

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**BELİRSİZLİK YÖNETİMİ VE PROAKTİF
DAVRANIŞLAR İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AYŞEGÜL ATALAY MAZLUM

**ANKARA
AĞUSTOS, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**BELİRSİZLİK YÖNETİMİ VE PROAKTİF
DAVRANIŞLAR İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AYŞEGÜL ATALAY MAZLUM

DANIŞMAN: PROF. DR. ALİ BALCI

**ANKARA
AĞUSTOS, 2019**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ayşeg¼l ATALAY MAZLUM adlı ¼đrencinin hazırladığı “Belirsizlik Y¼netimi ve Proaktif Davranışlar ile İlişkisi” başlıklı bu alışma Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Y¼netimi ve Teftişi Programı’nda j¼ri ¼yelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

.....

.....

¼ye

.....

.....

¼ye

.....

.....

¼ye

.....

.....

¼ye

.....

.....

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Ayşegül ATALAY MAZLUM



ÖZET

BELİRSİZLİK YÖNETİMİ VE PROAKTİF DAVRANIŞLAR İLE İLİŞKİSİ

ATALAY MAZLUM, Ayşegül

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Ağustos, 2019, xviii + 246 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirsizlik yönetiminin proaktif davranışlarla olan ilişkisini ortaya koymaktır. Günümüz örgütlerindeki çalışma hayatının kaçınılmaz bir parçası olan belirsizlikleri yönetmek örgütsel refah ve başarının sağlanması adına fayda getirebilmektedir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde de sürekli maruz kalınan belirsizliklerin ne düzeyde yönetildiği, bu durumun nasıl idare edildiği ve proaktif davranış sergileme durumlarıyla ne düzeyde ilişki gösterdiği merak konusu edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak nicel ve ardından nitel olmak üzere iki aşamadan oluşan “açımlayıcı sıralı karma araştırma” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında “Belirsizlik Yönetimi Ölçeği” ve “Proaktif Yönetici Ölçeği” kullanılmıştır. Bu kapsamda Ankara İli ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul yöneticileri uygulamaya dâhil edilmiş, elde edilen ölçeklerden 368’i analizler için kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise yöneticilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen bulgular betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri eğitim süreçlerinde ortaya çıkan belirsizlikleri çoğu zaman yönetebilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergilemesiyle belirsizliği yönetme durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arttıkça belirsizlik yönetme düzeyleri de artmaktadır. Buna ek olarak proaktif davranışa sahip olmak belirsizliğin yönetilmesinde etkili bir yordayıcıdır. Proaktif davranış sergileyen bir yönetici belirsizliği de önemli bir oranda yönetebilmektedir. Proaktif davranışa sahip olmakla birlikte okulda müdür veya müdür yardımcısı olmak, belirsizliğin yönetilmesinde etkili olmakta ve önemli bir tahmin gücü sağlamaktadır. Buna göre proaktif davranışa sahip okul müdürleri müdür yardımcılarında kıyasla belirsizliğin

yönetilmesi süreçlerinde daha başarılıdır. Okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etmede kullandıkları yollar tepkisel ve önlemsel olmak üzere iki ayrı yaklaşımla gerçekleşmektedir. Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin bıraktığı etkiler ise daha çok olumsuz yöndedir. Bu kapsamda belirsizlikler daha çok yönetsel süreçlerde, kişilerarası ilişkilerde, okul ikliminde ve bireylerin bizzat kendi (öğretmen, öğrenci ve yönetici) üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Belirsizlik, Proaktif Davranış, İlişki, Yönetici, Eğitim.



ABSTRACT

UNCERTAINTY MANAGEMENT AND ITS RELATIONSHIP WITH PROACTIVE BEHAVIORS

ATALAY MAZLUM, Ayşegül

Dissertation, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Ali BALCI

August, 2019, xviii + 246 pages

The aim of this study is to reveal the opinions of school administrators related to the uncertainty management and its relationship with proactive behaviors. Managing uncertainties, which are an inevitable part of working life in today's organizations, can bring benefits for achieving organizational welfare and success. Therefore, it has been wondered to what extent the uncertainties that are constantly exposed in educational organizations are managed, how this is managed and to what extent it correlates with proactive behaviors. Accordingly, begin with quantitative and then qualitative “explanatory sequential mixed research” design was used. In the quantitative stage of the research, “Uncertainty Management Scale” and “Proactive Manager Scale” were used. In this context, school administrators working in primary, secondary and high schools in Ankara were included into the practice and 368 of the scales obtained were used for analysis. In the qualitative phase of the research, individual interviews were conducted with the administrators; the findings were analyzed by descriptive analysis technique.

