin karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli olması mesleki başarılarında olumlu yönde etkileyebilir şeklinde yorumlanabilir.

Pretsch vd. (2012) 170 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, sahip olunan dayanıklılık düzeyinin strese ve kaygıya karşı kırılganlığa oranla daha güçlü bir refah göstergesi olduğunu tespit etmiştir. Başka bir ifade ile direncin sadece stres ve anksiyeteye karşı bir savunmasızlık eksikliği olmadığını, daha fazlasını ifade ettiğini göstermektedir. Sevilir vd. (2021) akademisyenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada akademisyenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

Benzer örüntüler, Brouskeli ve diğerlerinin (2018: 201) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada da ortaya çıkmıştır. Dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki iyi olma halinin de yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ergün ve Dewaele (2021) yaptığı çalışmada katılımcı öğretmenlerin yüksek düzeyde dayanıklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Bozkurt ve Levent'in (2021) öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada dayanıklılık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu saptanmıştır. Yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip öğretmenlerin, meslek hayatları boyunca karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme yeteneklerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu, onların zorlukların üstesinden gelebilmeleri için gerekli başa çıkma stratejilerini kullanabilecekleri anlamına

gelmektedir. Gu ve Day (2013) İngiltere'deki öğretmenler yönelik yaptıkları dört yıllık ulusal araştırma projesi bulgularına göre yüksek düzeyde dayanıklılığın önemine katkıda bulunan ampirik kanıtlar sunmuşlardır. Bu araştırmada öğretmenler tarafından algılanan yüksek dayanıklılık deneyimi, son derece olumsuz koşullarda hayatta kalma ve gelişme kapasitesi ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Başka bir ifade ile eğitim amaçlarını sürdürme ve eğitimin doğasında var olan kaçınılmaz belirsizlikleri başarılı bir şekilde yönetme kapasiteleriyle yakından ilişkilidir.

Dayanıklılık; bireylerin zorluklara karşı sağlam bir uyum gösterme kapasitesi olarak tanımlanabilir ve bu süreç sosyal ve çevresel faktörlerle etkileşim içerisinde şekillenmektedir. Dayanıklılık üzerine oluşturulan literatür, sosyal ekolojik desteklerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Özellikle eğitimcilerin ve eğitim topluluklarının dayanıklılık gelişiminde merkezi bir kaynak olarak görüldüğü ifade edilebilir (Bronfenbrenner, 1979; Masten ve Obradović, 2008). Bu destek, rehberlik sağlanması ve pozitif sosyal etkileşimler yoluyla güvenli bir öğrenme ortamı oluşturması şeklinde tezahür edebilir. Akademik literatürde, bu etkileşimin okullarda zorluklarla başa çıkma stratejilerini geliştirme ve genel dayanıklılık seviyelerini yükseltme konusunda kritik bir faktör olduğu kabul görmektedir (Luthar vd., 2006; Ungar, 2011). Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal ekolojik rolleri, dayanıklılık gelişimine katkı sağlayan temel bir mekanizma olarak ön plana çıkmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyleri ortalaması yüksek, alt boyutlarda ise bireysel proaktif davranışlar ortalaması orta, çalışma arkadaşlarına yönelik proaktif davranışlar yüksek, örgüte yönelik proaktif davranışlar ortalaması ise düşük olarak saptanmıştır. Başka bir anlatımla öğretim elemanları; proaktif davranış, bireysel proaktif davranışlar ve çalışma arkadaşlarına yönelik proaktif davranışlar algı düzeyleri oldukça yüksek olarak değerlendirilirken örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutunda yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır.

Ertürk (2023) yaptığı çalışmada öğretmenlerin proaktif davranış algı düzeylerinin çok yüksek olarak saptanmıştır. Yıldız vd. (2019) öğretmenlerin proaktif davranış algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Li vd. (2017) çalışmalarında proaktif davranış algı düzeyi yüksek öğretmenlerin önemli ölçüde yenilikçi iş davranışı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Karabatak (2018)

öğretmenlerin proaktif davranışları düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yaptığı çalışmada proaktif davranışlar sergilemelerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Cerit ve Akgün (2015), Kılıç (2015) çalışmalarında proaktif davranış düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri, proaktif davranış geliştirme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığını saptanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin proaktif tutumları, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini yükseltirken, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kişisel önceliklerini belirlemelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, olası olumsuzlukların önüne geçilmesine yardımcı olacak, 21. yüzyılın getirdiği yeniliklere, değişikliklere ve teknolojik gelişmelere ayak uydurma ve bu yenilikleri uygulama süreçlerini hızlandıracaktır. Ayrıca proaktif yaklaşımın okulların rekabetçi yeteneklerini geliştirerek genel verimliliğini artırma yolunda önemli bir adım olacağı söylenebilir. Araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyması, okulların benimsediği yönetim yaklaşımlarının çeşitliliği, okulların karşı karşıya olduğu farklı koşullar ve araştırmalara dahil olan öğretmenlerin özgün özellikleri gibi faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, özellikle belirsizlik dönemlerinde akademisyenlerin stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranışları konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Luthans ve diğerlerinin (2007) yaptıkları çalışmada, belirsizlik durumlarında akademisyenlerin psikolojik sermaye bileşenlerini (umut, öz yeterlilik, dayanıklılık ve iyimserlik) geliştirmek için kurumsal desteklerin önemi vurgulanmıştır.

Bu çalışma akademisyenlerin belirsizliklere karşı daha dayanıklı ve proaktif olmalarını sağlayacak stratejilerin, farklı kültürel ve kurumsal yapılar altında nasıl şekillendiğini göstermektedir. Sutcliffe ve Vogus (2003) tarafından yapılan çalışma, kurumsal desteklerin akademisyenlerin belirsizlik yönetimi kapasitelerini artırmada nasıl kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, akademik kurumların belirsizlik yönetimi konusunda akademisyenlere sunduğu eğitim ve kaynakların bu yeteneklerin gelişiminde önemli bir faktör olduğu da bilinmektedir. Akademisyenlerin kariyer gelişiminde mentorluk ve liderliğin Karsantık ve Çetin (2020).

5.1.2. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem, Ünvan Değişkenlerine Göre Farklılaşması Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

a) Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeylerinin cinsiyete özgü farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuca göre; öğretim elemanlarının stratejik hazırbulunuşluk algıları cinsiyete özgü anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla stratejik hazırbulunuşluğa ilişkin öğretim elemanı algılarında cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır.

Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde stratejik hazırbulunuşluk algı düzeyi değerlendirilmesinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bulut (2014), Koçak (2016) yaptıkları çalışmalarda benzer doğrultuda cinsiyet değişkeninin stratejik planlama algısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyete özgü farklılıklarının stratejik planlama algısı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile hem kadın hem erkek öğretmenlerin stratejik planlamaya olan bakış açılarının aynı seviyede olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Yarım (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre cinsiyetin öğretmenlerin stratejik plan algılarını etkileyen bir faktör olmadığı ortaya konmuştur. Can (2017) okul öncesi yöneticileri ve öğretmenlerinin stratejik plan algılarını tespit etmek amaçlı yaptığı çalışmada öğretmenlerin stratejik planlamaya yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgular, öğretim elemanları arasında cinsiyete özgü farklılıkların stratejik hazır bulunuşluk algısı üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, hem kadın hem de erkek öğretim elemanlarının stratejik planlamaya yönelik bakış açılarının ve bu konuya verdikleri önemin benzer olduğunu göstermektedir. Bu durumun akademisyenlerin stratejik planlama süreçlerinde benzer rolleri üstlenmeleri ve benzer şartlar altında çalışmalarından kaynaklanabileceği öne sürülebilir. Bu eşitlik stratejik planlama sürecine aynı düzeyde katılımı ve önem atfetmesini sağlayarak, cinsiyetin bu alandaki performans veya algı üzerinde bir ayırım yaratmadığını

belirtmektedir şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular, stratejik planlama gibi kritik eğitim yönetimi pratiklerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ve eğitimdeki stratejik karar alma süreçlerine eşit derecede katkı sağlanabileceği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları cinsiyete özgü anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algılarının cinsiyete özgü karşılaştırılmasında; belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır. Başka bir ifadeyle yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algılarında cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde belirsizlik yönetimi becerilerinin değerlendirilmesinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu bulgu literatürde yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Callahan vd. (2003) tarafından yapılan çalışma, yükseköğretim yöneticilerinin yönetim yeterlikleri üzerine yapılan değerlendirmelerin cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Smith ve Lewis (2011) tarafından yapılan başka bir çalışma, yükseköğretimdeki yöneticilik rollerinin cinsiyet algıları üzerindeki etkisinin zamanla azaldığını belirtmektedir, bu da sektördeki cinsiyet eşitliği algısının arttığını göstermektedir. Çırak (2021) tarafından yapılan araştırmada pandemi sürecinde bireylerin geleceğe karşı belirsizlik algı düzeylerinin cinsiyete özgü farklılaşmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, Higgins ve Kram'ın (2001) çalışması, mentorluk ve kariyer gelişimi süreçlerinde cinsiyetin etkilerini incelemiş ve yükseköğretim kurumlarında bu süreçlerin büyük ölçüde cinsiyetten bağımsız şekilde ilerlediğini göstermiştir. Bu bulgular, yükseköğretim sektöründe cinsiyetin profesyonel roller ve yetkinlik algıları üzerinde giderek azalan bir etkisi olduğunu işaret etmektedir. Elde edilen bulguların aksine, Ülger (2003) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete özgü liderlik ve zor şartlar altında problem çözme becerileri değişkenlerinde kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine oranla daha etkin olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; öğretim elemanlarının dayanıklılık algı düzeyleri cinsiyete özgü anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanı dayanıklılık algı düzeyinde cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgu literatürde

yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Gökmen, 2014; Karataş, 2016; Kaya, 2019; Yılmaz, 2017). Bozkurt ve Levet (2021) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgu Bozgeyikli ve Şat (2014) tarafından yapılan öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını bazı değişkenler bağlamında inceledikleri çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Çalışmada psikolojik dayanıklılık açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Uçar (2014) yaptığı çalışmada özel eğitim okulunda çalışan kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Cole vd. (2004) dayanıklılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulguların farklılığı genel olarak değerlendirildiğinde dayanıklılığın cinsiyete özgü anlamlı farklılık olmadığı şeklinde yorumlanan çalışmaların yoğunlukta olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Bu tür farklı bulgular, çalışmaların yapıldığı coğrafi bölgeler, kullanılan metodolojiler, katılımcı demografikleri veya ölçüm araçlarının özellikleri gibi faktörlerle açıklanabilir. Farklı kültürel veya sosyo-ekonomik bağlamlarda cinsiyet rolleri ve beklentileri dayanıklılık algılarını farklı şekillerde etkileyebilir şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla, cinsiyet ve dayanıklılık arasındaki ilişkiyi anlamak için daha fazla çok kültürlü ve disiplinlerarası araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuç olarak, genel literatür, öğretim elemanlarının dayanıklılık algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını desteklemektedir. Ancak, bazı çalışmaların farklı sonuçlar elde etmesi, bu alandaki araştırmaların daha derinlemesine ve çeşitlendirilmiş yöntemlerle sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Böylece, cinsiyet ve dayanıklılık arasındaki potansiyel ilişkiler daha net bir şekilde anlaşılabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre; öğretim elemanlarının proaktif davranış düzeyi cinsiyete özgü anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine öğretim elemanlarının cinsiyete özgü proaktif davranış düzeylerinin karşılaştırılmasında; bireysel proaktif davranışlar, çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar, örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının proaktif davranış sergileme eğiliminde cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgu literatürde yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yazıcı (2018) yükseköğretimde gerçekleştirdiği

çalışmasında cinsiyet değişkeninin akademisyenlerin proaktif kişilik yapısına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Ertürk (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin proaktif davranışlarında cinsiyete özgü anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Başka bir ifade ile öğretmenlerin proaktif davranışları kadın yada erkek olma durumuna özgü farklılık göstermemektedir. Literatürde cinsiyete özgü , proaktif davranış algısında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Çini, 2014; Karabatak, 2018; Özkurt, 2015 Tosun 2012). Elde edilen bulguların aksine, Bergeron vd. (2014) akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeninin belirli iş davranışı boyutlarıyla pozitif anlamda ilişkili olduğunu ve bu davranışlardan birinin de proaktif davranış olduğunu ifade etmiştir. Yaptıkları çalışmada kadın akademisyenlerin bu davranışı genel olarak erkek akademisyenlere oranla daha sık gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde, Abidi vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha proaktif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amanatullah ve Tinsley (2013) akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışmada kadın ve erkek akademisyenlerin proaktif kişiliklerini ifade etme düzeyinin farklılık gösterdiğini çünkü kadın akademisyenlerin proaktifliği ifade etmede erkeklere göre daha fazla zorluk yaşadıklarını vurgulamıştır . Mevcut çalışmadan elde edilen bulgu, İhtiyaroğlu vd. (2023) tarafından yapılan öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkisi çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. İhtiyaroğlu vd. (2023) proaktif kişilik özelliklerinin cinsiyete özgü farklılaştığı sonucunu elde etmiştir. Çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla ortalamasının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Benzer şekilde Bianco vd. (2020), 120 kadın ve erkek yetişkinler üzerinde yaptıkları çalışmada kadın katılımcıların daha proaktif bilişsel işlemler gerçekleştirirken erkek katılımcılar ise daha reaktif bilişsel işlemler gerçekleştirdiğine yönelik sonucuna ulaşmıştır. Küresel rekabet karşısında akademik başarı için çabalayan öğretim elemanlarının tatminsizlik ve yükseköğretimdeki meritokrasi ve yoğun baskıdan kaynaklanan tükenmişlik gibi olumsuz etkilerden kaçınmak için proaktif davranış geliştirmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir (Wu vd., 2018). Bu tür farklı bulgular, cinsiyetin proaktif davranışlar üzerindeki etkisini değerlendirirken, bireysel farklılıklar, sosyal-kültürel faktörler ve örgütsel yapılar gibi ek değişkenlerin

potansiyel etkisini göz önünde bulundurma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, cinsiyet ve proaktif davranışlar arasındaki ilişkinin yalnızca demografik bir değişken olarak değil, daha geniş sosyal ve örgütsel bağlamlar içinde ele alınması gerektiği sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, proaktif davranışların desteklenmesi için geliştirilecek örgütsel stratejilerin ve politikaların cinsiyete özgü faktörlerden ziyade, daha geniş kapsamlı ve inklüzif yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, hem akademik kurumlar hem de geniş iş dünyası için daha adil ve etkili bir çalışma ortamı oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

b) Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeylerinin yaşa özgü farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuca göre; yaş değişkeni ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir anlatımla öğretim elemanları tarafından algılanan stratejik hazır bulunuşluk düzeyinde yaş değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algı düzeyleri 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Başka bir ifade ile yaş ilerledikçe, öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algısının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen diğer bir sonuca göre; 25 yaş altı öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algısı ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu yaş olarak daha genç öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algısının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum genç akademisyenlerin bu alanda daha az deneyime sahip olabileceğini veya mevcut eğitim ve çalışma sistemlerinin genç akademisyenleri stratejik düşünme konusunda yeterince hazırlamadığını düşündürülebilir. Orta yaş grubundaki öğretim elemanlarının algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde yaşın stratejik hazır bulunuşluk üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Kaya (2019) tarafından stratejik planlama çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine yapılan çalışmada eğitimcilerin yaş

değişkenine göre stratejik planlama uygulamalar algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde stratejik planlama uygulamalarını değerlendirme puan ortalamalarında 21-30 yaş ile 41-50 yaş eğitimciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 41-50 yaş grubu lehine olduğu saptanmıştır. Yine yaşa özgü farklılık olduğu Şener (2009) ve Koçak (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir ve benzer şekilde yaşa özgü farklılığın üst yaş gruplarında olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar, yaşça daha büyük olan eğitimcilerin stratejik planlamaya dair algılarının dolayısıyla stratejik olarak hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Stratejik planlama ve stratejik hazır bulunuşluk bağlamında yaş değişkeninin önemli bir rol oynadığı ve yaş gruplarının farklı ihtiyaç ve beklentilere sahip olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanlarının yaşa özgü algı düzeylerinin karşılaştırılmasında; belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı düzeyinde yaş değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutunda algı düzeyleri 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yine 25 yaş altı öğretim elemanları ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılıkta istatistiksel olarak anlamlıdır. 25 yaş altı öğretim elemanlarının yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutunda algı düzeyleri daha düşük seviyededir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin belirsizlik toleransı alt boyutunda algı düzeyleri 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üzeri olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yine 25 yaş altı öğretim elemanları ile diğer tüm yaş

grupları arasındaki farklılıkta istatistiksel olarak anlamlıdır. 25 yaş altı öğretim elemanlarının yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutunda algı düzeyleri daha düşük seviyededir. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Turan (2014) çalışmasında çevresel belirsizlik algısının 46 yaş ve üstü akademisyenlerde daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle; yaş değişkeninin öğretim elemanlarının yöneticilerin belirsizlik yönetimi yetkinliklerini değerlendirme şeklini etkileyebileceğini göstermektedir. Yaş arttıkça, öğretim elemanlarının belirsizliğin yönetimi konusunda daha fazla deneyime bağlı olarak daha yüksek bir algı düzeyine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Belirsizlikle etkin başa çıkma stratejileri hakkında karşılaştıkları benzer durumlar ve çözüm yolları ile ilgili bilgi sahibi olmaları, yeni ve belirsiz durumlar karşısında daha yüksek belirsizlik toleransı geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulguların aksine, Çırak (2021) tarafından yapılan çalışmada pandemi sürecinde bireylerin geleceğe karşı belirsizlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Coşkun (2019) ve Ersöz vd. (2016) yaş değişkeni ve belirsizlik toleransı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre; yaş değişkeni ile öğretim elemanlarının dayanıklılık algı düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının dayanıklılık düzeyi 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksektir. Yine 25 yaş altı bireyler ile diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Başka bir ifade ile yaş olarak daha genç öğretim elemanlarının dayanıklılık algısının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 26-30 yaş aralığında olan bireyler ile de diğer tüm yaş grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaşları arttıkça dayanıklılık düzeyleride artmaktadır. Bunun sebebi olarak, yaş ve artan deneyim sayesinde daha fazla güvene sahip ve dayanıklı bireyler oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda belirli bir yaş ve tecrübeye sahip olanların süreç içerisinde ortaya çıkabilecek ani/beklenmedik gelişmeleri öngörerek belirsizlikle bombalanan karmaşık ve kırılgan belirsiz iş ortamındaki güçlükler karşısında dayanma düzeylerini artıracabilecekleri söylenebilir. Literatürde elde edilen bulguyu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yaş

değişkeni ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yaşın ilerlemesiyle birlikte psikolojik dayanıklılığın arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Nurhat, 2017; Uçar, 2014; Yalçın, 2013).