According to the research findings, school administrators are often able to manage the uncertainties that arise during the education process. In addition, there is a positive and significant relationship between school administrators' proactive behaviors and their management of uncertainty. Accordingly, as managers' proactive behavior levels increase, their uncertainty management levels increase, too. In addition, exhibiting proactive behavior is an effective predictor of managing uncertainty. Proactive behavior of a school administrator who exhibit proactive behavior can manage uncertainty to a considerable extent. Together with exhibiting proactive behavior, being a principal or a vice-principal in the school is effective in managing

uncertainty and provides significant predictive power. Accordingly, school principals with proactive behavior are more successful in managing uncertainty than vice-principals. The ways that school administrators use to deal with uncertainty are realized in two different approaches: reactive and preventive (proactive). The effects of uncertainties in the education processes are mostly negative. In this context, uncertainties have negative effects mostly on the administrative processes, interpersonal relations, school climate and the individuals themselves (teachers, students and administrators).

Keywords: Uncertainty, Proactive Behavior, Relationship, Administrator, Education.





Yol arkadaşıma...

ÖNSÖZ

Bu çalışma, üzerinde çok fazla düşünülmüş bir sürecin ürünüdür. Eğitim sisteminde bitmeyen sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik palyatif çözümler bulmanın ötesinde bir anlam arayışı sonucu bu araştırma konusunun ortaya çıktığını söyleyebilirim. Zira günümüzde ister modern zamanın getirisi isterse çok çeşitli dış ve iç etkenler sonucu olsun hem gündelik hem de iş hayatında pek çok belirsizliklerle karşı karşıya gelinmesi neredeyse kaçınılmazdır. Dolayısıyla “belirsizliğin sahip olduğumuz en önemli şey olduğu” savından hareketle bu durumdan kaçmak yerine onu kucaklayarak davranış geliştirmenin pek çok sorunu kendiliğinden bertaraf edebileceği kanısındayım. Nihayetinde, insanları yeni fikirler keşfetmeye ve yeni araçlar icat etmeye iten şey de bu ortam ve koşullardaki belirsizlerdir.

Bu çalışma pek çok kişinin emeğini barındırır. Öncelikle tez çalışmamın planlanması ve oluşumunda kıymetli zaman ve desteklerini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım ve her koşulda yardımcı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ali BALCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sadece tez çalışması sürecinde değil pek çok konuda çekinmeden görüş ve fikirlerine başvurduğum, samimiyetiyle benim için bir rehberden öte olan kıymetli hocam Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci'ye; öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve akademik geçmişimde büyük emeği olan değerli hocam Prof. Dr. İlayet Aydın'a; tez izleme sürecinde yapıcı görüş ve önerilerinden faydalandığım ve içtenliğiyle tanımaktan onur duyduğum hocam Prof. Dr. Nezahat Güçlü'ye ve yapıcı katkılarıyla ilham veren sayın hocam Doç. Dr. Şakir Çınkır'a a şükran borçluyum. En büyük teşekkürlerimden birini de desteğini hiç esirgemeyen, en zor anımda şefkatini ve sabrını yanı başımda hissettiğim sevgili eşim, hayat arkadaşım Dr. Arş. Gör. Muhammed Mehmet Mazlum'a iletiyorum.

Beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren ve hayattaki en büyük şansım olan ailem; annem Vildan Atalay, babam Veysi Atalay ve aynı zamanda en iyi arkadaşlarım olan kardeşlerime sonsuz teşekkürler.