Bozkurt ve Levent (2021) yaptığı çalışmada psikolojik dayanıklılık ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi incelediklerinde 20-30 yaş arası bireylerde psikolojik dayanıklılık düzeyinin diğer yaş gruplarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bireylerin gençlik dönemini yeni bitirip iş hayatına adım attıkları ve yaşamın yüklerini omuzlamaya başladıkları bir süreçte, düşük yaş gruplarının psikolojik dayanıklılığının yüksek olması görece beklenebilecek bir durum olarak yorumlanabilir. Elde edilen bulguların aksine, Kılınç (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada ilkökul öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yaşa özgü anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Başka bir ifadeyle farklı yaş gruplarındaki ilkökul öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık algılarının birbirine oldukça yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre; yaş değişkeni ile öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyi 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde yaş değişkeni ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyi 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Yaş değişkeni ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyi, 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 46-50 yaş arası öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyi, 25 yaş ve altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Bu bulgu literatürde yer alan diğer

çalışmalarla örtüşmektedir. Benzer şekilde yaş değişkeni ile proaktif davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yaşın proaktif davranışa etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ballı, 2018; Sevil ve Bülbül, 2019). Elde edilen bulguların aksine, Karabatak (2018) öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde etmiştir. Analiz sonucunda öğretim elemanlarının yaş düzeyleri arttıkça proaktif davranış geliştirme konusunda daha yüksek algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Yaş ile artan yaşam tecrübesi ve mesleki deneyim zorluklar ve fırsatlar karşısında daha rahat ve çevik bir şekilde aksiyon alabilmelerini sağlar şeklinde yorumlanabilir.

c) Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeylerinin mesleki kıdeme özgü farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuca göre; mesleki kıdem değişkeni ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretim elemanları tarafından algılanan stratejik hazır bulunuşluk düzeyinde mesleki kıdem değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algısı, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksektir. Bu bulgu literatürde yer alan diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Kaya (2019) stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Koçak (2016) mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin stratejik hazır bulunuşluk algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, mesleki deneyimin öğretim elemanlarının stratejik durumlara olan hazırlıkları üzerinde etkili bir faktör olabileceğini göstermektedir. Özellikle 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının, diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek stratejik hazır bulunuşluk algısına sahip olmaları, bu deneyim aralığının stratejik düşünme ve hazırlık açısından bir zirve noktası olabileceğini düşündürülebilir. Elde edilen bulguların aksine; Yarim (2016) araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem

değişkeni ile stratejik planlama algıları arasında anlamlı fark bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde mesleki kıdem değişkeni ile stratejik hazır bulunuşluk algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve kıdem artmasıyla birlikte stratejik hazır bulunuşluk algısının artmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bulut 2014; Memiş 2019; Sağlam, 2019; Yıldırım 2015). Buradan hareketle öğretmenlerin stratejik planlamaya ilişkin algılarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılabılır. Bu farklılıklar araştırma yöntemlerinin, ölçüm araçlarının, katılımcı gruplarının ve kültürel faktörlerin etkisini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca küresel ölçekte yaşanan krizler salgınlar ve doğal afetlerden sonra stratejik hazır bulunuşluk algısının çok boyutlu bir yapıya sahip olabileceği ve bu yapının farklı kıdem düzeylerinde farklı şekillerde ortaya çıkabileceği de düşünülebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanlarının mesleki kıdeme özgü algı düzeylerinin karşılaştırılmasında; belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları tarafından algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı düzeyinde mesleki kıdem değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının belirsizlikle baş etme stratejileri algısı, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Benzer şekilde mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının belirsizlik toleransı algısı mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bu bulgu literatürde yer alan diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Güravşar ve Gökçe (2014) kişilerin belirsizlik algısı ve belirsizlik toleransı düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular; yöneticilerin belirsizlik yönetimi yeterlikleri konusunda öğretim elemanları algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle belirsizlikle başa çıkma stratejileri ve belirsizlik toleransı gibi alt boyutlarda, mesleki kıdem arttıkça öğretim elemanlarının bu yeterlikleri daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, yöneticiler bağlamında tecrübenin önemini ve belirsizlik durumlarında daha etkin karar verme

yeteneğini pekiştiren bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretim elemanları ile diğer kıdem grupları arasındaki anlamlı farklar, genç veya mesleğe yeni başlayan öğretim elemanlarının belirsizlik durumlarını algılama yönetme konusunda daha fazla desteğe ve eğitime ihtiyaç duyabileceklerini işaret etmektedir. Elde edilen bulguların aksine; Çayak ve Erol (2023) okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ve belirsizlik toleransı algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu fark, araştırma konularının farklı bağlamlarda ele alınmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; mesleki kıdem değişkeni ile öğretim elemanlarının dayanıklılık algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları tarafından algılanan dayanıklılık düzeyinde kıdem değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılık düzeyi mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Ayrıca mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, tecrübenin dayanıklılık algısı üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretim elemanları ile diğer kıdem grupları arasındaki anlamlı farklılıklar, mesleğe yeni başlayan öğretim elemanlarının dayanıklılık konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir. Literatürdeki diğer çalışmalarla da uyumlu olan bu bulgular, öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılık düzeylerinin kıdem arttıkça arttığını ve tecrübenin dayanıklılık algısında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının, genç öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılıklarını artırmak için özel programlar ve destek mekanizmaları geliştirmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Benzer şekilde mesleki kıdem değişkeni ile dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kıdemın dayanıklılığa etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akgün, 2021; Botou vd., 2017; Er 2018; Harrisson vd., 2002; Limon, 2022). Yine Şen vd. (2019) öğretim elemanlarının mesleki mesleki kıdemleri arttıkça dayanıklılık düzeylerinde arttığını tespit etmiştir. Mesleki deneyimin artmasıyla birlikte ortaya çıkan zorlukları daha çevik şekilde çözme becerisi kazanmaktadır şeklinde ifade edilebilir. Elde edilen bulguların aksine psikolojik dayanıklılığın mesleki hizmet süresine göre farklılık göstermediğini ifade eden çalışmalar

bulunmaktadır (Karakaya, 2019; Karakuş, 2017; Öztürk, 2019; Uçar, 2014). Kılınç (2013) farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dayanıklılığı benzer şekilde algıladıklarını ortaya koymuştur. Yılmaz (2019) ve Karataş (2016) ise mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin dayanıklılıklarının mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Elde edilen bir diğer sonuca göre; mesleki kıdem değişkeni ile öğretim elemanlarının proaktif davranış ve bireysel proaktif davranışlar, çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutlarında algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları tarafından algılanan proaktif davranış düzeyinde kıdem değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. Mesleki kıdem ile proaktif davranış arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının proaktif davranışı, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası , 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Mesleki kıdem ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının bireysel proaktif davranışları, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlardan daha yüksektir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretim elemanları ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Mesleki kıdem ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışları, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlardan daha yüksektir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Mesleki kıdem ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının kişilerin örgüte yönelik proaktif davranışları, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretim elemanlardan daha yüksektir.

Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan bireyler ile diğer tüm yıllar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretim

elemanlarının proaktif davranış düzeyi mesleki kıdem yılı arttıkça yükseldiği gözlemlenmiştir. Mesleki kıdem arttıkça, öğretim elemanlarının deneyimlerinin de artması paralel şekilde ilerlemektedir. Bu deneyimlerin, kariyerlerinin ilk yıllarında sıklıkla karşılaştıkları tükenmişlik, stres ve örgütsel sorunlar gibi zorluklarla başa çıkma kabiliyetlerini geliştirebileceği söylenebilir. Aynı zamanda tecrübelerle birlikte gelen kabullenme gibi faktörler, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmada daha etkili olmalarını sağlayabilir şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yalçın (2013) ve Sönmezer (2015) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde, deneyim ve birikimleriyle proaktif davranış biçiminin arttığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcıları için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Mesleğe yeni başlayan eğitimcilere yönelik olarak, proaktiflik düzeylerini artıracak destek sistemlerinin ve mentorluk programlarının geliştirilmesi aynı zamanda deneyim paylaşımını teşvik edecek stratejilerin oluşturulması da faydalı olabilir. Böylece, kariyerleri boyunca karşılaşılabilecekleri zorluklarla daha etkin bir şekilde başa çıkmaları sağlanabilir. Elde edilen bulguların aksine; Hatipoğlu (2019) yaptığı çalışmada kıdem değişkeninin proaktif davranış ile kıdem arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gözlemlenmediğini vurgulamıştır. Başka bir ifade ile kıdem değişkeninin proaktif davranış üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde Aslan ve Kalkan (2019) resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Bu sonuçlara göre, mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile uzun yıllar öğretmenlik yapmış bir öğretmenin proaktif davranış düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

d) Eğitim Durumuna Göre Farklaşmaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeylerinin eğitim durumuna özgü farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuca göre; eğitim durumu değişkeni ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları tarafından

algılanan stratejik hazır bulunuşluk düzeyinde eğitim durumu değişkeninin bir etkisi bulunmaktadır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algısı, eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Ayrıca lisans mezunu öğretim elemanları ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç eğitim durumunun stratejik hazır bulunuşluk algısı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle, eğitim düzeyi doktora olan öğretim elemanlarının lisans ve yüksek lisans sahibi öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek stratejik hazır bulunuşluk algısına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Elde edilen sonuçlar, doktora eğitiminin öğretim elemanlarının stratejik planlama becerilerini geliştirme konusunda önemli bir rol oynadığını ve bu yetkinliklerin üst düzey eğitimle daha da pekiştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının doktora derecesine sahip olmaları stratejik düşünme ve planlamada daha yetkin hale geldikleri ve eğitim kurumlarının karşılaştığı zorluklara daha stratejik ve etkin çözümler üretme kapasitesini artırabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular, eğitim politikaları ve öğretim elemanı yetiştirme programları açısından önemli sonuçlar taşımaktadır. Mevcut çalışma ile eğitim durumu değişkenine göre çelişki oluşturan çalışmalar mevcuttur. Memiş'e (2019) göre stratejik hazır bulunuşluk ile eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumlarının lisans veya lisansüstü olmasına göre değişmediği sonucunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğretmenlerin stratejik hazır bulunuşluklarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptayan çalışmalar mevcuttur (Can, 2017; Koçak, 2016).

Araştırmada ulaşılan sonuca göre; yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanlarının eğitim durumuna özgü algı düzeylerinin karşılaştırılmasında; belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının belirsizlikle baş etme stratejileri, eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Lisans mezunu öğretim elemanları ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Benzer şekilde eğitim durumu ile belirsizlik yönetimi belirsizlik toleransı alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık

saptanmıştır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının belirsizlik toleransı, eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Lisans mezunu bireyler ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular, eğitim düzeyindeki artışın, öğretim elemanlarının belirsiz durumlarla baş etme algılarının güçlendiğini ve belirsizliği kabullenme kapasitelerini artırdığını düşündürmektedir. Doktora eğitimine sahip öğretim elemanlarının daha kompleks ve belirsiz durumlarla başa çıkma konusunda daha fazla deneyim ve beceri kazanmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. Lisans ve yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasındaki bu fark, eğitim sürecinde kazanılan kritik düşünme, problem çözme ve stres yönetimi gibi becerilerin etkisini yansıtıyor olabilir şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Çırak (2021) tarafından yapılan araştırmada pandemi sürecinde bireylerin geleceğe karşı belirsizlik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Çalışmada lise mezunu kişilerin geleceğe karşı belirsizlik algıları lisans/önlisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip kişilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışma ile eğitim durumu değişkenine göre çelişki oluşturan çalışmalar mevcuttur. Yörük (2022) okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama tüm alt boyutlarında algılarının eğitim düzeylerine göre değişmediğini ifade etmiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarında algı düzeyleri benzerlik göstermektedir şeklinde ifade edilebilir.

Elde edilen diğer bir sonuca göre; eğitim durumu ile mesleki dayanıklılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılığı, eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Ayrıca yine lisans mezunu öğretim elemanları ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Literatürde dayanıklılığın eğitim durumuna özgü anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit eden çalışmalar (Akgün 2020; Ballık, 2018; Karakaya, 2019; Limon, 2022; Sönmezer, 2015; Şat, 2014; Yılmaz, 2019) bulunmaktadır. Eğitim durumu ile dayanıklılık arasında farklı bulgular ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Argon ve Kaya, 2018; Morris, 2002). Argon ve Kaya (2018) eğitim düzeyinin dayanıklılık üzerinde bir etkisi olmadığını vurgularken, Morris (2002) doktora mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Akgün (2021), lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık

düzeylerinin lisans ve lise eğitimi olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Bu çelişkili bulgular, eğitim düzeyi ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi anlamak için ek araştırmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim seviyesinin mesleki dayanıklılığa etkisini belirleyen çeşitli moderatör ve mediatör değişkenler olabileceği düşünülmektedir. Eğitim düzeyinin artması ile birlikte artan bilgi düzeyi, problem çözme becerileri ve kaynaklara erişim, bireylerin zorluklar karşısında gösterdiği dayanıklılığı artırabileceği şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte, bu ilişkide kültürel, ekonomik ve sosyal faktörler gibi başka etmenlerin de rol oynayabileceği düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; eğitim durumu ile proaktif davranış arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının proaktif davranışı algısı eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Benzer şekilde tüm eğitim düzeyleri ile arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim durumu ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır.

Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının bireysel proaktif davranışlar alt boyutu ile eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Lisans mezunu öğretim elemanları ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Eğitim durumu ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Lisans mezunu öğretim elemanları ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim durumu ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu doktora olan öğretim elemanlarının örgüte yönelik proaktif davranışları, eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Lisans mezunu bireyler ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Doktora seviyesinde eğitim almış öğretim elemanlarının daha yüksek proaktif davranış sergilemeleri, bu

bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme konusunda daha donanımlı olmalarına bağlanabilir. Lisansüstü eğitim, bireylerin akademik ve profesyonel olarak daha fazla sorumluluk üstlenmelerini, daha karmaşık görevleri yönetmelerini ve bağımsız çalışma yeteneklerini artırmalarını sağlar. Bu süreçte kazanılan deneyimler ve beceriler, proaktif davranışların artmasına katkıda bulunur. Eğitim düzeyi arttıkça bu tür davranışların daha belirgin hale gelmesi, yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari süreçlerini daha etkili yönetmelerine olanak tanır şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgu literatürde yer alan diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Karabatak (2018) öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı, düşük ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha çok proaktif davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Mevcut çalışma ile eğitim durumu değişkenine göre çelişki oluşturan çalışmalar mevcuttur. Hatipoğlu (2019) araştırmaya katılan öğretmenlerin proaktif davranış algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı ortya koymuştur. Başka bir ifade ile eğitim durumu hangi düzeyde olursa olsun öğretmenlerin proaktif davranış algıları benzerlik göstermektedir. Eğitim durumu ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiye dair bulguların çelişkili olması, bu ilişkinin karmaşıklığını ve çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının proaktif davranışlarını etkileyen diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kurumsal kültür, kişisel motivasyonlar, mesleki doyum ve destekleyici çalışma ortamları gibi unsurlar, eğitim düzeyi ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için incelenmelidir.

e) Ünvana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı algıları ile öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış algı düzeylerinin ünvana özgü farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre; ünvan ile stratejik hazır bulunuşluk algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Dr. olan öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk algısı, ünvanı Arş. Gör., Öğr. Gör., Doç. Dr., ve Prof. Dr. olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Ayrıca araştırma görevlileri

ile diğer tüm akademik ünvana sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, ünvana göre stratejik hazır bulunuşluk algısının farklılaşabileceğini göstermektedir. Araştırma görevlileri ile diğer tüm akademik ünvana sahip öğretim elemanları arasındaki farklılığın da istatistiksel olarak anlamlı olması, bu ünvan grupları arasında stratejik hazır bulunuşluk algısı açısından belirgin bir fark olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Yörük (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar alt boyutunda daha yüksek stratejik planlama düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgu, doktora derecesine sahip öğretim elemanlarının stratejik planlama ve geleceğe yönelik hazırlıklı olma durumu konusunda daha bilinçli ve donanımlı olduklarını düşündürebilir. Doktora derecesine sahip öğretim elemanları, derinlemesine araştırma yapma, sorunları çözme ve stratejik düşünme becerilerini geliştirme fırsatına sahiptirler. Bu onların stratejik hazır bulunuşluk algılarının yüksek olmasına katkı sunan enstrümanlardan biri olarak değerlendirilebilir. Literatürde ünvan ile stratejik hazır bulunuşluk arasında farklı bulgular ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Memduhoğlu (2012) ünvan ile stratejik hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Başka bir ifade ile görev (ünvan) değişkeninin stratejik plan algısında farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda stratejik planlamaya ilişkin algıların öğretmenler ve yöneticiler arasında benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Benzer şekilde Memiş (2019) stratejik planlama algısında görev (ünvan) değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ortaya konmuştur. Literatürdeki bu farklı bulgular, ünvanın stratejik algılar üzerindeki etkisinin bağlamsal ve bireysel faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Stratejik hazır bulunuşluk ve algılanan belirsizlik yönetimi bağlamında ünvana bakılmaksızın, tüm öğretim elemanlarının daha fazla katılımını ve hazır bulunuşluğunu teşvik etmenin önemli olabileceğini göstermektedir.

Elde edilen diğer bir sonuca göre; ünvan değişkeni ile öğretim elemanlarının yöneticilerine yönelik algıladıkları belirsizlik yönetimi belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Doç. Dr. olan öğretim elemanlarının yöneticilerine yönelik algıladıkları belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu, ünvanı Arş. Gör., Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Yine ünvan ile öğretim elemanlarının

yöneticilerine yönelik algıladıkları belirsizlik yönetimi belirsizlik toleransı alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Doç. Dr. olan öğretim elemanlarının yöneticilerine yönelik algıladıkları belirsizlik toleransı algısı , ünvanı Arş. Gör., Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Doç. Dr. ünvanına sahip olan öğretim elemanları, yöneticilerinin bu konuda daha yetkin olduklarını düşünmektedir. Bu daha kıdemli akademisyenlerin, yöneticilerinin belirsizlikle baş etme stratejilerinde daha yetkin olduğunu algıladığını göstermektedir. Özellikle, Dr. Ve Doç. Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin bu algısı, araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi ünvanına sahip olanlara göre daha yüksektir.