Ankara, 2019

Ayşegül ATALAY MAZLUM

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|---|--------------|
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| ÖNSÖZ..... | ix |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| TABLolar DİZİNİ | xiv |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xvii |
| KISALTMALAR/ SİMGELER | xviii |
| BÖLÜM 1..... | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| Problem..... | 1 |
| Belirsizlik | 4 |
| Belirsizliğin Kuramsal Temelleri | 10 |
| Belirsizlik Azaltma Teorisi (Uncertainty Reduction Theory)..... | 11 |
| Belirsizlik Yönetimi Teorisi (Uncertainty Management Theory)..... | 13 |
| Sorunlu Bütünleşme Teorisi (Problematic Integration Theory)..... | 14 |
| Belirsizlik Türleri ve Nedenleri..... | 15 |
| Bilgi Kaynaklı/Enformasyonel Belirsizlik..... | 16 |
| Kişisel/Öznel Belirsizlik | 16 |
| Durum (State) Belirsizliği..... | 17 |
| Etki (Effect) Belirsizliği..... | 17 |
| Tepki (Response) Belirsizliği..... | 17 |
| Örgütsel Belirsizlik | 22 |
| Belirsizliğin Yönetimi | 24 |
| Belirsizlik Yönetiminde Temel İlkeler..... | 29 |
| Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri..... | 31 |
| Esnek Olma..... | 32 |
| Senaryolar Planlama..... | 33 |
| Örüntünün Farkına Varma..... | 34 |
| Kılavuz Liderliği Yapma..... | 34 |
| Stratejik Hazırbulunuşluk (Strategic Readiness)..... | 35 |

| | |
|--|-----------|
| Dirençli Olma (Resilience) | 36 |
| Şeffaflık ve Hesap Verebilirliği Sağlama. | 36 |
| Yönetişim..... | 37 |
| Açık İşbirliği..... | 37 |
| Taklitçi Eşbiçimlilik (Mimetic Isomorphism). | 38 |
| Belirsizlik Altında Yönetici (Lider) Davranışları | 39 |
| Kontrol Dışı/Öngörülemeyen Güçler. | 43 |
| Örgütsel Değişim..... | 46 |
| Yönetici-Çalışan İlişkisi/İletişim..... | 47 |
| Belirsizlik Toleransı. | 51 |
| Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi..... | 57 |
| Proaktif Davranış..... | 61 |
| Proaktif Kişilik ve Davranış Özellikleri..... | 63 |
| Örgülerde Proaktif Davranışlar | 67 |
| Örgütlerde Proaktif Davranış Türleri | 70 |
| Yenilikçilik..... | 73 |
| Konu Benimsetme/Harekete Geçirme..... | 75 |
| Stratejik Gözden Geçirme-İzleme/Çevresel Tarama..... | 79 |
| Stratejik Öğrenme (Strategic Learning). | 81 |
| Geri Bildirim Arayışı/Dönüt Alma..... | 82 |
| Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar İlişkisi..... | 83 |
| Amaç..... | 91 |
| Önem..... | 92 |
| Sınırlılıklar | 94 |
| Tanımlar..... | 94 |
| BÖLÜM 2..... | 97 |
| YÖNTEM..... | 97 |
| Araştırmanın Modeli..... | 97 |
| Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu..... | 98 |
| Verilerin Toplanması | 102 |
| Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi | 102 |
| Belirsizlik Yönetimi Ölçeği | 103 |
| Açımlayıcı Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi). | 106 |
| Proaktif Yönetici Ölçeği..... | 109 |
| Verilerin Analizi..... | 109 |