Ayrıca Doç. Dr. ünvanına sahip öğretim elemanları, yöneticilerinin belirsiz durumlara karşı daha toleranslı olduğunu düşünmektedir. Bu, daha kıdemli akademisyenlerin, yöneticilerinin belirsizliğe tahammül düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde algıladığını göstermektedir. Özellikle, Dr. ve Doç. Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin bu algısı araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi ünvanına sahip olanlara göre daha yüksektir. Daha kıdemli unvana sahip öğretim elemanları, yöneticilerini belirsizlikle baş etme stratejileri ve belirsizlik toleransı konusunda daha yetkin ve toleranslı olarak değerlendirmektedir. Bu bulgular, yükseköğretim kurumlarında farklı ünvanlardaki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerini farklı şekilde algıladığını ve bu konuda farklı bakış açılarına sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Mazlum (2019) belirsizlik yönetimi kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler alt boyutunda görev (ünvan)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Örgüt eko sisteminde yaşanan belirsizlik, tüm yönetim süreçlerini ve işlevlerini etkilediği gibi, belirsizlik algısı da örgütsel yönetim ve işlevlerinin yanı sıra bireysel performansı da olumsuz şekilde etkileyebileceği söylenebilir (Dinçman, 2016).

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre; ünvan değişkeni ile öğretim elemanlarının dayanıklılık algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Dr. olan öğretim elemanlarının mesleki dayanıklılığı, ünvanı Arş. Gör., Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Ünvanı Dr. ve Doç. Dr., olan öğretim elemanları dayanıklılık düzeyi açısından benzer ve oldukça yüksek algıya sahip oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda araştırma

görevlileri ve öğretim görevlileri ile Dr. ve Doç. Dr ünvanına sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Başka bir fade ile araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri, dayanıklılık düzeyi açısından benzerlik gösterdiği ve diğer ünvanlardan daha düşük bir dayanıklılık düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Ünvanın yükselmesiyle birlikte akademisyenlerin deneyim ve yetkinliklerinin artması, karşılaşılan zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve bu nedenle daha yüksek mesleki dayanıklılık düzeylerine sahip olmalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca profesörlerin dayanıklılık seviyelerinin orta seviyede olmasının, kariyerlerinin ilerleyen aşamalarında oldukları ve dolayısıyla akademik stres faktörlerine daha fazla maruz kaldıkları için bu seviyeye ulaşmış olabileceği düşünülebilir. Literatürde dayanıklılığın ünvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit eden çalışmalar bulunmaktadır.

Tümlü ve Recepoğlu (2013) akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ünvana göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Atalay (2020) üniversite çalışanlarının ünvanları ile psikolojik dayanıklılık algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Yine Demir (2018) yaptığı çalışmada akademisyenlerin üniversitedeki akademik ünvanlarına göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Farklı sonuçların oluşu çeşitli faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ünvanın ilerlemesiyle birlikte deneyim ve yetkinliklerin artması, karşılaşılan zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkılmasına yardımcı olabilmektedir şeklinde ifade edilebilir. Kariyerin ilerleyen aşamalarında olan profesörler ise daha fazla sorumluluk ve stres altında olduklarından bu düzeyde değerlendirilmiş şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca farklı çalışmalarda kullanılan metodolojiler ve ölçekler, elde edilen sonuçlarda farklılıklara neden olabilmektedir. Organizasyonel faktörlerin dayanıklılık üzerinde etkili olabileceği ve bu faktörlerin ünvan değişkeninin etkisini maskeleyebileceği ayrıca öne sürülebilir. Sonuç olarak, akademik ünvan ile mesleki dayanıklılık arasındaki farklılıklar bireysel, organizasyonel ve metodolojik faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre; ünvan değişkeni ile öğretim elemanlarının proaktif davranış algı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık

saptanmıştır. Ünvanı Dr. olan öğretim elemanlarının proaktif davranış algısı ünvanı Arş. Gör., Dr., Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan olan öğretim elemanlarına göre daha yüksektir. Ayrıca araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Yine ünvan ile bireysel proaktif davranışlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Dr. olan öğretim elemanlarının bireysel proaktif davranışları, ünvanı Arş. Gör., Dr., Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Ünvan ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Dr. olan öğretim elemanlarının çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışları, ünvanı Arş. Gör., Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan öğretim elemanları daha yüksektir. Araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Ünvan ile örgüte yönelik proaktif davranışlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Ünvanı Dr. olan öğretim elemanlarının örgüte yönelik proaktif davranışları, ünvanı Arş. Gör., Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Prof. Dr. olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Benzer şekilde araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile Doç. Dr ve Dr. ünvanına sahip öğretim elemanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ünvan değişkeninin öğretim elemanlarının proaktif davranış algıları üzerinde belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle, doktor ünvanına sahip öğretim elemanları, araştırma görevlisi, doçent, öğretim görevlisi ve profesör ünvanlarına sahip olanlara kıyasla daha yüksek proaktif davranış düzeylerine sahiptir. Bu fark, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri ile doktor ve doçent ünvanlı öğretim elemanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, ünvanın öğretim elemanlarının bireysel ve meslektaşlarına yönelik proaktif davranışları üzerinde de önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Doktor ünvanına sahip öğretim elemanları diğer akademik ünvanlara sahip olanlara göre hem bireysel hem de meslektaşlarına yönelik proaktif davranışlarda daha yüksek performans sergilemektedir. Benzer şekilde, örgütsel bağlamda proaktif davranışlar açısından da doktor ünvanlı öğretim elemanları, diğer ünvan gruplarına göre öne çıkmaktadır. Bu bulgular, akademik ünvanın, öğretim elemanlarının proaktif davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Mevcut

çalışma ile ünvan değişkenine göre çelişki oluşturan çalışmalar mevcuttur. Efe ve Yıldırım (2022) yaptıkları çalışmada ünvan değişkeni ile proaktif davranışlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptamamıştır. Yazıcı ve Esen (2018) akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışmada ünvan değişkeni ile proaktif kişilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Farklı çalışmalar arasındaki çelişkili sonuçlar, proaktif davranışların çok boyutlu ve karmaşık doğasını yansıtmaktadır.

5.1.3. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan edilen sonuçlara göre; stratejik hazır bulunuşluk ile algılanan yükseköğretim yöneticileri belirsizlik yönetimi yeterlikleri belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, belirsizlik toleransı alt boyutu ile arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda algılanan yükseköğretim yöneticileri belirsizlik yönetimi yeterlikleri arttıkça öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk durumunun da olumlu yönde artış göstereceği ifade edilebilir. Linnenluecke ve Griffiths (2010) tarafından yapılan çalışmada, stratejik olarak hazır bulunuşluğun belirsizlik koşulları altında kurumların sürdürülebilir başarısını desteklediği belirtilmiştir. Buna ek olarak, stratejik hazır bulunuşluk ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon bulunması, belirsizliğin yönetiminde gerekli yeterliklere sahip olmanın stratejik hazır bulunuşluğu güçlendirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile bu bulgu, belirsizlik yönetiminin önemli bir araç olarak ortaya konulduğu öne sürülebilir. Bunun yanında, Teece, Peteraf ve Leih (2016) de stratejik hazır bulunuşluğun, belirsizlik altında stratejik karar alma ve kaynak dağılımı konusunda organizasyonlara rehberlik ettiğini vurgulamışlardır. Bu çalışma, belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk arasındaki sinerjinin, organizasyonların adaptasyon ve yenilik yeteneklerini nasıl güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır. James (2018) örgütün organizasyonel ve insan sermayesini ayrıca bilgisini haritalandırıldığında, organizasyonun gelecek ve mevcut zorluklarla yüzleşmeye hazırlık düzeyini kavramsallaştırmış olduklarını savunmaktadır.

Elde edilen bulguları destekler nitelikte belirsizlik yönetimi ve stratejik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan bir diğeri ise, Sutcliffe ve Vogus (2003) çalışmasıdır. Bu çalışmada, belirsizlik yönetimi yeterliklerinin, örgütlerin kriz durumlarına hızlı yanıt verme kapasitesini geliştirdiği ve bu sürecin, stratejik planlama ve uygulama süreçlerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Nitekim belirsizlik yönetimi, özellikle hızlı değişen çevre koşullarında, örgütlerin stratejik hazır bulunuşluklarını artırarak, onların esnek ve dinamik olmalarını sağlamaktadır.

Araştırmadan edilen diğeri bir sonuca göre; dayanıklılık ile algılanan belirsizlik yönetimi alt boyutu belirsizlikle baş etme stratejileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, belirsizlik toleransı alt boyutu ile arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, literatürde bulunan benzer sonuçları teyit eder niteliktedir. Folkman ve Lazarus (1987) belirsizlik ve sorunlarla etkili başa etme stratejilerine sahip olmanın aynı zamanda dayanıklılığın da en önemli göstergelerinden biri olduğunu belirtmiştir.olarak kabul edilir .Tugade ve Fredrickson yapmış olduğu bir araştırma; bu araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre; dayanıklılığın, stres altında başa çıkma stratejilerini geliştirme kapasitesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Tugade ve Fredrickson, 2004). Nitekim belirsizlik toleransı düzeyi, bireyin belirsizlik durumlarında daha etkili bir şekilde başa çıkabilmesine olanak tanımaktadır (Bonanno, 2004). Rothman ve Pratt (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, iş yerlerinde belirsizlikle başa çıkma kültürünün geliştirilmesinin çalışanların refahını ve dayanıklılığını artırdığı vurgulanmaktadır. Bu çalışma, belirsizlikle başa çıkma yeteneğinin, bireylerin stresli durumlardan daha az etkilenmelerini sağlayan psikolojik esneklikle bağlantılı olduğunu göstermektedir Özellikle akademik ortamlarda, öğretim elemanlarının karşılaştıkları belirsizlik durumları, araştırma ve öğretim süreçlerinde önemli engeller oluşturabilmektedir.

Bu nedenle, öğretim elemanlarının bu tür durumlara karşı gösterdikleri dayanıklılık, mesleki başarıları açısından kritik bir öneme sahiptir şeklinde ifade edilebilir (Pines, 2002). Ainsworth ve Oldfield (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki rollerini deneyimleme şeklinin kendi özelliklerinden ziyade çevreleriyle daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu öne sürmektedirler. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin dayanıklılıkları ile yönetimden gördükleri desteğin ilintili olduğu öne sürülmüştür. Alkan (2014) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir.

Dayanıklılığı yüksek bireylerin zorluklarla daha kolay baş edebildiği ifade edilmiştir. Yine benzer bir sonuç Aydoğdu'nun (2013), psikolojik dayanıklılık ile problem odaklı başa çıkma stratejisi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaştığı çalışmasında görülmektedir. Luthar, Cicchetti ve Becker (2000) tarafından yapılan çalışmada, dayanıklılık kavramını, stres ve zorluklar karşısında sağlıklı psikolojik ve sosyal uyum gösterme yeteneği olarak tanımlandığı belirtilmiştir. Dayanıklılığın bireysel özelliklerden ziyade, bireyin içinde bulunduğu çevresel koşullarla ve yönetim gibi destek sistemleriyle de güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum, dayanıklılığın sadece bireysel bir kapasite olmadığını, aynı zamanda çevresel faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir. Southwick ve Charney (2012) ise dayanıklılığın, stres karşısında esneklik gösterebilme yeteneği olduğunu ve bu yeteneğin öğrenilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bireylerin zorlu durumlara başa çıkabilmek için gerekli psikolojik araçları geliştirebilmelerinde, pozitif tutum, iyimserlik ve problem çözme becerilerinin kritik rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu da algılanan belirsizlikle baş etme stratejilerinin bireylerin dayanıklılıklarını artırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Luthans ve Youssef (2007), psikolojik sermayenin öğretim elemanlarının dayanıklılığını nasıl artırabileceğini araştırmıştır. Bu çalışma, öğretim elemanlarının zorluklar karşısında dayanıklı kalabilmesi için yöneticilerin sunduğu desteğin önemini ortaya koymaktadır. Masten ve Reed (2002) tarafından yapılan meta-analizde ise, "dayanıklılık faktörleri" olarak adlandırılan bir dizi bireysel ve çevresel faktörün, çocukların ve yetişkinlerin yaşamın zorluklarına karşı direnç göstermelerini sağladığına işaret edilmiştir. Bu çalışma, belirsizlikle başa çıkma stratejilerinin, bireylerin dayanıklılığını artırmak için nasıl bir destek sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Psikolojik dayanıklılık, bireysel kontrol, olumlu düşünce, iyimserlik ve algılanan sosyal destek gibi faktörlerle pozitif yönde etkileşim içindedir (Dantzer vd., 2018).

Tugade ve Fredrickson'a (2004) göre, psikolojik olarak dayanıklı bireyler sadece kendi içlerinde pozitif duygular geliştirmekle kalmaz, başkalarına da bu olumlu duyguları yayma eğilimindedirler.

Araştırmadan edilen bir diğer sonuca göre; proaktif davranış ile algılanan belirsizlik yönetimi alt boyutu belirsizlikle baş etme stratejileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, belirsizlik toleransı alt boyutu ile arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifade ile

algılanan belirsizlik yönetimi yeterlik düzeyinde gerçekleşecek bir birimlik artış veya düşüş, proaktif davranışın da doğru orantıda artmasına veya düşmesine sebep olmaktadır. Bireysel proaktif davranışlar alt boyutu ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu puanı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu puanı ile arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı ile algılanan belirsizlikle baş etme stratejileri alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, algılanan belirsizlik toleransı alt boyutu ile arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile algılanan belirsizlik yönetimi yeterlik düzeyindeki herhangi bir değişim aynı oranda bireysel, çalışma arkadaşına ve örgüte yönelik proaktif davranışlar geliştirme eğilimlerini etkilemektedir. Akademisyenlerin algıladıkları yükseköğretim yöneticileri belirsizlik yönetimi yeterlikleri yüksek düzeyde olduğunda akademisyenlerin bireysel, çalışma arkadaşına ve örgüte yönelik proaktif davranışlar geliştirme eğilimlerinin yüksek düzeyde olacağı saptanmıştır.

Proaktif davranışlar, bireylerin kendi inisiyatifleriyle öngörülebilir sorunları önlemeye ve fırsatları değerlendirmeye yönelik eğilimleri olarak ifade edilebilir. Araştırma bulgularına dayanarak yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerinin öğretim elemanlarının proaktif davranış geliştirme eğilimlerini güçlendirebileceği yönündeki varsayımları doğrulamaktadır. Bu bulgular, literatürde bulunan benzer sonuçları teyit eder niteliktedir. Bateman ve Crant (1993), proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel başarıya önemli katkılar sağlayabileceğini ileri sürmüştür. Araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren; Pérez-Luño vd. (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre proaktivitenin örgütün öznel performans ölçümü üzerindeki önemli olumlu etkisini aynı zamanda beklenmedik durumlar karşısında proaktif davranış eğiliminde bulunmanın örgütün performansı üzerinde de olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Meta-analitik kanıtlar, giderek zorlaşan iş dünyası taleplerinin proaktif kişiliğin en güçlü yordayıcısı olduğunu ileri sürmektedir (Rudolph vd., 2017). Parker, Bindl ve Strauss (2010) tarafından yapılan

çalışma, bireylerin iş yerinde proaktif olarak nasıl davrandıklarını ve bunun organizasyonel başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışma, yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeteneklerinin, öğretim elemanlarının proaktif davranışlarını teşvik etmede oynadığı rolü destekleyici niteliktedir. Literatürde belirsizlikler dünyasında rekabet avantajının ve organizasyonel başarının giderek bireysel inisiyatife ve proaktifliğe bağlı olduğunu ileri süren çalışmalar mevcuttur (Crant, 2000; Seiling, 2001).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre; stratejik hazır bulunuşluk ile dayanıklılık arasında yüksek düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmaları desteklemektedir. Pettit, Fiksel ve Croxton (2010), stratejik hazır bulunuşluğun organizasyonların dayanıklılık kapasitesini artırdığını ve kriz dönemlerinde daha hızlı toparlanmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Boin ve van Eeten (2013) de stratejik hazır bulunuşluğun, örgütlerin beklenmedik durumlarla başa çıkma ve operasyonel sürekliliği sağlama konusundaki etkinliğini artırdığını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, stratejik hazırlığın, örgütlerin belirsizlik ve değişim karşısında dayanıklılıklarını güçlendirdiği sonucuna varılabilir. Bu bulgu aynı zamanda Sheffi ve Rice (2005) tarafından ortaya konulan, dayanıklılığın stratejik planlamanın ayrılmaz bir parçası olduğu ve kuruluşların sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmelerinde kritik bir rol oynadığı görüşüyle de uyumludur. Bu nedenle, stratejik hazır bulunuşluk düzeyinin artırılması, kuruluşların dayanıklılık kapasitelerini geliştirmeleri için önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Dayanıklılık; örgütlerin gelecekte ortaya çıkabilecek zorluklar ya da fırsatlar karşısında uyum sağlama ve dönüşüm kapasitesine işaret etmektedir. Bu bağlamda, stratejik planlamada dayanıklılığın, rekabet avantajının korunabilmesi, planlama süreçlerinde ve değişken ortamlarda belirsizliklerle başa çıkabilmek için kritik bir rol oynadığı ifade edilebilir. Dünyanın hızla değişen yapısı, örgütleri daha dayanıklı planlama sistemlerine yönlendirmiştir. Bu sistemler, örgütlere yeni fırsatlar keşfetme, yeniliğe ve değişikliklere hızlıca adapte olma olanağı tanımaktadır ve stratejik planlardaki zorunlu ayarlamaları hızla uygulama fırsatı verir. Dayanıklı planlamaya sahip yapılar, çevresel değişikliklere karşı daha dayanıklı olup, bu değişimlerle başa çıkma konusunda daha başarılıdır şeklinde ifade edilebilir. Dayanıklılığı merkeze alan ve düzenli olarak stratejik

planlarını gözden geçiren örgütler , değişen koşullara daha kolay adapte olabilir ve sürekli olarak gereksinimlere yanıt verebilir kapasiteye ulaşabilmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre; stratejik hazır bulunuşluk ile proaktif davranış arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine stratejik hazır bulunuşluk ile bireysel proaktif davranışlar ve çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken stratejik hazır bulunuşluk ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu arasında orta kuvvette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Aragón-Correa (1998) tarafından yürütülen araştırmada stratejik proaktiflik ile yönetim biçimi arasında bir pozitif ilişki bulunmuştur. Proaktif iş stratejilerine sahip örgütler daha sürdürülebilir başarı sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Kickul ve Gundry'nin (2002) çalışması, proaktif kişiliğin, çevresel koşullara yanıt olarak esneklik ve değişime izin veren stratejik bir yönelimle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya göre, proaktif kişilik, ileriye dönük bir strateji uygulayarak örgütün hedeflerini ve yönünü doğrudan etkileyebilir. Başka bir ifade ile proaktif kişiliğe sahip bireylerin stratejik olarak hazır olmaları sadece organizasyonun iç yapısını değil, aynı zamanda dış çevre ile olan ilişkilerini de şekillendirmektedir. Bu bağlamda, proaktif davranış, yenilikçi çözümler ve adaptif stratejiler geliştirmeyi teşvik ederek işletmenin değişen koşullara hızla uyum sağlamasına olanak tanımaktadır. Stratejik hazır bulunuşluk geleceğe odaklanırken mevcut durumu analiz ederek, gelecekteki davranışları planlama sürecidir. Bu verileri işleyip bilgi üretmeyi ve bu bilgiyi pratikte uygulamayı içermektedir.