| | |
|--|------------|
| Doğrulayıcı Faktör Analizi (Path Analizi)..... | 110 |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 114 |
| Verilerin Çözümlemesi | 115 |
| BÖLÜM 3..... | 121 |
| BULGULAR VE YORUMLAR..... | 121 |
| Nicel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 121 |
| Belirsizlik Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 121 |
| Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 121 |
| Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 126 |
| Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. . | 129 |
| Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. | 132 |
| Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 136 |
| Proaktif Davranışlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 143 |
| Yenilikçilik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. | 143 |
| Konu Benimsetme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. | 146 |
| Sosyal Ağ Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 148 |
| Stratejik İzleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 151 |
| Stratejik Öğrenme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 153 |
| Dönüt Alma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. | 155 |
| Proaktif Yönetici Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. ... | 158 |
| Belirsizlik Yönetimi ile Proaktif Davranış Gösterme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular | 161 |
| Proaktif Davranış ve Bağımsız Değişkenlerin Belirsizlik Yönetimini Yordamasına İlişkin Bulgular..... | 164 |
| Nitel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 169 |
| Yöneticilerin Belirsizlik Kavramını Tanımlama Şekilleri | 169 |
| Eğitimde/ Okullarda Karşılaşılan Belirsizlik Türleri (Belirsizliğin Kaynakları/ Nedenleri)..... | 172 |
| Eğitimde/ Okullarda Karşılaşılan Belirsizliğin Yarattığı Etkiler | 176 |
| Kaçınma/Önleme Açısından Belirsizlik Yönetimi..... | 182 |
| Yöneticilerin Belirsizlikle Baş Etme Yolları/ Şekilleri..... | 185 |
| Yöneticilerin Proaktif Davranışları | 189 |
| BÖLÜM 4..... | 195 |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 195 |
| Sonuçlar | 195 |

| | |
|---|-----|
| Belirsizlik Yönetimi Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar..... | 195 |
| Kontrol Dışı Güçler Boyutuna İlişkin Sonuçlar. | 195 |
| Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar. | 196 |
| Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar. | 197 |
| Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin Sonuçlar. | 197 |
| Belirsizlik Yönetiminin Bütününe İlişkin Sonuçlar. | 198 |
| Proaktif Davranışlara İlişkin Sonuçlar | 199 |
| Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar..... | 200 |
| Öneriler | 202 |
| KAYNAKLAR..... | 207 |
| EKLER | 235 |
| EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı | 236 |
| EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni | 237 |
| EK 3. Okul Yöneticilerinin Belirsizliği Yönetme ve Proaktif Davranış Biçimlerine Yönelik Görüşme Formu | 238 |
| EK 4. Proaktif Yönetici Ölçeği İzni..... | 239 |
| EK 5. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Ön Uygulama Formunda Yer Alan Maddeler... 240 | |
| EK 6. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği..... | 241 |
| BENZERLİK BİLDİRİMİ | 243 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 245 |