Proaktif kişilik özelliklerine sahip bireyler, değişim ve yeniliklere öncülük ederek, mevcut durumu analiz etme ve geleceğe yönelik stratejiler geliştirme konusunda başarılıdırlar. Çetin ve Köse (2017) yaptıkları çalışmada proaktif kişiliğin bireylerin stratejik düşünme yeteneği üzerindeki etkisi incelenmiş ve proaktif kişiliğin stratejik düşüncenin tüm yönlerini olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, proaktif kişiliğe sahip bireylerin stratejik düşünme kapasitelerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, stratejik planlamanın bireysel ve örgütsel düzeyde proaktif davranışlarla nasıl güçlendirilebileceğini göstermekte olup, proaktif kişilik özelliklerine sahip bireylerin, organizasyonlarının stratejik başarısında kritik bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Çalışmamda elde edilen bulgular, dayanıklılık ile proaktif davranış arasında çok yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki benzer çalışmaları desteklemektedir. Bateman ve Crant (1993), proaktif kişilik özelliklerine sahip bireylerin iş yerinde daha yüksek dayanıklılık gösterdiğini ve bu kişilerin daha etkili problem çözme ve yenilikçi davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Parker, Williams ve Turner (2006) da proaktif kişilik özelliklerinin, çalışanların iş yerindeki belirsizlikler ve zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırdığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde dayanıklılık ile bireysel proaktif davranışlar alt boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunması, Crant (2000) tarafından ortaya konulan proaktif davranışların bireylerin mesleki dayanıklılıklarını nasıl artırdığını açıklayan çalışmalarıyla uyumludur. Crant (2000), proaktif bireylerin inisiyatif olarak iş yerindeki sorunlara çözümler bulduğunu ve bu sayede mesleki dayanıklılıklarının arttığını ifade etmiştir. Yine dayanıklılık ile çalışma arkadaşına yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunması, Parker ve Collins (2010) tarafından çalışma arkadaşlarına yönelik proaktif davranışların iş yerindeki sosyal dayanıklılığı nasıl artırdığına dair bulgularla desteklenmektedir.

Parker ve Collins (2010), proaktif davranışların iş yerindeki sosyal bağları güçlendirdiğini ve bu sayede çalışanların dayanıklılığını artırdığını öne sürmüşlerdir. Son olarak, dayanıklılık ile örgüte yönelik proaktif davranışlar alt boyutu puanı arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunması, Morrison ve Phelps (1999) tarafından örgüte yönelik proaktif davranışların, çalışanların örgütsel dayanıklılık ve bağlılıklarını artırdığına dair bulgularla paralellik göstermektedir. Morrison ve Phelps (1999), proaktif davranışların, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşma konusunda daha dirençli ve kararlı olmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular mesleki dayanıklılığın bireysel ve örgütsel düzeyde proaktif davranışlarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermekte ve proaktif kişilik özelliklerinin mesleki dayanıklılığı artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

5.1.4. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Stratejik Hazır Bulunuşluk Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgular; yüksek öğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerinin, öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı sonucunu ortaya koymuştur. Belirsizlik yönetimi algısının stratejik hazırlık üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk düzeyini artırmaktadır. Bu etkinin özellikle yükseköğretimde görev alan öğretim elemanlarının karşılaştığı belirsizliklerin yönetimi konusunda yükseköğretim yöneticilerine yönelik algılanan yeterliklerin, öğretim elemanlarının bu belirsizliklerle başa çıkma yeteneklerini doğrudan etkileyebileceği anlaşılmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016) raporunda, değişim ve yeniliğin örgütler tarafından benimsenmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu strateji geliştirmeye ihtiyacı belirsizliklerle dolu bir dünyada değişen ve gelişen eğitim uygulamalarını hayata geçirebilmek adına bir dizi zorlukla karşı karşıya kalınmasından kaynaklanmaktadır. Bu zorluklar arasında; doğru bilgiye doğru zamanda erişim, işbirliği ağı kurma, esnek yapılara modüler düzenlemeler getirebilme ve teknolojik ilerlemeleri etkili bir şekilde yönetebilme yeteneği bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, sürekli değişen eğitim ortamında sürdürülebilir başarı için stratejiler geliştiren ve bilgi çağının gerekliliklerine uyum sağlayabilen yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okullar; öğrenen örgütler ve profesyonel öğrenme toplulukları olarak, gelecekte meydana gelebilecek ani ve beklenmedik tehditleri öngörüp stratejik planlama yaparak değişimden kaynaklanabilecek dezavantajları en aza indirme fırsatına sahiptirler (Sarason, 1972). Literatürde, belirsizlik yönetimi yetkinliklerinin, örgütsel ve bireysel düzeyde stratejik karar alma süreçlerini iyileştirdiğine dair kanıtlar bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen belirsizlik yönetiminin, stratejik hazır bulunuşluk üzerinde yarattığı olumlu etkiye paralel olarak; Weick ve Sutcliffe (2007) tarafından yapılan çalışmada, yüksek belirsizlik altında bile yüksek performans gösteren "yüksek güvenilirlik örgütlerinde", belirsizlik yönetimi becerilerinin kritik olduğu vurgulanmıştır. Bu örgütler, beklenmedik durumlar ve krizler karşısında stratejik

bağlamda hazır bulunuşluk ve esneklik gösterme konusunda özellikle başarılıdır. Benzer şekilde ; Milliken (1987) belirsizlik yönetimi yeterliklerinin bireylerin stratejik karar alma süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ve bu becerilerin stratejik hazırlığı artırdığını belirtmiştir. Daft ve Weick (1984), belirsizlikle başa çıkma yetisinin, örgütlerin çevresel değişikliklere daha hızlı ve etkili yanıt verebilme kapasitelerini güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Lawrence ve Lorsch (1967), belirsizliğin yüksek olduğu ortamlarda stratejik hazır bulunuşluğun, örgütlerin uzun vadeli başarıları için hayati önem taşıdığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca, Duncan (1972), belirsizlik yönetimi algısının stratejik planlama süreçlerine doğrudan katkı sağladığını ve bu süreçlerin etkinliğini artırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algılarının geliştirilmesi, stratejik hazır bulunuşluk düzeylerini artırmada önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, stratejik hazırlığın belirsizlik yönetimi ile olan güçlü bağlantısını vurgulamakta ve eğitim kurumlarının belirsizlik yönetimi becerilerini güçlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının algıladığı yöneticilerin belirsizlik yönetimi yeterlikleri, benzer bir esneklik ve hazır bulunuşluk seviyesinin yükseköğretim kurumları içinde teşvik edilmesine katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, Brashers (2001) belirsizliğin yönetilmesinin, bilgiyi işleme ve yorumlama şeklimizi değiştirerek bireylerin durumlara adaptasyonunu sağladığını belirtmektedir. Öğretim elemanları tarafından algılanan yönetici yeterlikleri, öğretim elemanlarının belirsizliklere karşı koyma kapasitelerini artırarak, stratejik hazır bulunuşluklarını güçlendirir şekliyle yorumlanabilir. Yükseköğretim kurumlarında belirsizlik yönetimi, özellikle değişen akademik ve ekonomik şartlara hızla uyum sağlama ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda, daha da değer kazanmaktadır.

Cohen ve Levinthal (1990) tarafından geliştirilen "emilim kapasitesi" kavramı, yeni bilgileri absorbe etme ve bunu stratejik avantaja dönüştürme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi konusundaki yeterlikleri, kurumların emilim kapasitesini artırarak, bu kurumların değişen koşullara daha etkin bir şekilde cevap vermesini sağlamaktadır. Sonuç olarak, yükseköğretimde belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk için kritik bir faktör olarak kabul edilebilir. Öğretim elemanlarının algıladığı yeterlikler, bu süreçte önemli bir değişken olarak değerlendirilmelidir. Önerilen stratejik müdahaleler, bu yeterliklerin geliştirilmesine odaklanmalı ve böylece kurumların

bütünüyle adaptasyon ve esneklik kapasiteleri güçlendirilmelidir. Çalışmada ortaya konulan bulguya dayanarak, yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerinin akademisyenlerin üzerinde olumlu etki yaratması nedeniyle, yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk düzeylerini destekleyici yönetim stratejileri uygulanması önemli görülmektedir. Belirsizlik karşısında, esnek ve uyarlanabilir stratejilerin geliştirilmesi; belirsizliği yönetmek için zorlukları fırsatlara dönüştürmek ve organizasyonel verimliliği artırmak adına oldukça önemlidir şeklinde yorumlanabilir. Sürekli değişen ve kırılğan bir ortamda okul yöneticisi değişim ve yeniliğin getirdiği taleplere ve sorunlara esneklikle yanıt vererek, eğitim hizmetlerinin sürekliliğini sağlayabilir. Bu strateji ortaya çıkan krizlerin etkin bir şekilde yönetilmesini mümkün kılar (Koşar, 2020).

5.1.5. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Dayanıklılık Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgular; yüksek öğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterliklerinin, öğretim elemanlarının dayanıklılık düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı sonucunu ortaya koymuştur. Başka bir ifade ile algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri öğretim elemanlarının dayanıklılık düzeyini artırmaktadır. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklar ve belirsizlikler karşısında daha esnek ve dayanıklı hale gelmelerinde yöneticilerin rolünün önemini vurgulamaktadır. Araştırmadan elde edilen belirsizlik yönetiminin dayanıklılık üzerinde yarattığı olumlu etkiye paralel olarak; literatürde belirsizlik yönetimi kapasitelerinin, bireylerin ve örgütlerin zorluklara karşı koyma yeteneklerini geliştirdiği geniş çapta kabul görmüştür (Weick ve Sutcliffe, 2007).

Bu bağlamda, öğretim elemanları tarafından algılanan yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi yeterlikleri, akademisyenlerin karşılaştıkları belirsizliklerle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlamakta ve bu da genel dayanıklılık seviyelerini artırmaktadır. Buna ek olarak, Kahn vd. (1964) tarafından öne sürülen “role stress” teorisi, bireylerin iş rollerindeki belirsizliklerle nasıl başa çıktıklarının iş performansı ve genel refah üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu teori, yükseköğretimde belirsizlik yönetimi yeterliliklerinin öğretim elemanlarının dayanıklılık seviyelerine nasıl katkı sağlayabileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilecek bir çalışmadır.

Dayanıklılık yalnızca bireysel bir nitelik değil aynı zamanda örgütsel bir kapasite olarak da görülebilir. Yükseköğretim kurumlarının belirsizlikleri yönetme yeteneklerinin, bu kurumların karmaşık ve değişken akademik ortamlarda sürekli olarak adaptasyon ve yenilik yapma kapasitelerini etkileyebileceği söylenebilir. Örgütsel dayanıklılığın, sürekli değişen ve zaman zaman belirsiz olan yükseköğretim ortamlarında kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, yöneticilerin belirsizlik yönetimi becerileri, bu kapasitenin merkezinde yer almaktadır (Hollnagel, Woods ve Leveson, 2006).

Patterson (2001), alışılmadık durumlarla ve öngörülemeyen aksiliklerle etkili bir şekilde başa çıkabilen okul yöneticilerinin öğretim elemanlarının dayanıklılıklarını güçlendirebileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak öğretim elemanlarının algıladığı belirsizlik yönetimi yeterlilikleri, yükseköğretim kurumlarında dayanıklılığı artırıcı stratejik müdahalelerin temelini oluşturmalıdır. Yöneticilerin bu yeterlikleri geliştirme yönündeki çabaları, öğretim elemanlarının zorluklarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirecek ve böylece kurumların genel performans ve adaptasyon kapasitelerini iyileştirecektir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve literatürdeki çalışmaların sonuçlarına dayanarak, akademisyenlerin nitelikli insan gücü kaynağı yetiştirme ve yükseköğretim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmede kilit role sahip oldukları ifade edilebilir. De Machado (2011: 1715) akademik kadronun performansının, öğrencilerin öğrenim başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır; bu bağlamda, akademik personelin beklenmedik ani gelişmeler ve zorluklar karşısında sergilediği dayanıklılık yükseköğretim kurumlarının kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin tutumlarının, öğretim elemanlarının dayanıklılık düzeylerini en yüksek noktaya taşıma konusunda belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Başka bir deyişle okul yöneticilerinin tutumları dayanıklılığı güçlendiren bir faktör olarak algılandığında, kurumun amaçlarına ulaşma süreci hızlanabilir. Araştırmalar güçlendirici liderlik sergileyen yöneticilerin olumlu tutum ve davranışlarıyla çalışanların dayanıklılıklarını kuvvetlendirebileceğini öne sürmektedir (Soylu ve Okçu, 2022). Bu noktadan hareketle okul yöneticilerinin günümüz krizler dünyasında öğretim elemanlarının dayanıklılık seviyelerini yükseltecek yönetim tarzları sergilemesi büyük önem taşımaktadır. Soylu ve Okçu (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının

öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Maddi vd. (2006) yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip iş görenlerin daha başarılı ve etkin oldukları gözlemlemiştir. Sonuç olarak, okul yöneticileri etkili bir belirsizlik yönetimi uyguladığında, bu durumun öğretim elemanlarının dayanıklılıklarını artırdığı saptanmıştır.

5.1.6. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi Algılarının, Proaktif Davranış Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgular; yüksek öğretim yöneticileri belirsizlik yönetimi yeterliklerinin, öğretim elemanlarının proaktif davranış geliştirme düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı sonucunu ortaya koymuştur. Algılanan belirsizlik yönetimi yeterlikleri öğretim elemanlarının proaktif davranış geliştirme eğilimlerini artırmaktadır. Küresel ölçekte yaşanan krizler, toplumsal ve siyasi gelişmeler, yönetim politikaları, bilgi teknolojileri politikaları ve bilgiye erişim hızının artması ile okullarında bu göstergelere dayanarak gerekli nitelikleri ve uyumu sağlamaları için dönüşmek ve gelişmek zorunda olduklarını ifade edilebilir. Okullar öğrenen ekosistemler olarak; değişen ve öngörülemeyen ortamlarına hızlı ve proaktif bir şekilde yanıt verebilmek adına yenilikçi yapılar ve süreçler geliştirirken aynı zamanda profesyonel öğrenme kapasitelerini de artırmaktadırlar. Bu yapılar, örgüt üyelerinin "sistem düşüncesi" aracılığıyla örgütlerinin "büyük resmini" görmelerini sağlar ve böylece bireysel parçaların ve genel yapının nasıl birbirine bağlı olduğunu ve bir alandaki eylemlerin diğer alanlarda ne gibi sonuçlar doğurduğunu anlamalarına olanak tanır (Çiftçi, 2022: 103). Günümüz iş yaşamı örgütlerin yeni yapı ve istihdam politikaları benimsemesine ve uygulamasına neden olan dinamizm, belirsizlik, hızlı yenilikler, sürekli iyileştirmeler ve esneklik ile karakterize edilmektedir (Ellis, 2012: 4). Günümüz örgütleri küresel bir alanda faaliyet göstermektedir ve baş etmeleri gereken birçok zorlukla karşı karşıyadırlar. Bu geçişen ve zorlu ortamda ancak belirli nitelik ve yeterliklere sahip iş görenlerle mevcut koşullarda sürdürülebilir bir başarı elde edebilirler.

Proaktif davranışlar günümüz koşullarında gerekli olan ve çalışanın değişen durumlara uyumunu kolaylaştıran spesifik ve olumlu davranışlardan biri olarak kabul edilmektedir. Buna göre rekabetçi çalışma alanı içerisinde örgütlerin proaktif davranmaya istekli ve yetenekli bireyleri istihdam etmenin önemine dikkat etmeleri gerekmektedir (Kanten ve Alparslan, 2013). Proaktif davranış, bireylerin gelecekteki ihtiyaçları öngörerek ve mevcut durumları iyileştirmek için kendi başlarına girişimde bulunmalarını ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen algılanan belirsizlik yönetiminin proaktif davranış geliştirme üzerinde yarattığı olumlu etkiye paralel olarak; Parker, Williams ve Turner (2006) tarafından yapılan araştırmada yönetim ve proaktif davranışların örgüt başarısı için kritik önemi olduğunu vurgulamaktadır. Pérez-Luño ve diğerlerinin (2007) yaptığı araştırma sonuçları, bu çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Araştırma, beklenmedik durumlar karşısında sergilenen yönetim yeterliklerinin aynı zamanda proaktiviteyi destekleyen ve organizasyonun öznel performans ölçümleri üzerinde önemli ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, yükseköğretimde proaktif davranışlar geliştirmenin, özellikle sürekli değişen akademik ve idari gerekliliklere adapte olmak için büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının belirsizlik yönetimi algıları, yöneticilerin sağladığı destek ve rehberlikle doğrudan ilişkilidir. Bu destek, öğretim elemanlarını belirsiz durumlarla başa çıkmak ve inisiyatif kullanmak konusunda teşvik etmektedir şeklinde yorumlanabilir. Yükseköğretimde etkin belirsizlik yönetimi, öğretim elemanlarının kendilerini daha emin hissetmelerini ve proaktif davranışları benimsemelerini sağlayabilir. Bu durum, Sutcliffe ve Vogus (2003) tarafından belirtildiği gibi, bireylerin zorluklara karşı daha dirençli ve esnek yaklaşımlar geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Böylece, yükseköğretim yöneticilerinin belirsizlik yönetimi becerileri, öğretim elemanlarının kendi rollerini aktif şekilde şekillendirme ve potansiyel sorunlara karşı önlem alma kapasitelerini artıracak şekilde yorumlanabilir. Belirsizliğin hakim olduğu şartlarda iş görenlerin belirsizliği ortadan kaldırmak yada en aza indirmek adına proaktif davranışlar geliştirdiği gözlemlenmiştir (Van de Bunt, 2012). Griffin vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada yaşanan belirsizlikten ötürü çalışanların proaktif davranış geliştirdikleri saptanmıştır.