TABLolar DİZİNİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Tablo 1. Belirsizlik Toleransına Bağlı Özellikler..... | 53 |
| Tablo 2. Belirsizlikten Kaçınan Toplumların Özellikleri..... | 56 |
| Tablo 3. Proaktif Davranış Türleri, Tanımlar ve Örnek Davranışlar | 71 |
| Tablo 4. Evren ve Örneklemede Yer Alan Yöneticilerin Okul Kademesine ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımları* | 99 |
| Tablo 5. Nicel Aşamaya Katılım Gösteren Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler | 100 |
| Tablo 6. Nitel Aşama İçin Maksimum Çeşitlilik Örnekleme Matrisi | 101 |
| Tablo 7. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Kişisel Özellikleri | 101 |
| Tablo 8. BYÖ'nün Yapılandırılmasında Araştırmaya Dâhil Edilen Okul Yöneticilerin Dağılımları | 104 |
| Tablo 9. Belirsizlik Yönetimi Ölçeğine İlişkin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları ... | 108 |
| Tablo 10. PYÖ'nün Yapılandırılmasında Araştırmaya Dâhil Edilen Okul Yöneticilerin Dağılımları | 110 |
| Tablo 11. Proaktif Yönetici Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları | 111 |
| Tablo 12. DFA Modelinin Değerlendirilmesi | 113 |
| Tablo 13. PYÖ'nün İç Tutarlılık Katsayıları..... | 114 |
| Tablo 14. Veri Setine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları..... | 116 |
| Tablo 15. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği ve Proaktif Yönetici Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlilik Katsayıları..... | 117 |
| Tablo 16. Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 122 |
| Tablo 17. Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları .. | 123 |
| Tablo 18. Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 125 |
| Tablo 19. Örgütsel Değişim Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 126 |
| Tablo 20. Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 127 |
| Tablo 21. Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 128 |
| Tablo 22. Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 130 |
| Tablo 23. Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları | 131 |
| Tablo 24. Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 132 |
| Tablo 25. Belirsizlik Toleransı Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler..... | 133 |
| Tablo 26. Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 135 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 27. Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 135 |
| Tablo 28. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler..... | 136 |
| Tablo 29. BYÖ Alt Boyutlarının Belirsizlik Yönetimini Açıklamadaki Önceliklerini Gösteren Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* | 139 |
| Tablo 30. Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları.. | 141 |
| Tablo 31. Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 142 |
| Tablo 32. Yenilikçilik Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 143 |
| Tablo 33. Yenilikçilik Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları | 144 |
| Tablo 34. Yenilikçilik Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 145 |
| Tablo 35. Konu Benimsetme Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 146 |
| Tablo 36. Konu Benimsetme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları | 147 |
| Tablo 37. Konu Benimsetme Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 148 |
| Tablo 38. Sosyal Ağ Oluşturma Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler..... | 149 |
| Tablo 39. Sosyal Ağ Oluşturma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 150 |
| Tablo 40. Sosyal Ağ Oluşturma Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 150 |
| Tablo 41. Stratejik İzleme Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler... | 151 |
| Tablo 42. Strateji İzleme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 152 |
| Tablo 43. Stratejik İzleme Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ... | 153 |
| Tablo 44. Stratejik Öğrenme Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 153 |
| Tablo 45. Stratejik Öğrenme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 155 |
| Tablo 46. Stratejik Öğrenme Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları | 155 |
| Tablo 47. Dönüt Alma Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler | 156 |
| Tablo 48. Dönüt Alma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları | 157 |
| Tablo 49. Dönüt Alma Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 157 |
| Tablo 50. Proaktif Yönetici Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler..... | 158 |
| Tablo 51. Proaktif Yönetici Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları | 160 |
| Tablo 52. Proaktif Yönetici Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 161 |
| Tablo 53. Belirsizlik Yönetimi ve Boyutları ile Proaktif Davranış Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 161 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 54. Proaktif Davranış Göstermenin ve Diğer Bağımsız Değişkenlerin Belirsizlik Yönetimini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 165 |
| Tablo 55. PYÖ Alt Boyutlarının Belirsizlik Yönetimini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 167 |
| Tablo 56. Yöneticilerin Belirsizlik Kavramını Tanımlama Şekilleri | 171 |
| Tablo 57. Yöneticilerin Karşılaştıkları Belirsizlik Türleri | 173 |
| Tablo 58. Yöneticilere Göre Belirsizliğin Olumsuz Etkileri (Dezavantajları)..... | 178 |
| Tablo 59. Yöneticilere Göre Belirsizliğin Olumlu Etkileri (Avantajları) | 181 |
| Tablo 60. Yönelicilere Göre Belirsizliğin Kaçınılmaz Olma Nedenleri | 183 |
| Tablo 61. Yöneticilerin Belirsizlikle Baş Etme Yolları | 186 |
| Tablo 62. Yöneticilerin Proaktif Davranışları | 191 |



ŞEKİLLER DİZİNİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Şekil 1. Belirsizlik Dereceleri | 7 |
| Şekil 2. Belirsizlik ve Risk Çemberi | 9 |
| Şekil 3. Belirsizlik Kaynakları. | 21 |
| Şekil 4. Belirsizlik Yönetiminde Temel Adımlar..... | 27 |
| Şekil 5. Belirsizliği Yönetme Biçimleri. | 28 |
| Şekil 6. Proaktif Odak | 65 |
| Şekil 7. Reaktif Odak | 65 |
| Şekil 8. Proaktif Davranışa İlişkin Bütüncül Model | 69 |
| Şekil 9. BYÖ'ne ait Çizgi Grafiği | 107 |
| Şekil 10. Proaktif Yönetici Ölçeğine Ait Path Diagramı | 112 |
| Şekil 11. Yöneticilerin Belirsizlik Kavramını Tanımlama Şekilleri | 170 |
| Şekil 12. Belirsizliğin Etki Alanları | 177 |
| Şekil 13. Eğitimde Belirsizliğin Kaçınılmaz Olmasına İlişkin Dayanaklar | 182 |
| Şekil 14. Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları | 190 |

KISALTMALAR/ SİMGELER

| | |
|------|---------------------------------------|
| m | Okul Müdürü |
| y | Müdür Yardımcısı |
| BYÖ | Belirsizlik Yönetimi Ölçeği |
| PYÖ | Proaktif Yönetici Ölçeği |
| KDG | Konu Dışı/ Öngörülemeyen Güçler |
| ÖD | Örgütsel Değişim |
| YÇİİ | Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim |
| BT | Belirsizlik Toleransı |
| M | Ölçek Maddesi |
| AFA | Açımlayıcı Faktör Analizi |
| DFA | Doğrulayıcı Faktör Analizi |

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu başlık altında problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve çalışmayla ilgili kavramların yer aldığı alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem

Modern yaşamın gittikçe daha kontrol edilebilir ve konforlu bir alan yarattığı algısı oluşsa da beraberinde pek çok belirsizliği meydana getirdiği açıktır. Tüm teknolojik gelişmelere ve planlı bir şekilde yapılandırılarak oluşturulan girişimlere rağmen geleceğin insanoğluna ne getireceğini kestirmek mümkün görünmemektedir. Bu savdan hareketle pek çok alanda değişken roller ve uygulamalar ile birbirinden farklı anlayışların ortaya çıktığı söylenebilir. Bundan dolayı günümüzde; uzun ve süresi belirli bir çalışma hayatından, bir işin gerektirdiği yetkinlik ve beceriler ile çalışma şartlarının sınırlarından keskin ifadelerle bahsetmek de pek mümnün görünmemektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin hem sosyal hem de meslek hayatında oldukça fazla değişime maruz kaldığı ve belirsiz bir gelecekle baş etmek durumunda olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bireyler çoğunlukla iş ve kişisel yaşamında öngöremediği ya da beklemediği olaylara maruz kalmaktadır (Van den Bos ve Lind, 2002). Bundan dolayı belirsizlik, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ve yönetme ya da azaltma ihtiyacı duyulan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Küçükkömürler, 2017).

Değişim, dönüşüm, yenilik, rekabet, öngörülemeyen konular, iletişim eksikliği, bilgi bulanıklığı, eksik veri gibi pek çok faktörün örgütsel işleyişi etkileyecek düzeyde belirsizlik yaratması mümkündür. Dolayısıyla günümüz örgütlerinde çalışanların kaçınılmaz bir şekilde belirsizliklerle karşı karşıya geldiği görülmektedir. Yarattığı etkiler bakımından çalışma ortamlarında belirsizliğin hâkim olması genel anlamda bireylerde engelleyici ve caydırıcı etkiler bırakabilmektedir. Ayrıca çalışanların örgüt ortamından uzaklaşması ve mesleğe yönelik heyecan ve gayretinin azalmasına neden olması da mümkündür. Ancak doğru bir bakış açısıyla belirsizliğin bireylere yaratıcılık, girişkenlik ve mevcut koşulları daha verimli hale getirebilme şansı tanıdığı da düşünülebilir. Bradberry'e (2018) göre bu durum bireyin duygusal zekâ (EQ) başarısıyla doğrudan ilgilidir. Zira insan beynindeki limbik sistem (çevreyi algılama

psikolojisi) olarak adlandırılan bölge, belirsizliklere karşı istemsiz şekilde korku duygusuyla karşılık verir; ancak bu duygu başarılı insanların belirsizliklere yükledikleri anlam ve tepki verme biçimleriyle doğrudan manipüle edilebilir.