Cerit ve Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mevcut durumlara yönelik karar almalarına fırsat tanıyan esnek okul ve yönetim yapılarının,

öğretmenlerin proaktif davranış geliştirmelerine olumlu etkiye sahip olduğu sonucu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar belirsizliğin çalışanlarda proaktif davranış geliştirme eğilimi ortaya çıkarttığı ve bu davranışın belirsizliği azaltmaya yönelik bir motivasyon olduğu saptamıştır (Ashford ve Black, 1996; Battman, 1988; Wanberg ve Kammeyer-Mueller, 2000).

5.1.7. Öğretim Elemanlarının Belirsizlik Yönetimi, Stratejik Hazır Bulunuşluk, Dayanıklılık ve Proaktif Davranış Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaç doğrultusunda belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış üzerindeki etkilerinin hangi mekanizmalar aracılığıyla ortaya çıktığını belirlemek amacı ile bir model önerilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuca göre; stratejik hazır bulunuşluk ile belirsizlik yönetimi arasındaki ilişkide proaktif davranışlar ve dayanıklılığın aracılık etkisi anlamlı bulunmuştur. Belirsizlik yönetiminin, stratejik hazır bulunuşluk üzerinde olumlu yönde toplam, doğrudan ve dolaylı etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Proaktif davranışın belirsizlik yönetimi ve stratejik hazır bulunuşluk üzerinde olumlu yönde toplam, doğrudan ve dolaylı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dayanıklılığın stratejik hazır bulunuşluk üzerinde toplam dolaylı etkisi bulunmaktadır. Belirsizlik yönetiminin, dayanıklılık üzerinde toplam ve doğrudan olumlu yönde etkisi vardır. Bu bulgular, belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak proaktif davranış ve dayanıklılık aracılığıyla önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla proaktif davranışlar ve dayanıklılığın stratejik hazır bulunuşluk ile belirsizlik yönetimi arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğu ortaya konmuştur. Modelin veriye uyumu yeterli bulunmuştur. Proaktif davranışların belirsizlik yönetimi ile stratejik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi artırdığını ve dayanıklılığın ise stratejik hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini azalttığını görülmektedir. Bu bağlamda, proaktif davranışların geliştirilmesi stratejik hazır bulunuşluğu artırmada kritik bir rol oynarken, dayanıklılığın yönetimi, dayanıklılıkla ilgili olumsuz etkilerin minimize edilmesi açısından önemlidir.

Stratejik planlamanın başarısında, bireylerin proaktif davranışları teşvik edilerek ve dayanıklılıkları artırılarak belirsizliklerin yönetilmesi noktasında önemli kazanımlar elde edilebileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütler stratejik planlama süreçlerinde bu iki önemli faktörü göz önünde bulundurarak, daha esnek ve adaptif bir yapıya kavuşabilirler. Proaktif davranışın bireyin değişen ve belirsiz koşullara hızlı ve etkin bir şekilde adapte olmasını sağlayarak belirsizlik yönetiminde önemli bir araç olduğu ifade edilebilir. Dayanıklılığın ise, bireylerin karşılaştıkları zorluklar karşısında dirençli kalmalarını ve bu süreçte ortaya çıkan belirsizlikleri daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağladığı söylenebilir. Luthans, Vogelgesang ve Lester (2006), dayanıklılığın çalışanların moral ve motivasyonunu yüksek tutarak iş yerindeki belirsizliklerle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Literatürde proaktif davranışların örgütsel performansı ve belirsizlikle başa çıkma becerisini artırdığını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Crant (2000), proaktif davranışların bireylerin iş ortamlarında daha etkin olmasını sağladığını ve belirsizlikle daha iyi başa çıkmalarını desteklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Parker ve Collins (2010), proaktif davranışların çalışanların belirsizlik durumlarında daha hızlı ve esnek yanıtlar verebilme kapasitesini artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, Masten ve Reed (2002) tarafından yapılan çalışmalar, dayanıklılığın bireylerin stresli durumlarla başa çıkma becerilerini artırarak iş performansını ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Diğer tüm eğitim örgütleri gibi yükseköğretim kurumlarında belirsizliğin temel dinamik olduğu postmodern dünya düzeninde rekabet avantajı elde edebilmek ve bunu sürdürülebilir kılmak, etki güçlerini ve var olan potansiyellerini yükseltmek için geleneksel yönetim yaklaşımları yerine belirsizlikle mücadele edebilecek standartlarda bir yapı oluşturmaya çalışmaktadırlar (Jokić vd., 2012). Başka bir anlatımla geleneksel normlara uymak yerine strateji geliştiren, dayanıklı ve proaktif davranış özellikleri geliştiren iç paydaşlara ihtiyaçları vardır. Belirsizliğin iyi yönetilmesi, paydaşların stratejik planlama yaparak etrafında gelişen değişime cevap verme yeteneği ve karar alma düzeyi (Nartgün, 2003) ile ulaşmak istediği hedefe hangi yolla ulaşacağını (Çalık, 2003) yüksek seviyede etkilemektedir (Mazlum, 2019).

Stratejik düşünce modern örgüt yapısında sadece yöneticilerin değil iç paydaşlarında geliştirmesi gereken becerilerden biri olarak ifade edilmektedir (Memduhoğlu ve Uçar, 2012). Aynı zamanda türbülans dönemlerinde ayakta kalabilenlerin ortak

özelliğinin dayanıklılık ve toparlanabilme becerisi olduğu belirlenmiştir (Allison, 2012). Bobek (2002) eğitim sahasında dayanıklılığı, “eğitimcilerin beklenmedik durumlara uyumu ve zor koşullarla başa çıkabilme yeteneği olarak” tanımlamıştır. Brunetti (2006) eğitimcinin dayanıklılığı “eğitimcinin zor koşullar ve tekrarlayan engellere karşın mesleğe bağlılığını sürdürmesini sağlayan nitelik” olarak betimlemiştir. Beklenmedik olası koşullar öncesi harekete geçen başka bir ifade ile proaktif davranışlar sergileyen bireyler belirsizlikle başa çıkmada daha etkin rol üstlenirler. Proaktiflik, etkileri öngörerek, planlayarak ve çaba göstererek, çeşitli durumlarda uygulanabilen dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, önceden belirlenen sonuçlara ulaşmak için aktif olarak harekete geçmeyi ve mevcut durumları iyileştirmek veya yeni durumlar yaratmak için inisiyatif almayı içerir. Proaktif olmak, pasif bir tutum yerine, geleceğe yönelik adımlar atarak kendi çevresini ve koşullarını şekillendirme yeteneğini kapsar. Bu, bireylerin ve organizasyonların meydan okumalara daha etkin bir şekilde yanıt vermesini ve fırsatları maksimize etmesini sağlar (Grant ve Ashford, 2008). Proaktif davranış geliştirme eğiliminde olan bireyler geleceğe yönelik öngörüler geliştiren ve planlarını hemen eyleme dökenlerdir (Thomas vd., 2010).

Yapılan bu araştırmada yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının üzerinde etkili olduğu belirlenen belirsizlik yönetiminin stratejik hazır bulunuşluk dayanıklılık ve proaktif davranış eğilimlerini artırmak ve kurumları yeni dünya düzenine hazırlamak adına örgütsel değişikliklere gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, literatüre dayalı olarak oluşturulan model doğrultusunda, değişkenler arası ilişkiler örüntüsünün başarılı bir şekilde test edildiğini göstermektedir. Aynı zamanda, bağımsız değişkenin (belirsizlik yönetimi) bağımlı değişkenler (stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranışlar) üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Bu çalışmanın analizleri ve elde edilen bulgular, modelde öngörülen ilişkiler örüntüsünü istatistiksel olarak doğrulamakta ve kullanılan ölçeklerin benzer araştırmalarda tekrar kullanılabilirliğini destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yalnızca araştırma kapsamında bulunan yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları için geçerli olup, farklı örneklem gruplarında farklı sonuçlar elde edilebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın belirsizlik yönetimi, stratejik hazır bulunuşluk , dayanıklılık ve

proaktif davranışlar arasındaki ilişkiler örüntüsünü modellemesi nedeniyle literatüre mütevazî katkı sağladığı ifade edilebilir.

Tez konusu kapsamında elde edilen veriler ve literatürle ışığında “Generative Pre-trained Transformer” Yapay Zeka/GPT uygulaması geliştirilmiştir. Uygulamaya “**UNCERTAINTYX**” ismi verilmiştir. Belirli bir kullanım senaryosu için geliştirilmiş olup eğitilmiştir. Oluşturulan bu model, belirsizlik yönetimi kapsamında karar verme süreçlerini desteklemek, risk analizi yapmak, stratejik planlama sağlamak ve kriz yönetimi senaryolarını simüle etmek gibi işlevlerde kullanılabilir. Örneğin, model, farklı kriz senaryolarında üniversite yönetiminin alması gereken adımları önererek, bu süreçlerde karar vericilere yardımcı olabilmesi hedeflenmektedir.

Ayrıca, bu çalışma belirsizlik yönetimi literatüründe yeni kavramlar barındırmakta ve ilgili literatürde yeterince araştırma olmaması nedeniyle, gelecekteki çalışmalar için araştırmacılara şu önerilerde bulunmaktadır:

5.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Yükseköğretim kurumlarının, belirsizlik yönetimi stratejilerini öğretim programlarına ve araştırma projelerine entegre etmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrenciler ve akademisyenler, değişen dünya şartlarına karşı daha hazırlıklı ve dayanıklı hale gelebilirler. Kurumların, özellikle belirsizliği yönetme ve proaktif karar verme becerilerini geliştirmeye odaklanmaları teşvik edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarının, öğrencileri ve akademisyenleri proaktif davranışlar sergilemeye yönlendirmek için tasarlanmış motivasyon artırıcı stratejiler geliştirmesi önerilmektedir. Bu stratejiler, belirsizlik durumlarında özgüven ve kontrol duygusunu güçlendirmeye odaklanmalıdır.
- Kurumlar, belirsizliklere karşı koyma ve kriz anlarında dayanıklılığı artırma amacıyla stratejik hazırbuluşluk ve yönetim eğitimleri sunmalıdır. Bu programlar, özellikle girişimcilik ve yenilikçilik kapsamında akademisyen ve öğrencilere rehberlik etmelidir.
- Yükseköğretim kurumları, stratejik hazırbuluşluk ve belirsizlik yönetimi bağlamında yeni işbirlikleri oluşturmalı ve ticarileşme süreçlerini desteklemelidir. Bu işbirlikleri, öğrenci ve akademisyenlerin proaktif davranışlarını teşvik ederek onları belirsizliklerle başa çıkmaya daha hazır hale getirebilir.

- Yükseköğretim kurumları, akademisyenlerin belirsizliklerle başa çıkabilme kapasitelerini artırmak amacıyla özelleştirilmiş destek programları geliştirmelidir. Bu programlar, iş-yaşam dengesi, mesleki gelişim ve özgünlük gibi unsurları destekleyerek akademisyenlerin proaktif ve dayanıklı olmalarını sağlamalıdır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacıların, belirsizlik yönetimi konusunda kapsamlı çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Özellikle yükseköğretim kurumlarındaki belirsiz ortamlarda stratejik karar alma süreçlerini ve bu süreçlerin akademik performans, dayanıklılık ve proaktif davranışlar üzerindeki etkilerini incelemek için nicel ve nitel araştırmalar tasarlanmalıdır.
- Araştırmacıların, yükseköğretimde stratejik hazırbulunuşluk konusunda modeller geliştirmeleri ve bu modelleri farklı disiplinlerde uygulamaya koymaları önerilmektedir. Bu çalışmalar, kurumların belirsizlikler karşısında nasıl daha proaktif ve hazırlıklı olabileceğine dair teorik ve pratik bilgiler sunabilir.
- Araştırmacılara, yükseköğretimde bireylerin ve kurumların dayanıklılık ve proaktif davranışları üzerine etki eden faktörleri belirlemek üzere çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Özellikle kriz anlarında bireysel ve kurumsal tepkilerin nasıl optimize edilebileceğine dair bilgiler elde edilmelidir.
- Girişimcilik ve inovasyonun yükseköğretimde belirsizlik yönetimi ve stratejik hazırlıklarla nasıl entegre edilebileceğini incelemek için araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu araştırmalar, kurumların ve bireylerin proaktif olarak yenilik yapma ve fırsatları değerlendirme kapasitelerini artırmayı hedeflemelidir.
- Araştırmacıların, yükseköğretimdeki eğitim programlarına belirsizlik yönetimi ve proaktif stratejilerin entegrasyonunu sağlayacak şekilde çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Bu içeriklerin öğrencilere ve akademisyenlere sunulması, onların gelecekte karşılaştıkları belirsiz durumlar karşısında daha donanımlı olmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abidi, O., vd. (2022). Relationship Between Faculty Characteristics and Their Entrepreneurial Orientation in Higher Education Institutions in Kuwait. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1): 12.
- Adams, D., vd. (2024). Leading Schools Through the COVID-19 Crisis in A South-East Asian Country. *Management in Education*, 38(2): 72-78.
- Adobor, H., Darbi, W. P. K. ve Damoah, O. B. O. (2021). Strategy in the Era of “Swans”: The Role of Strategic Leadership Under Uncertainty and Unpredictability. *Journal of Strategy and Management*.
- Afifi, T. ve Afifi, W. (Ed.). (2015). *Uncertainty, Information Management, and Disclosure Decisions: Theories and Applications*. Routledge.
- Afsar, B. ve Masood, M. (2018). Transformational Leadership, Creative Self-Efficacy, Trust in Supervisor, Uncertainty Avoidance, and Innovative Work Behavior of Nurses. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(1): 36-61.
- Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu University.
- Akkaya, B., vd. (2022). Agile Leadership and Perceived Career Success: The Mediating Role of Job Embeddedness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8): 4834.
- Albon, S. P., Iqbal, I. ve Pearson, M. L. (2016). Strategic Planning in an Educational Development Centre: Motivation, Management, and Messiness. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9: 207-226.
- Ali, M., vd. (2023). An Uncertainty Management Perspective on the Antecedents of Leader Self-Serving Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 44(8): 1164-1182.
- Alikaj, A., Ning, W. ve Wu, B. (2021). Proactive Personality and Creative Behavior: Examining the Role of Thriving at Work and High-Involvement HR Practices. *Journal of Business and Psychology*, 36: 857-869.

- Allison, E. (2012). Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity Into Achievement *Educational Leadership*, 69(4): 79-82.
- Al-Mawdieh, R. (2020). The Reality of Strategic Planning in the Faculties of Educational Sciences in Jordanian Private Universities, and Its Relation to Academic Excellence. *International Journal of Higher Education*, 9(1): 270-279.
- Amanatullah, E. T. ve Tinsley, C. H. (2013). Punishing Female Negotiators for Asserting Too Much... or not Enough: Exploring Why Advocacy Moderates Backlash Against Assertive Female Negotiators. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120(1): 110-122.
- American Psychological Association. (1974). Standards for Educational & Psychological Tests.
- Anderson, B. S., Eshima, Y. ve Hornsby, J. S. (2019). Strategic Entrepreneurial Behaviors: Construct and Scale Development. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 13(2): 199-220.
- Arslan, Y. (2013). Belirsizlik yönetimi (BELYÖN) programının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine etkisi: Kadın öğretmen adayları üzerine deneysel bir araştırma [Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Ardakan, M. A. ve Ebadi, N. (2021). Measuring the Human Capital Strategic Readiness Based on Organisational Capabilities. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 18(4): 399-420.
- Arıöz, Ö. (2012). *Belirsizlik altında karar alma süreçlerinin analizi: türkiye çimento sektöründe bir uygulama örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu University.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G. ve Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness for Organizational Change. *Human Relations*, 46(6): 681-703.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's Handbook of Management and Leadership a Guide to Managing for Results*. Kogan.
- Aslan, D. ve Kalkan, H. (t.y.). *Resmi ve Özel Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Proaktif Davranış Sergileme Düzeyleri*. Kongre Kitabı.

- Audretsch, D. B. ve Lehmann, E. E. (2005). Does the Knowledge Spillover Theory of Entrepreneurship Hold For Regions? *Research Policy*, 34(8): 1191-1202.
- Aughenbaugh, J. M. (2006). *Managing Uncertainty in Engineering Design Using Imprecise Probabilities and Principles of Information Economics*. Georgia Institute of Technology.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa ıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is Another Education Coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4): 381-390.
- Babrow, A. S., Hines, S. C. ve Kasch, C. R. (2000). *Managing Uncertainty in Illness Explanation: An Application of Problematic Integration Theory. Explaining Illness* Routledge. 57-84.
- Bagdžiūnienė, D., Kazlauskienė, A., Nasvytienė, D. ve Sakadolskis, E. (2022). Linking Supportive School Leadership and Teacher Resilience: The Mediating Role of Job Resources. *Frontiers in Education* Frontiers Media SA, (999086).
- Ballik, D. (t.y.). *Kurumsal girişimcilik ve işletme performansı ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balyer, A. (2012). ağdaş Okul Mdrlerinin Değişen Rollerini. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 75-93.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Barreto, A. (2010). The Leader of the Human Organizational Energy: An Innovating Manager, Educator and Motivator. *First Congress of Organizational Management and Leadership*. Barquisimeto, Venezuela.
- Barton, M. A., vd. (2020). Resilience in Action: Leading for Resilience in Response to COVID-19. *BMJ Leader, Leader-2020*.

- Bateman, T. S. ve Crant, J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2): 103-118.
- Belschak, F. D. ve Den Hartog, D. N. (2010). Pro-Self, Prosocial, and Pro-Organizational Foci of Proactive Behaviour: Differential Antecedents and Consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2): 475-498.
- Beltman, S. (2015). Teacher Professional Resilience: Thriving Not Just Surviving. *Learning to Teach in the Secondary School*, 20-38.
- Beltman, S. (2020). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. C. F. (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Mansfield, 11–26.
- Bennett, N. ve Lemoine, J. (2014). What VUCA Really Means for You. *Harvard Business Review*, 92(1/2).
- Bennis, W. (2007). The Challenges of Leadership in the Modern World: Introduction to the Special Issue. *American Psychologist*, 62(1): 2-5. Doi: 10.1037/0003-066X.62.1.2
- Berger, C. R. (1988). Uncertainty and Information Exchange in Developing Relationships.
- Berger, C. R. (2005). Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects. *Journal of Communication*.
- Bergeron, D. M., Martinez, H. A. ve Schroeder, T. D. (2014). Proactive Personality at Work: Seeing More to Do and Doing More? *Journal of Business and Psychology*, 29, 71-86.
- Berkes, F. (2007). Understanding Uncertainty and Reducing Vulnerability: Lessons from Resilience Thinking. *Natural Hazards*, 41(2): 283-295.
- Bernerth, J. (2004). Expanding our Understanding of the Change Message. *Human Resource Development Review*, 3(1): 36-52.

- Bianco, V., vd. (2020). Females are More Proactive, Males are More Reactive: Neural Basis of the Gender-Related Speed/Accuracy Trade-Off in Visuo-Motor Tasks. *Brain Structure and Function*, 225, 187-201.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2): 349.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing House*, 75(4): 202-205.
- Bordia, P., vd. (2004). Uncertainty During Organizational Change: Types, Consequences, and Management Strategies. *Journal of business and psychology*, 18(4): 507-532.
- Botou, A., vd. (2017). Primary School Teachers' Resilience During the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8(01): 131.
- Bozgeyikli, H. ve Adem, Ş. (2015). Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5): 172-191.
- Brashers, D. E. (2001). Communication and Uncertainty Management. *Journal of Communication*, 51(3): 477-497.
- Brashers, D. E. (2007). A Theory of Communication and Uncertainty Management. *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*, 201-218.
- Bright, J. (2020). COVID, Chaos and Careers: Using the Chaos Theory of Careers to Navigate Uncertainty. <https://ceric.ca/ceric-events/webinars/webinar-series-career-theories-and-models-at-work-october-5-19-2020/> [9 Mayıs].
- Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (t.y.). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R. M. Lerner ve R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114
- Brouskeli, V., Kaltzi, V. ve Maria, L. (2018). Resilience and Occupational Well-Being of Secondary Education Teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1): 43-60.

- Brown, D. J., vd. (2006). Proactive Personality and the Successful Job Search: A Field Investigation with College Graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91(3): 717.
- Brownlee, A. L., vd. (2003). Examining the Unique Effects of Multiple Motivational Sources on Task Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(12): 2515-2535.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience Under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7): 812-825.
- Buble, M., Juras, A., & Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 19(1), 161-193.
- Bulut, H. (2014). *Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planlama uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bumphus, A. T. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors*. The University of Southern Mississippi.
- Burchell, S., vd. (1980). The Roles of Accounting in Organizations and Society. *Accounting, Organizations and Society*, 5(1): 5-27.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2): 2.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural Equation Modeling with Mplus: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge.
- Can, H. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarında okul yönetici ve öğretmenlerinin stratejik planlamaya ilişkin algıları: Çatalca örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cem, Ş., Eroğluer, K. ve Mert, İ. S. (2019). Çalışanların Psikolojik Sermaye Alt Boyutlarının Demografik Özellikler Bağlamında Değişkenliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4): 1171-1192.

- Cerit, Y. (2017). The Mediating Effect of LMX in the Relationship Between School Bureaucratic Structure and Teachers' Proactive Behavior. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Cerit, Y. ve Akgün, N. (2015). Okulun Örgüt Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4): 1789-1802.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the Purpose of Higher Education: An Analysis of the Economic and Social Benefits for Completing a College Degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, 6(5): 1-40.
- Chanas, S., Hess, T. ve Myers, M. D. (2019). Digital Transformation Strategy Making in Pre-Digital Organizations: The Case of a Financial Services Provider. *The Journal of Strategic Information Systems*, 28(1): 17-33.
- Cissé, J. D. ve Barrett, C. B. (2018). Estimating Development Resilience: A Conditional Moments-Based Approach. *Journal of Development Economics*, 135: 272-284.
- Clampitt Phillip, G. ve DeKoch Robert, J. (2015). Embracing Uncertainty: The Essence of Leadership.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (2016). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development.
- Cocron, A. ve Aronhime, L. (2022) NATO Review. Risk, Uncertainty and Innovation.
- Cohen, D. K., Ball, D. L. ve Raudenbush, S. W. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2): 119-142.
- Cole, M. S., Feild, H. S. ve Harris, S. G. (2004). Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects on Students' Reactions to A Management Class. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1): 64-85.
- Coşkun, E. (2019). *Duygusal zekâ ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Crant, J. M. (1995). The Proactive Personality Scale and Objective Job Performance Among Real Estate Agents. *Journal of Applied Psychology*, 80(4): 532.

- Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3): 435-462.
- Cyert, R. M. (1990). Defining Leadership and Explicating the Process. *Nonprofit Management and Leadership*, 1(1): 29-38.
- Cyert, R. M. ve March, J. G. (1963). *A Behavioural Theory of the Firm*. Prentice Hall.
- Çalık, T. (t.y.). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 251.
- Çayak, S. ve Erol, İ. (2023). *Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi. Eğitim Bilimlerinde İleri ve Çağdaş Çalışmalar*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Çetin, S. ve Köse, M. S. (2017). Proaktif Kişiliğin Stratejik Düşünce Becerisine Etkisi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16): 65-84.
- Çırak, B. Y. (2021). *Pandemi sürecinde bireylerin geleceğe karşı belirsizlik algıları, kaygı düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çiftçi, Ç. A. (2022). Yenilikçi Öğrenen Okul. *Yenilikçi Okullarda Öğrenme ve Öğretim*, 103.
- Çini, P. E. (2014). *Yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dana, N. F. ve Yendol-Silva, D. (2003). *The Reflective Teacher's Guide to Action Research: Learning to Teach and Teaching to Learn Through Classroom Inquiry*.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. ve Bransford, J. (Ed.). (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to do*. John Wiley & Sons.
- Daş, E. (2016). *Eğitim yönetiminde eğitimcilerin stratejik planlamaya yaklaşımları: Bahçelievler İlçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Day, C. ve Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Routledge.
- Day, C. ve Hong, J. (2016). Influences on the Capacities for Emotional Resilience of Teachers in Schools Serving Disadvantaged Urban Communities: Challenges of Living on the Edge. *Teaching and Teacher Education*, 59: 115-125.
- Demir, Ç. (2018). *Üniversite çalışanlarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve stresle baş etme tarzlarının incelenmesi (Toros Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiral, S. (2014). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ve belirsizlikle başa çıkma yolları [Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi].
- Denning, S. (2018). *The Age of Agile: How Smart Companies are Transforming the Way Work Gets Done*. Amacom.
- Dequech, D. (2011). Uncertainty: A Typology and Refinements of Existing Concepts. *Journal of Economic Issues*, 45(3): 621-640.
- Dequech, D. (2023). Types of Uncertainty and Probability: Some Remarks. *Journal of Post Keynesian Economics*, 46(3): 440-449.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (C. 26). Publications. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC Melbourne: Sage
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*.
- Dewulf, A. ve Biesbroek, R. (2018). Nine Lives of Uncertainty in Decision-Making: Strategies for Dealing with Uncertainty in Environmental Governance. *Policy and Society*, 37(4): 441-458.
- Dinçman, M. P. (2017). Eğitim ve Okul Yönetiminde Örgütsel Belirsizlikle İlgili Temel Konuları Ele Alan Bilimsel Yayınların Analizi 1990-2016.
- Docherty, I. ve McKiernan, P. (2008). Scenario Planning for the Edinburgh City Region. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 26(5): 982-997.

- Doney, P. A. (2013). Fostering Resilience: A Necessary Skill for Teacher Retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 645-664.
- Doyle, T. ve Brady, M. (2018). Reframing the University As An Emergent Organisation: Implications for Strategic Management and Leadership in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4): 305-320.
- Driskill, L. P. ve Goldstein, J. R. (1986). Uncertainty: Theory and Practice in Organizational Communication. *The Journal of Business Communication* (1973), 23(3): 41-56.
- Drogendijk, A. (1997) *Complexiteit Bij Ruimtelijke Investerings-Sprojecten*. Amsterdam: University of Amsterdam,
- Duncan, R. B. ve Brennan, J. (1972). *Administrative Science Quarterly*.
- Durazzi, N. ve Séné, T. (2013). Things We Know and Don't Know About the Wider Benefits of Higher Education: A Review of the Recent Literature.
- Eksi, H., Aksel Ç. ve Özgenel, M. (2021). The Predictive Role of Innovation Management with Lifelong Learning on Individual Innovativeness: An Examination on Teachers. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2): 150-176.
- Ellis, A. M. (2012). *The role of psychological resources in the relationship between work stressors and proactive behavior*. Portland State University.
- Englewood Cliffs, N. J., Dahya, J., McConnell, J. J. ve Travlos, N. G. (2002). The Cadbury Committee, Corporate Performance, and Top Management Turnover. *Journal of Finance*, 57(1): 461-483.
- Enriquez, J., vd. (2009). The Next Big Thing: Why Bad Times Lead to Great Ideas. *Foreign Policy*, (172): 82-95.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L. ve Sheldon, S. B. (2011). Levels of Leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3): 462-495.

- Er, N. (2018). *İlkokul öğretmenlerinde öz yeterliğin yordayıcıları olarak psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik özellikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıklım, S. N. ve Bülbül, M. S. (2013). A Multi-dimensional Approach to Leadership in Chaotic Environments. *Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics*. IGI Global, (89-104).
- Erguvan, F. M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Ergün, A. L. P. ve Dewaele, J. M. (2021). Do Well-Being and Resilience Predict the Foreign Language Teaching Enjoyment of Teachers of Italian? *System*, 99: 102506.
- Erkuş, A. ve Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*.
- Ersöz, F., Ersöz, T. ve Konuşkan, Ö. (2016). Belirsizlikle Başa Çıkma Etkili Olan Kriterlerin Araştırılması: Bir Üniversite Uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3): 215-232.
- Ertürk Kayman, E. A. (2008). Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyler.
- Ertürk, R. (2023). Öğretmenlerin Proaktif Davranışları ile Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4): 2142-2159.
- Esfahani, N. (2014). *Management of uncertainty in self-adaptive software* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). George Mason University.
- Fay, D. ve Frese, M. (2001). The concept of Personal Initiative: An Overview of Validity Studies. *Human Performance*, 14(1): 97-124.
- Fernandez, A. A. ve Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1): 39-45.

- Field, A. (2024). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Limited.
- Fiol, C. M., Aguinis, H. ve O'Connor, E. J. (2001). All for One and One for All? The Development and Transfer of Power Across Organizational Levels. *Academy of Management Review*, 26(2): 224-242.
- Folkman, S., vd. (1987). Age Differences in Stress and Coping Processes. *Psychology and Aging*, 2(2): 171.
- Foss, N. J. ve Klein, P. G. (2012). *Organizing Entrepreneurial Judgment: A New Approach to the Firm*. Cambridge University Press.
- Friend, J. ve Neil, J. (1969). *Local Government and Strategic Choice: An Operational Research Approach to the Processes of Public Planning*. London: Tavistock.
- Fullan, M. (2007). Change the Terms for Teacher Learning. *The Learning Professional*, 28(3): 35.
- Fullan, M. (2011). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their*
- Furr, N. ve Dyer, J. H. (2014). Leading Your Team into the Unknown. *Harvard Business Review*, 92(12): 18.
- Galbraith, J. (1973). *Designing Complex Organizations*. Reading, Mass.
- Galbraith, J. (1973). *Designing Complex Organizations*. Reading, Mass.
- Galindo-Domínguez, H. ve Pegalajar, M. (2020). Mediator and Moderator Effect of Resilience Between Self-Efficacy and Burnout Amongst Social and Legal Sciences Faculty Members. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2): 127-135.
- Gao, C. Y. ve Gao, C. Y. (2019). The Future of University Internationalization. *Measuring University Internationalization: Indicators Across National Contexts*, 273-293.
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3(2), 19-34.
- George, D. ve Mallery, P. (1999). SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference. *Contemporary Psychology*, 44: 100.

- Ghodrati, H. ve Zargarzadeh, Z. (2013). A Study on the Relationship Between Employee Mental Health and Agility Strategic Readiness: A Case Study of Esfahan Hospitals in Iran. *Management Science Letters*, 3(4): 1095-1104.
- Gordon, S. S., vd. (2000). Convergence Versus Strategic Reorientation: The Antecedents of Fast-Paced Organizational Change. *Journal of Management*, 26(5): 911-945.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Greco, V. ve Roger, D. (2001). Coping with Uncertainty: The Construction and Validation of A New Measure. *Personality and Individual Differences*, 31(4): 519-534.
- Gu, Q. ve Day, C. (2007). Teachers Esilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8): 1302-1316.
- Gu, Q. ve Day, C. (2013). Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count. *British Educational Research Journal*, 39(1): 22-44.
- Gudela, G. (2004). Uncertainty Management at the Core of System Design. 28(2), 267-274. doi: 10.1016/j.arcontrol.2004.03.001
- Gudykunst, W. D. (1995). Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status.
- Gupta, V. K. ve Bhawe, N. M. (2007). The Influence of Proactive Personality and Stereotype Threat on Women's Entrepreneurial Intentions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4): 73-85.
- Güravşar Gökçe, S. (2014). Proje Yönetim Bileşenleri ile Belirsizlikten Kaçınma Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik RTB1 Bölgesinde Bir Araştırma.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Ham, S. H. ve Lee, S. (2023). Participative Decision-Making and School Innovativeness: An Uncertainty Management Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-10.
- Ham, S. H., Kim, B. C. ve Kim, W. J. (2019). Leadership for Instructional Uncertainty Management: Revisiting School Leadership in South Korea's Context of Educational Reform. *Perspectives on School Leadership in Asia Pacific Contexts*. Singapore: Springer, (133-148).
- Ham, S. H., Kim, J. ve Lee, S. (2020). Which Schools are in Greater Need of Culturally Responsive Leaders? A Pedagogical Uncertainty Management Perspective. *Multicultural Education Review*, 12(4): 250-266.
- Hambrick, D. C. ve Mason, P. A. (1984). Upper Echelons: The Organization as a Reflection of Its Top Managers. *Academy of Management Review*, 9(2): 193-206.
- Hameiri, L. ve Nir, A. (2016). Perceived Uncertainty and Organizational Health in Public Schools: The Mediating Effect of School Principals' Transformational Leadership Style. *International Journal of Educational Management*.
- Hameiri, L., Nir, A. ve Inbar, D. E. (2014). Confronting Uncertainty and Risk: The Contribution of Leadership to School Outcomes. *Planning and Changing*, 45(1/2): 48.
- Hameiri, L., Nir, A. ve Inbar, D. E. (2014). Confronting Uncertainty and Risk: The Contribution of Leadership to School Outcomes. *Planning and Changing*, 45(1/2): 48.
- Hamid, H. C. A., vd. (2023). A Review of Resilience Leadership in Challenging Circumstances: A Case Study of Malaysia Primary School Head Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*.
- Handy, C. (1989). *The Age of Unreason*. London: Hutchinson.
- Hassanien, M. (2017). Strategic Planning in Higher Education, a Need for Innovative Model. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 23(2): 1-11.
- Hatipoğlu, A. Y. (2019). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik sermaye algıları ile proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hayes F. A. (2017). *Introduction To Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Publications.
- Heifetz, R. A. ve Linsky, M. (2014). *Adaptive Leadership: The Heifetz Collection (3 Items)*. Harvard Business Review Press.
- Helsing, D. (2007). Regarding Uncertainty in Teachers and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8): 1317-1333.
- Hemme, F., Bowers, M. T. ve Todd, J. S. (2018). Change Readiness as Fluid Trajectories: A Longitudinal Multiple-Case Study. *Journal of Organizational Change Management*, 31(5): 1153-1175.
- Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. OUP Oxford.
- Higgins, S., vd. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. London: Design Council.
- Hill, C. W., Jones, G. R. ve Schilling, M. A. (2014). *Strategic Management: Theory & Cases: An Integrated Approach*. Cengage Learning.
- Hinton, K. E. (2012). *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education (C. 7)*. Ann Arbor, MI: Society for College and University Planning.
- Hodgkinson, G. P. ve Healey, M. P. (2008). Cognition in Organizations. *Annu. Rev. Psychol.*, 59: 387-417.
- Hoffman, J. N. (2004). Building Resilient Leaders. *Leadership*, 34(1): 35-38.
- Hogan, T. P. ve Brashers, D. E. (2009). The Theory of Communication and Uncertainty Management: Implications from the Wider Realm of Information Behavior.
- Holdgraf, C. (2014). The Importance of Uncertainty.
- Holopainen, M., Ukko, J. ve Saunila, M. (2022). Managing the Strategic Readiness of Industrial Companies for Digital Operations. *Digital Business*, 2(2): 100039.
- Holt, D. T., vd. (2007). Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2): 232-255.

- Hornig, J. S., vd. (2016). Exploring the Relationship Between Proactive Personality, Work Environment and Employee Creativity Among Tourism and Hospitality Employees. *International Journal of Hospitality Management*, 54: 25-34.
- Hu, J., vd. (2018). Strategic Planning and the Stratification of Chinese Higher Education Institutions. *International Journal of Educational Development*, 63: 36-43.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1): 1-55.
- Huber, N. (2003). An Experiential Leadership Approach for Teaching Tolerance for Ambiguity. *Journal of Education for Business*, 79(1): 52.
- Human Development Report (2019).
- Hunt, T. ve Fedynich, L. (2019). Leadership: Past, Present, and Future: An Evolution of an Idea. *Journal of Arts and Humanities*, 8(2): 22-26.
- İhtiyaroğlu, N., vd. (2023). Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu ile İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 77-106.
- İraz, R. (2000). Örgütsel Değişim ve Çevresel Belirsizliği Yönetmede Kullanılan Stratejiler. *Selçuk Üniversitesi, S.B.M.Y.O. Dergisi*, 4: 155-162.
- Jackson, S. E., Schuler, R. S. ve Vredenburg, D. J. (1987). Managing Stress in Turbulent Times. *Occupational Stress and Organizational Effectiveness*, 141-166.
- Jacobson, E. H. (1957, Nisan). The Effect of Changing Industrial Methods and Automation on Personnel. *Symposium on Preventive and Social Psychiatry*, Washington, DC.
- James, M. (2018). Strategic Readiness. *The International Encyclopedia of Strategic Communication*, 1-5.
- Jedynak, P. ve Båk, S. (2020). Understanding Uncertainty and Risk in Management. *Journal of Intercultural Management*, 12(1).

- Johansen, R. (2012). *Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*. Berrett-Koehler Publishers.
- Johanson, J. ve Vahlne, J. E. (2017). *The Internationalization Process of the Firm—A Model of Knowledge Development and Increasing Foreign Market Commitments*. Routledge.
- Joiner, B. (2019). Leadership Agility for Organizational Agility. *Journal of Creating Value*, 5(2): 139-149.
- Jokic, S., vd. (2012). Schools as Learning Organizations: Empirical Study in Serbia. *Metalurgia International*, 17(2): 83.
- Jonathan, L.Y. ve Laik, M.N. (2019). Using Experiential Learning Theory to Improve Teaching and Learning in Higher Education. *European Journal of Social Science Education and Research*.
- Jöreskog, K. G. Ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Scientific Software International.
- Juncos, A. E. (2018). Resilience in Peacebuilding: Contesting Uncertainty, Ambiguity, and Complexity. *Contemporary Security Policy*, 39(4): 559-574.
- Kalkan, H. (2019). *Resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2004). The Strategy Map: Guide to Aligning Intangible Assets. *Strategy & Leadership*.
- Karabatak, S. H. (2018). Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri ile Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mecmua*, (5): 48-64.
- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katsaros, K., N. Tsirikas, A. ve S. Nicolaidis, C. (2014). Managers' Workplace Attitudes, Tolerance of Ambiguity and Firm Performance: The Case of Greek Banking Industry. *Management Research Review*, 37(5): 442-465.
- Kaya, Y. (2019). *Okullarda yürütülen stratejik planlama çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Sivas ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kesen, M. ve Nihat, K. (2019). Çalışan Performansının Örgütsel İmaj ve Psikolojik Sermaye Bağlamında İncelenmesi: Vakıf Üniversiteleri Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(46): 187-198.
- Kılınç, A. C. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1): 70-79.
- Kickul, J., & Gundry, L. (2002). Prospecting for strategic advantage: The proactive entrepreneurial personality and small firm innovation. *Journal of Small Business Management*, 40(2), 85-97. <https://doi.org/10.1111/1540-627X.00042>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- Knobloch, L. K. (2015). Uncertainty Reduction Theory. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1-9.
- Kobus, D. A., Proctor, S. ve Holste, S. (2001). Effects of Experience and Uncertainty During Dynamic Decision Making. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 28(5): 275-290.
- Kochan, T. A. (2022). Proactive Union and Teacher Strategies for Shaping Technology in Education. *New England Journal of Public Policy*, 34(1): 4.

- Koçak, S. (2016). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik planlama ile okul kültürüne yönelik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kong, Y. ve Li, M. (2018). Proactive Personality and Innovative Behavior: The Mediating Roles of Job-Related Affect and Work Engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3): 431-446.
- Korkmaz, Ö. (2020). *Proaktif kişilik özelliğinin öz yeterlilik, yaratıcılık ve iş tatmini üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Koşar, D. (2020). Examination of Teachers' Views on Organizational Uncertainty: A Qualitative Research. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1).
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*, Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P., Kim, W. C. ve Mauborgne, R. A. (2011). HBR's 10 Must Reads on Change Management. J. P. Kotter (Ed.), *Leading Change*. Harvard Business Press.
- Kramer, M. ve Kramer, M. W. (2010). *Organizational Socialization: Joining and Leaving Organizations* (C. 6). Polity.
- Kramer, M. W. (2009). Managing Uncertainty in Work Interactions. *Uncertainty, Information Management, and Disclosure Decisions: Theories and Applications*, 164-181.
- Kramer, M.W. (2018). Uncertainty Management. Farazmand, A. (Ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Cham: Springer.
- Krawczyńska-Zaucha, T. (2019). A New Paradigm of Management and Leadership in the VUCA World. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*, (141): 221-230.
- Kreiser, P. ve Marino, L. (2002). Analyzing the Historical Development of the Environmental Uncertainty Construct. *Management Decision*, 40(9): 895-905.

- Lane, M. S. ve Klenke, K. (2004). The Ambiguity Tolerance Interface: A Modified Social Cognitive Model for Leading Under Uncertainty. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(3): 69-81.
- Lankau, M. J. ve Scandura, T. A. (2007). Mentoring as a Forum for Personal Learning in Organizations. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*, 95-122.
- Lapshun, A. ve Fusch, G. E. (2023). Times of Uncertainties Require Embracing Leadership and Feedback. *The Qualitative Report*, 28(3): 828-847.
- Lawrence, P. R. ve Lorsch, J. W. (1967). Environmental Demands and Organizational States. *Administrative Science Quarterly*, 12: 1-47.
- Lazorenko, L. ve Krasnenko, O. (2020). Applying Agile Learning to Teaching English for Specific Purposes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(9).
- Leithwood, K. ve Riehl, C. (2004). What We Know About Successful Leadership. *Practising Administrator*, 26(4).
- Lemoine, P. A. vd. (2020). Analyzing Uncertainty and Change in the Advancement of Global Higher Education. *Education*, 3(4).
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. D. Cartwright (Ed.).
- Li, M., Liu, Y., Liu, L. ve Wang, Z. (2017). Proactive Personality and Innovative Work Behavior: The Mediating Effects of Affective States and Creative Self-Efficacy in Teachers. *Current Psychology*, 36: 697-706.
- Lillis, D. ve Lynch, M. (2014). New Challenges for Strategy Development in Irish Higher Education Institutions. *Higher Education Policy*, 27: 279-300.
- Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasitelerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236): 3253-3274.
- Lind, E. A. ve Tyler, T. R. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York: Plenum.

- Lind, E. A. ve Van den Bos, K. (2002). When Fairness Works: Toward a General Theory of Uncertainty Management. *Research in Organizational Behavior*, 24: 181-223.
- Lipshitz, R. ve Strauss, O. (1997). Coping with Uncertainty: A Naturalistic Decision-Making Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69(2): 149-163.
- Liu, H. ve Chu, W. (2022). Exploring EFL Teacher Resilience in the Chinese Context. *System*, 105: 102752.
- Liu, J. J., Reed, M. ve Girard, T. A. (2017). Advancing Resilience: An Integrative, Multi-System Model of Resilience. *Personality and Individual Differences*, 111: 111-118.
- Locke, E. A. ve Schweiger, D. M. (1979). Participation in Decision-Making: One More Look. *Research in Organizational Behavior*, 32(1): 265-339.
- López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A. ve Poza-Vilches, F. (2019). A Systematic Review of the Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability*, 11(10): 2915.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 593-614.
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The Courage to Grow from Stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3): 160-168.
- Madinda, A. S. (t.y.). The Uncertainty of Organizational Environment in Developing Countries.
- Madsen, S. R., John, C. R. ve Miller, D. (2006). Influential Factors in Individual Readiness for Change. *Journal of Business & Management*, 12(2).
- Mahdzir, M. N., Ghani, R. A. ve Yazid, Z. (2022). Faced with Obstacles and Uncertainty: A Thematic Review of Middle Managers in Higher Education. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, 7(6): 2.
- Mahmood, N. A. (2020). The Effect of Strategic Readiness in Limiting Strategic Drift's Indicators: Analytical Study for a Sample of Academic Leaders'

- Opinions in Selected Iraqi Universities. *Tikrit Journal of Administration and Economics Sciences*, 16(51).
- Mansfield, C. F., vd. (2012). Don't Sweat the Small Stuff: Understanding Teacher Resilience at the Chalk Face. *Teaching and Teacher Education*, 28(3): 357–367.
- Marcy, R. T. ve Mumford, M. D. (2010). Leader Cognition: Improving Leader Performance Through Causal Analysis. *The Leadership Quarterly*, 21(1): 1-19.
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: A 'Glonacal' analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2): 175-244.
- Marinescu, G. (2014). Uncertainty Avoidance in Romanian organizational culture. *Journal of Business and Retail Management Research*, 8(2).
- Marinoni, G., Van't Land, H. ve Jensen, T. (2020). The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. *IAU Global Survey Report*, 23: 1-17.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3): 227.
- Mazlum, A. A. (2019). Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar ile İlişkisi.
- McCormick, B. W., vd. (2019). Proactive Personality and Proactive Behaviour: Perspectives on Person–Situation Interactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1): 30-51.
- McPhee, R. D. ve Zaig, P. (2001). Organizational Theory, Organizational Communication, Organizational Knowledge, and Problematic Integration. *Journal of Communication*, 51(3): 574-591.
- Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. H. (2012). Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği ile Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4): 545-524.
- Memiş, B. (2019). *Ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algıları ve stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi: Bursa ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- 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.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in Strategy Formation. *Management Science*, 24(9): 934-948.
- Mintzberg, H. ve Lampel, J. (1999). Reflecting on the Strategy Process. *MIT Sloan Management Review*, 40(3): 21.
- Moles, A. (2018). *Belirsizin Bilimleri: İnsan Bilimleri İçin Yeni Bir Epistemoloji* (Nuri Bilgin Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1): 19-34.
- Muenchen, R. A. (2019). The Popularity of Data Science Software. www.r4stats.com/articles/popularity [10 Nisan].
- Mulder, M. ve Stemerding, A. (1963). Threat, Attraction to Group, and Need for Strong Leadership: A Laboratory Experiment in a Natural Setting. *Human Relations*, 16(4): 317-334.
- Mullen, C. A., Shields, L. B. ve Tienken, C. H. (2021). Developing Teacher Resilience and Resilient School Cultures. *J. Scholarsh. Pract*, 18: 8-24.
- Nartgün, Ş. S. (2003). Stratejik Planlama ve Eğitim. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı, 277-300.
- Ngirwa, C. A. (2005). *Human Resource Management in African Work Organizations*. Dar es Salaam: National Printing Co. Ltd.
- Nikolaidis, E., Mourelatos, Z. P. ve Pandey, V. (2019). *Design Decisions under Uncertainty with Limited Information: Structures and Infrastructures Book Series* (C. 7). CRC Press.
- Nikopoulou, V. A., vd. (2022). Uncertainty, Stress, and Resilience During the COVID-19 Pandemic in Greece. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 210(4): 249.
- Nurbantoro, E. (2021). Strategic Leadership in the VUCA Era: Challenges Facing COVID-19. *Academia Letters*, 2570.

- Nurhat, T. (2017). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. OECD Publishing.
- Organizations Survive and Thrive*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Osborn, R. N., Hunt, J. G. ve Jauch, L. R. (2002), Toward a Contextual Theory of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6): 797-837.
- Owens, R. ve Valesky, T. (2006). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*. Boston, MA: Allan & Bacon.
- Özalp, G. ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 207-227.
- Özkurt, B. (2015). *Beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin proaktif kişilik özellikleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Öztürk, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parakhina, V., vd. (2017). Strategic Management in Universities as a Factor of Their Global Competitiveness. *International Journal of Educational Management*, 31(1): 62-75.
- Park, K.F. ve Shapira, Z. (2017). Risk and Uncertainty. İçinde: Augier, M., Teece, D. (Ed.) *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. London: Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/978-1-349-94848-2_250-1
- Parker, S. (2000). From Passive to Proactive Motivation: The Importance of Flexible Role Orientations and Role Breadth Self-Efficacy. *Applied Psychology*, 49(3): 447-469.
- Parker, S. K. ve Axtell, C. M. (2001). Seeing Another Viewpoint: Antecedents and Outcomes of Employee Perspective Taking. *Academy of Management Journal*, 44(6): 1085-1100.

- Parker, S. K., Bindl, U. K. ve Strauss, K. (2010). Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation. *Journal of Management*, 36(4): 827-856.
- Parker, S. K., Wang, Y. ve Liao, J. (2019). When is Proactivity Wise? A Review of Factors that Influence the Individual Outcomes of Proactive Behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6: 221-248.
- Patterson, J. (2001). Resilience in the Face of Adversity. *School Administrator*, 58(6): 18-24.
- Patterson, J. L. ve Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity into Achievement*. ASCD.
- Patterson, M., Warr, P. ve West, M. (2004). Organizational Climate and Company Productivity: The Role of Employee Affect and Employee Level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2): 193-216.
- Penrose, E. ve Penrose, E. T. (2009). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford University Press.
- Pierro, A., vd. (2005). Leader Group Prototypicality and Leadership Effectiveness: The Moderating Role of Need for Cognitive Closure. *The Leadership Quarterly*, 16(4): 503-516.
- Pitt, L. F., Ewing, M. T. ve Berthon, P. R. (2002). Proactive Behavior and Industrial Salesforce Performance. *Industrial Marketing Management*, 31(8): 639-644.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2015). Enformasyon Kuramı Bağlamında Sosyal Ağlar, Örgütsel Belirsizlik ve Eğitim: Kavramsal Bir Analiz. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Power, M. (2007). *Organized Uncertainty: Designing a World of Risk Management*. USA: Oxford University Press.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience Predicts Well-Being in Teachers, But not in Non-Teaching Employees. *Social Psychology of Education*, 15: 321-336.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2): 187-226.

- Pucciarelli, F. ve Kaplan, A. (2016). Competition and Strategy in Higher Education: Managing Complexity and Uncertainty. *Business Horizons*, 59(3): 311-320.
- Radford, M. (2006). Researching Classrooms: Complexity and Chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2): 177-190.
- Raghunathan, S., Darshan Singh, A. ve Sharma, B. (2022). *Study of Resilience in Learning Environments During the Covid-19 Pandemic*. *Frontiers in Education* (C. 6). Frontiers Media SA.
- Rains, S. A. ve Tukachinsky, R. (2015). An Examination of the Relationships Among Uncertainty, Appraisal, and Information-Seeking Behavior Proposed in Uncertainty Management Theory. *Health Communication*, 30(4): 339-349.
- Rasli, A., vd. (2022). *Post Covid-19 Strategies for Higher Education Institutions in Dealing with Unknown and Uncertainties*. *Frontiers in Education*. Frontiers.
- Redding, J. C. ve Catalanello, R. F. (1994). Strategic Readiness: The making of the Learning Organization.
- Redmond, M. V. (2015). Uncertainty Reduction Theory.
- Richmond, R. C. (2015). The Future of the University is Change. *Future of Higher Education*, 41-52.
- Ruvio, A., Rosenblatt, Z. ve Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Entrepreneurial Leadership Vision in Nonprofit vs. for-Profit Organizations. *The Leadership Quarterly*, 21(1): 144-158.
- Ryvicker, M. (2009). Preservation of Self in the Nursing Home: Contradictory Practices Within Two Models of Care. *Journal of Aging Studies*, 23(1): 12-23.
- San Miguel, N. V. ve Pascual, E. A. (2021). School Leaders' Resilience Amidst Pandemic in the Division of Laguna, Philippines. *International Journal of Research Publications*, 88(1): 22-22.
- Saracel, N. ve Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper Akıllı Toplum. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2): 26-34.
- Schechter, C. ve Asher, N. (2012). Principals' Sense of Uncertainty and Organizational Learning Mechanisms. *International Journal of Educational Management*, 26(2): 138-152.

- Schoemaker, P. J., Heaton, S. ve Teece, D. (2018). Innovation, Dynamic Capabilities, and Leadership. *California Management Review*, 61(1): 15-42.
- Schwarz, N. ve Gerald, L. C. (1996). *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. Routledge.
- Scott, R. A. ve Kosslyn, S. M. (2015). Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L. ve Crant, J. M. (2001). What Do Proactive People Do? A Longitudinal Model Linking Proactive Personality and Career Success. *Personnel Psychology*, 54(4): 845-874.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in Education: What Works, What Doesn't, and What to do About It? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Sevil, E. ve Bülbul, T. (2019). Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3): 700-719.
- Shackle, G. L. S. (1974). Decision: The Human Predicament. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 412(1): 1-10.
- Shah, M. (2013). Renewing Strategic Planning in Universities at a Time of Uncertainty. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(1): 24-29.
- Shattock, M. (2013). University Governance, Leadership and Management in a Decade of Diversification and Uncertainty. *Higher Education Quarterly*, 67(3): 217-233.
- Shenhav, Y. ve Weitz, E. (2000). The Roots of Uncertainty in Organization Theory: A Historical Constructivist Analysis. *Organization*, 7(3): 373-401.
- Shufutinsky, A., vd. (2020). Shock Leadership Development for the Modern Era of Pandemic Management and Preparedness. *International Journal of Organizational Innovation*, 13(1).
- Sığrı, Ü. ve Tıgılı, M. (2006). Hofstede'nin " Belirsizlikten Kaçınma" Kültürel Boyutunun Yönetimsel-Örgütsel Süreçlere ve Pazarlama Açısından Tüketici

- Davranışlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1): 327-342.
- Silva, A. A. ve 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.
- Simon, H. ve March, J. G. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- Sinclair, V. G. ve Wallston, K. A. (2004). The Development and Psychometric Evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1): 94-101.
- 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* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Arkansas at Little Rock.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional Development in a Culture of Inquiry: PDS Teachers Identify the Benefits of Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3): 241-256.
- Soylu, S. ve Veysel, O. (2022). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 752-767.
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership*. John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., vd. (2004). Distributing Leadership. *Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow*, 37-49.
- Spychala, A. (2009). *Proactive work behaviour* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Universität Konstanz, Germany.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the Limitations of Global Fit Assessment in Structural Equation Modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5): 893-898.

- Stukalina, Y. (2014). Strategic Management of Higher Education Institutions. *Organizacijų Vadyba: Sisteminiai Tyrimai*, (70): 79-90.
- Şener, T. (2009). *Eğitimde stratejik planlama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma Modelleri. İçinde: Şimşek, A. (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). *Using Multivariate Statistics* (C. 6). Boston, MA: Pearson.
- Taber, B. J. ve Blankemeyer, M. (2015). Future Work Self and Career Adaptability in the Prediction of Proactive Career Behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86: 20-27.
- Tagay, Ö. ve Demir, K. (2016). Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4): 1603-1620.
- Teboul, J. B. (1994). Facing and Coping with Uncertainty During Organizational Encounter. *Management Communication Quarterly*, 8(2): 190-224.
- Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from A Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42(1): 11-34.
- Thau, S., vd. (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.
- The National Task Force. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities (AAC&U).
- Theron, L.C. (2018). Teacher Championship of Resilience: Lessons from the Pathways to Resilience Study, South Africa. Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., Mansfield, C.F. (Ed.) *Resilience in Education*. Cham: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-76690-4_12
- Thomas, J. P., Whitman, D. S. ve Viswesvaran, C. (2010). Employee Proactivity in Organizations: A Comparative Meta-Analysis of Emergent Proactive

- Constructs. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2): 275-300.
- Thompson, J. D., Zald, M. N. ve Scott, W. R. (2017). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. Routledge.
- Tosun, E. (2012). *Proaktif kişilik ile satış performansı arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Toytok, E. ve Yavuz, M. (t.y.). Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2): 799-823.
- Tuğsal, T. (2019). Anlamlandırma Teorisi ve Anlamlandırma Ölçeği Geliştirme Çalışması: Bireylerin Çevrelerindeki Davranışları, Olayları, İşaretleri ve Farklılıkları Anlamlandırma Durumları. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 9(17): 483-492.
- Turan, B. (2014). Yöneticilerin Çevresel Belirsizlik Algısının Stratejik Liderlik Davranışı Üzerindeki Rolü: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama.
- Tümlü, G. Ü. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3): 205-213.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ullsten, O., Speth, J. G. ve Chapin III, F. S. (2004). Options for Enhancing the Resilience of Northern Countries to Rapid Social and Environmental Change: A Message to Policy Makers. *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 33(6): 343-343.
- Uncuoğlu Yolcu, İ. ve Çakmak, A. F. (2017). Proaktif Kişilik ile Proaktif Çalışma Davranışı İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirmenin Etkisi. *International Journal of Management Economics & Business/Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(2).

- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR): Contribution to Science and Technology for Disaster Risk Reduction and the Role of the International Consortium on Landslides (ICL). *Advancing Culture of Living with Landslides: ISDR-ICL Sendai Partnerships 2015-2025*. Springer International Publishing, (109-115).
- Urbach, T. ve Fay, D. (2021). Leader Member Exchange in Leaders' Support for Voice: Good Relationships Matter in Situations of Power Threat. *Applied Psychology*, 70(2): 674-708.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstünova, K. (2016). Geleneklerin Dilini Yorumlamak Üzerine: Helesa. *Milli Folklor*, 28(111): 180-192.
- Van de Ven, A. H. ve Poole, M. S. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *Academy of Management Review*, 20(3): 510-540.
- Van den Bos, K. ve Lind, E. A. (2002). Uncertainty Management By Means of Fairness Judgments.
- Van Gils, S., vd. (2018). Respectful Leadership: Reducing Performance Challenges Posed by Leader Role Incongruence and Gender Dissimilarity. *Human Relations*, 71(12): 1590-1610.
- Vangrieken, K., vd. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15: 17-40.
- Veer Ramjeawon, P. ve Rowley, J. (2017). Knowledge Management in Higher Education Institutions: Enablers and Barriers in Mauritius. *The Learning Organization*, 24(5): 366-377.
- Waller, R. E., vd. (2019). Global Higher Education in a VUCA World: Concerns and Projections. *Journal of Education and Development*, 3(2): 73.
- Wang, Y. (2021). Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Frontiers in Psychology*, 12: 738606.

- Wanjala, C. N. ve Rarieya, J. F. (2014). Strategic Planning in Schools in Kenya: Possibilities and Challenges. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 42(1).
- Ward, S. ve Chapman, C. (2003). Transforming Project Risk Management into Project Uncertainty Management. *International Journal of Project Management*, 21(2): 97-105.
- Waxman, H. C., Gray, J. P. ve Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. New York: McGraw Hill.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations* (C. 3). Sage.
- Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization, The Impermanent Organization* (C. 2). John Wiley & Sons.
- Weick, K. E. (2012). *Making Sense of the Organization* (C. 2). John Wiley & Sons.
- West, C. (2018). *Race Matters*. Routledge.
- Winkler, J. A. (2000). Faculty Reappointment, Tenure, and Promotion: Barriers for Women. *The Professional Geographer*, 52(4): 737-750.
- Winkler, R. L. (1996). Uncertainty in Probabilistic Risk Assessment. *Reliability Engineering & System Safety*, 54(2-3): 127-132.
- Wrzesniewski, A. ve Dutton, J. E. (2001). Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work. *Academy of Management Review*, 26(2): 179-201.
- Wu, C. H. ve Parker, S. K. (2011). Proactivity in the Work Place: Looking Back and Looking Forward. *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 84-96.
- Wu, C., vd. (2018). The Proactivity of Academic Elites: A Systematical Approach to Proactive Behavior Development in University Setting. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, Special Edition*, 1636-1648

- Yaakob, M. F. M., vd. (2019). Strategic Management and Strategic Planning in School: Is It Worth for Teachers? *Academy of Strategic Management Journal*, 18(3): 1-6.
- Yaffa, C. (2003). High School Principals' Managerial Perceptions and Their Tolerance of Ambiguity.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan University.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yarım, M. A. (2016). *İlkokullarda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algıları ve stratejik yönetim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Erzurum örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, U. (2018). *Kişî iş uyumu ile proaktif kişilik ve proaktif çalışmanın akademik personel performansı üzerine etkisi: Bartın Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, K. ve Cerit, T. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme ile Proaktif Davranış Sergileme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science*, 78(78): 108-118.
- Yılmazer, F. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (t.y.). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoe, C. (2019). *Principles of Risk Analysis: Decision Making Under Uncertainty*. CRC Press.
- Yörük, T. (2022). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Süreçlerine Yönelik Algıları.

- Yukl, G. (2008). How Leaders Influence Organizational Effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6): 708-722.
- Yukl, G. A. (2012), *Leadership in Organizations*, (8. bs.). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Zhang, J. F. (2010). Records of Bizarre Jurassic Brachycerans in the Daohugou Biota, China (Diptera, Brachycera, Archisargidae and Rhagionemestriidae). *Palaeontology*, 53(2): 307-317.



EKLER

EK 1: Okullarda Stratejik Planlama Ölçek İzni

EK 2: Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçek İzni

EK 3: Proaktif Davranış Ölçek İzni

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

EK 5: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği

EK 6: Okullarda Stratejik Planlama Ölçeği

EK 7: Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

EK 8: Proaktif Davranış Ölçeği

EK 9: Etik Kurul İzin Belgesi

EK 1: OKULLARDA STRATEJİK PLANLAMA ÖLÇEK İZİNİ

Hızlı adımlar Okundu / Okunmadı

"Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği"

hasan basri memduhoğlu <|
Kime: Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ 14.08.2023 Pzt 12:28


Sayın Aksel,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ <| > şunları yazdı (14 Ağu 2023 09:30):

Değerli Hasan hocam ,

Merhaba ben Çağrı Aksel . Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora tez aşamasında bulunmaktayım.
Tarafınızdan geliştirilen "Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği"ni (atıfta bulunarak) doktora tezimde bilimsel amaçlı kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Alana yapmış olduğunuz katkılar için ayrıca teşekkür etmek isterim.

Saygılarımla

 İstanbul Altınbaş Üniversitesi Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ | Öğretim Görevlisi
Yabancı Diller Yüksekokulu

EK 2: ÖĞRETMENLER İÇİM MESLEKİ DAYANIKLILIK İNANCI ÖLÇEK İZİNİ

Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnanç Ölçeği

Özlem TAGAY
Kime: Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

14.08.2023 Pzt 12:11

Ölçeği kullanabilirsiniz Çağrı Bey kolaylıklar dilerim

Assoc. Prof. Dr. Özlem TAGAY
Mehmet Akif Ersoy University
Education Sciences
Counseling and Guidance Department

14.08.2023 09:30, Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ yazmış:

Değerli Özlem hocam ,

Merhaba ben Çağrı Aksel . Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora tez aşamasında bulunmaktayım. Tarafınızdan geliştirilen "**Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık İnanç Ölçeği**"ni (atıfta bulunarak) doktora tezimde bilimsel amaçlı kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Alana yapmış olduğunuz katkılar için ayrıca teşekkür etmek isterim.

Saygılarımla

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ | Öğretim Görevlisi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Altınbaş Üniversitesi
Ofis: +90(212) 604 0100 Dahili:

EK 3: PROAKTİF DAVRANIŞ ÖLÇEK İZİNİ

← ↩ → ⚡ Hızlı adımlar Okundu / Okunmadı 📌 📧 🕒 📄 ↶ 📧 ...

Proaktif Davranış Ölçeği 🔍 📄

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ 23.08.2023 Çar 16:16

Kime: [Redacted]

Değerli Ali Murat Alparslan hocam ,

Merhaba ben Çağrı Aksel . Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora tez aşamasında bulunmaktayım. Tarafınızdan geliştirilen "**Proaktif Davranış Ölçeği**"ni (atıfta bulunarak) doktora tezimde bilimsel amaçlı kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Alana yapmış olduğunuz katkılar için ayrıca teşekkür etmek isterim.

Saygılarımla

AA Ali Murat Alparslan <[Redacted]> 23.08.2023 Çar 18:24

Kime: Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

Kullanabilirsiniz, kolaylıklar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

EK 4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet: Kadın Erkek

2- Unvanınız: Prof.Dr. Doç.Dr. Dr Öğr. Üyesi Dr. Öğrt Gör.

Arş .Gör.

3. Eğitim durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Meslekteki Kıdeminiz : 0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl

21 yıl ve üstü



EK 5: Belirsizlik Yönetimi Algısı Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri					
Yöneticimiz karmaşık ve değişken durumlara ilişkin çok yönlü liderlik özellikleri gösterir.					
Yöneticimiz anlık gelişebilecek/beklenmedik durumlara karşı süreci kolaylaştırabilmek için kriz senaryoları hazırlar.					
Yöneticimiz olası belirsizlik senaryoları için akademik ve idari birimlerden destek alır.					
Belirsizliğin yaratacağı olası durumlara karşı hazırlıklı olunmasını sağlar.					
Belirsizliğin yönetimi sürecinde farklı kanallardan (gerçek ve sanal ortamdaki) verilere doğru bir şekilde ulaşır.					
Belirsizliğin yönetimi sürecinde akademik ve idari birimler ile arasında etkin bir iletişim ağı kurar ve iş birliği içinde olur.					
Sorunları çözmek için yeni fikirler arar ve sonrasında gerekli girişimlerde bulunur.					
Belirsizliği giderme sürecinde ilgili paydaşlara geribildirimde bulunur.					
Anlık/beklenmedik sistemsel değişiklikler (çevrim içi, senkron& asenkron, uzaktan eğitimden harmanlanmış (hibrid) eğitime geçiş, ilgili mevzuat ve kararlar vb.) ve uygulamalarla ilgili tüm paydaşların eksiksiz ve zamanında haberdar olmasını sağlar.					
BELİRSİZLİK TOLERANSI					
Sistemsel değişikliklere karşı(çevrim içi, senkron& asenkron, uzaktan eğitimden harmanlanmış (hibrid) eğitime geçiş, ilgili mevzuat ve kararlar vb.)çeşitli strateji ve uygulamalar geliştirmekte zorlanır.					
Kontrolü dışında gelişen durumlarda esnek davranmaktan kaçınır.					
Belirsizlik ile öngörülerini, neden-sonuç ilişkisi içerisinde analiz etmekte güçlük çeker.					
Belirsizlikten doğan değişime direnç gösterir.					
Eğitimde sabit/durağan bir işleyişin olmasını tercih eder.					

EK 6: Okullarda Stratejik Planlama Ölçeği

OKULLARDA STRATEJİK PLANLAMA ALGI ÖLÇEĞİ						
Aşağıda stratejik planlama ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifade ile ilgili görüşünüzü karşısındaki seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Hiç Katılmıyorum	Pek Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	okulun güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarır.					
2	okulda paylaşılmış bir vizyon geliştirilmesini sağlar.					
3	okulun sorunlarının kısa, orta ve uzun vadeli çözümüne yönelik seçenekler sunar.					
4	okulun karşı karşıya olduğu/karşılaşabileceği tehditlerin belirlenmesini sağlar.					
5	okulda karar almaya sağlam ve savunulabilir temeller oluşturur.					
6	mevcut durum ile hedeflenen durumun karşılaştırılmasını sağlar.					
7	okulun temel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırır.					
8	okulun yeniliklere ve değişime hazırlanmasını sağlar.					
9	okulun sahip olduğu fırsatları belirler.					
10	kaynakların etkin kullanımını sağlar.					
11	okulun yönelimlerini açığa çıkarır.					
12	okulun karşılaşacağı belirsizlikleri ortadan kaldırır.					
13	okulda planlama anlayışını güçlendirir.					
14	okulun ihtiyaçlarının tespit edilmesini sağlar.					
15	okulun değişen koşullara uyumunu kolaylaştırır.					

16	okulda stratejik düşünme ve stratejiler geliştirme anlayışını güçlendirir.					
17	okul-çevre işbirliğini geliştirir.					
18	zamanın verimli kullanılmasını sağlar.					
19	önceliklerin belirlenmesi konusunda sistemli bilgi toplamaya götürür.					
20	eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.					

EK 7: Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<p>Açıklama: Bu envanterde mesleki yaşantınıza ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmavınız.</p>						
1	Bir durum ya da olaya baktığımda onun farklı yönlerini görebilirim.	1	2	3	4	5
2	Yaşadıklarımın biliyorum ki ben mesleki güçlükler ile başa çıkabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	Mesleğimde eksik olduğumu hissettiğim konularda kendimi geliştirme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
4	Okuldaki olayların eğlenceli yönlerini görebilirim.	1	2	3	4	5
5	Okulda zor bir durumda kaldığımda eninde sonunda bir çıkış yolu bulurum.	1	2	3	4	5
6	Okulda yaşanabilecek olumsuzlukları çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
7	Mesleğimde kayda değer başarılar elde edeceğime inanırım.	1	2	3	4	5
8	Görüşlerimi okuldaki diğer insanlara ifade etmekten çekinmem.	1	2	3	4	5
9	Gerektiğinde meslektaşlarımın görüşlerine başvurabilirim.	1	2	3	4	5
10	Okul ortamında eleştirilerimi net ifade ederim.	1	2	3	4	5
11	Okul ortamında yaşayabileceğim olumsuzlukları gerektiğinde paylaşırm.	1	2	3	4	5
12	Şu ana kadar yaptıklarımı düşünüyorum da mesleğim adına iyi şeyler yapmışım diyorum.	1	2	3	4	5
13	Mesleğimdeki başarılarımla gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
14	Zor zamanlarda kendime olan inancımı kaybetmem.	1	2	3	4	5
15	Önemli bir konu söz konusunda olduğunda öğrencilerim bana güvenir.	1	2	3	4	5
16	Biraz çaba ile güçlüklerin üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5
17	Kendimle barışık bir insanımdır.	1	2	3	4	5
18	Aynı anda birden fazla görevi yerine getirebilirim.	1	2	3	4	5
19	İşim konusunda kararlı bir insanımdır.	1	2	3	4	5
20	Mesleğin konusunda kendime güvenirim	1	2	3	4	5
21	Zor öğrencilerle başa çıkabiliyorum	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerimin sorunlarını çözebilmek için yardım istemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
23	Problemlili ve uyumsuz öğrencilerime ulaşmaya çalışmaktan vazgeçmem	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerimin sorunlarını çözmelerine yardımcı olmakta başarılıyım	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerimin yaşamlarına etki ettiğimin bilincindeyim	1	2	3	4	5
26	Sınıfta etkinlikleri olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5

EK 8: Proaktif Davranış Ölçeği

Soru No	AŞAĞIDAKİ İFADELERE KATILMA DERECEİNİZİ BELİRTİNİZ.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Geleceğim ve kariyerim için faydalı olacak görevler üstleniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Çalıştığım okuldaki önemli iş yapma usullerini öğrenmeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Kariyerim için fayda sağlayacak yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İşime değişiklik getirme konusunda kendimi kişisel olarak sorumlu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İşimde kişisel hedeflerimi gerçekleştirmeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Bu okulda yaşadığım tüm olaylara iyi tarafından bakmaya çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bana verilen görevleri tamamladıktan sonra yöneticilerimden geri-bildirim almak istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İşimde daha başarılı olabilmek için yeni yöntem ve gelişmeleri araştırıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İşimle ilgili sahip olduğum bilgileri çalışma arkadaşlarımla paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okulumuza yeni gelen çalışma arkadaşlarımızın işe uyum sağlamalarına yardımcı oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	İhtiyaç olduğunda iş arkadaşlarımla görevlerini üstleniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	İşle ilgili konularda çalışma arkadaşlarımdan farklı düşünsem bile fikirlerimi onlara açıklıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Çalışma arkadaşlarımı birimimizle ilgili konulardaki düşüncelerini ifade etmeleri için destekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Çalışma arkadaşlarımla kurumumuzda yaşanan değişiklikler hakkındaki düşüncelerimi açıkça paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Yöneticilerimin ve çalışma arkadaşlarımla benimle ilgili beklentilerini anlamaya çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okulumuzda amaçlarımıza katkı sağlamayan politika ve kuralların değiştirilmesi için çaba sarfediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okulumuzdaki süreçlerin başarısı için yeni uygulamalar geliştiriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okulumuzda amaçlara ve faaliyetlere zarar veren prosedürleri düzeltmeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okulumuzdaki gereksiz uygulamaların kaldırılması için uğraşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulumuzda yaşanan problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 9: ETİK KURUL İZİN BELGESİ



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400021482
Konu : Etik Kurul Kararı (Çağrı AKSEL
ÇİFTÇİ)

11.06.2024

Sayın Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Doktora Programı Öğrencisi

"Belirsizlik Yönetiminin Öğretmenlerin Stratejik Hazır Bulunuşluk Algıları, Dayanıklık Düzeyleri ve Proaktif Davranış Özelliklerine Etkisi" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurumumuzun 24.05.2024 tarihli ve 2024/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun olduğuna katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek: Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

Belge Doğrulama Kodu: TETDFAD

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/IRMS/RecordConfirmationPageIndex>

Adres: Halkak Caddesi No: 281 Kâğıthane/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol
Yardımcı Kurul

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

e-Posta:

İnternet Adresi:

Dişli Hat:

Kep Adresi: izuh@izu.edu.tr



	ETİK ONAY BELGESİ	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	24.05.2024
Sayı	2024/04
Araştırmanın Niteliği	Doktora Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Belirsizlik Yönetiminin Öğretmenlerin Stratejik Hazır Bulunmuşluk Algıları, Dayanıklılık Düzeyleri ve Proaktif Davranış Özelliklerine Etkisi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ
Danışman Adı Soyadı	Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)
Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)
Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)
Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)
Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)
Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi/Raportör Selda ŞENOL



ÖZGEÇMİŞ

Çağrı AKSEL ÇİFTÇİ

A. EĞİTİM

Doktora: Marmara Üniversitesi & İZU ortak, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 2024, İstanbul

Yüksek Lisans: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 2010, İstanbul

Lisans: İstanbul Kültür Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2004, İstanbul

B. DENEYİM

- 2021- ... Öğretim Görevlisi, Altınbaş Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,
- 2014-2017 İstek Vakfı Özel Bilge Kağan Lisesi- Fen Lisesi
- 2010-2014 Özel Kültür Lisesi-Fen Lisesi
- 2006-2010 İstek Özel Atanur Oğuz Lisesi & Fen Lisesi
- 2004-2005 Bakırköy Anadolu Lisesi