Belirsizliğin, yönetilmesi gereken bir konu olduğu açıktır. Bu kapsamda şu soruyu sormakta fayda vardır; “Öncelikle çalışanlar belirsizliği nasıl karşılamakta ve belirsizliğin yarattığı etkiler karşısında nasıl hareket etmektedirler?” Bu soruya, bireylerin kişisel yaşamlarında olduğu gibi iş hayatında da her an yaşanabilecek belirsizliğin tüm etkilerinden sıyrılmak için onu yönetme veya azaltma arayışına girmek durumunda olduğu yanıtı verilebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde belirsizliğin öngörülemez yapısı ve farklı türleri, geçmişi ve özellikleri ile içinde bulunulan kültür doğrultusunda liderlerin belirsizliği etkili bir şekilde yönetip yönetmediği konusu çok iyi anlaşılmış değildir. Ayrıca bu konuyla ilgili çalışmaların çoğunun (Boccia, 2009; DeLeo, 1993; He, Huang, Lu, Zeng, 2008; Jairaman, Sakiman ve Li, 2017; Lin, Chen ve Nguyen, 2011; Lomic, 2001; Roulston, Bolton, Kleit ve Sears-Collins, 2006; Westgard, 2010; Victor ve Blackburn, 1987; White ve Farrance, 2004; Zadeh, 1983) laboratuvar ortamlarında ve işletmecilik anlayışıyla yönetilen örgüt ortamlarında yürütüldüğü görülmektedir. Sonuç olarak Mann’ın (2011) belirttiği gibi örgütsel bağlamdaki belirsizliğin yönetilmesi konusu büyük ölçüde belirsizlik taşımaktadır. Diğer yandan yöneticiler için artık belirsizlik, görmezden gelinebilecek bir durum olmaktan çıkmış ve karar alma süreçlerinde doğrudan olumsuz etki edecek bir etken haline gelmiştir (Demiral, 2014). Bu doğrultuda; örgüt ortamlarında çeşitli şekillerde ve her zaman var olan belirsizliğin ne düzeyde ve nasıl yönetildiği araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar olmak üzere iki kavramsal yapı yer almaktadır. Bu çalışma ile eğitim sisteminin ve dolayısıyla okulların işleyişinde karşılaşılan belirsizlik olgusu öne çıkarılmaktadır. Araştırmanın diğer bir konusu olan proaktif davranışların ise belirsizlik yönetimi ile hangi düzeyde ilişki gösterdiği merak konusu edilmiştir. Zira belirsizlik karşısında reaktif (sorun ortaya çıktıktan sonra tepki verme) değil proaktif (sorun ortaya çıkmadan harekete geçme) davranışlar geliştirmenin bu konuda etkili sonuçlar yaratabileceği öne sürülebilir. Belirsizliğin yaşandığı ortamlarda örgütlerin yalnızca belli kurallara, düzenlemelere uyan ve talimatları izleyen çalışanlara sahip olması yeterli olmamaktadır. Bunun yerine örgütlerin proaktif davranışlarda bulunabilecek çalışanları ve bu sayede iş ortamlarında verimliği bağımsız şekilde arttırmaları gerekmektedir (Belschak, Den Hartog ve Fay,

2010; Bindl, Parker, 2010). Kelime anlamı olarak gelecekteki istenmeyen olayları önlemek veya ortadan kaldırmak için öngörü geliştirme ve otomatik karar verme becerisini ifade eden proaktifliğin (Engel ve Etzion, 2011), belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim belirsizlik, örgütsel bağlamda karar almanın niteliğini ve düzeyini önemli ölçüde etkilemekte (Walker vd., 2003) ve bu açılardan proaktif yaklaşımı gerektirmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin genel olarak örgütsel yaşamdaki belirsizliklere karşı proaktif bir yaklaşım sergileyip sergilemedikleri merak konusudur. Sonuç olarak belirsizliğin yönetimi, proaktif davranışlar ile nasıl bir ilişkisinin olduğu ve okul yöneticileri arasında bu iki olgunun hangi düzeyde seyrettiği önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde belirsizlik yönetimi konusunda doğrudan eğitim örgütlerinde yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Daha çok kuram temelli karşılaştırmalarda (Gudykunst, 1998; Ng ve Abrahamson, 1990); iktisat/ekonomi alanında (Aksoy ve Şahin, 2009; Carriero, Clark ve Marcellino, 2017); bilgi, inovasyon sistemleri ve proje çalışmalarında (Alesheikh, 1998; Jordon, 2010; Kuang, 2015; Waller, 2015; Groh, 2016; Choi, 2017); yazılım ve bilgi teknolojilerinde (Zuk, 2008; Esfahani, 2014); psikoloji alanında (Eurich, 2007); endüstriyel örgütlerde (Jayaraman, 2006) ve ürün geliştirme çalışmaları (Szigety, 2008) ile iletişim alanlarında (Kodaira, 2002; Whitaker, 2013) yapılmış araştırmalar gözlenmiştir. Ulusal alanyazına bakıldığında ise Polat'ın, (2015) yöneticilerin liderlik özelliklerinin örgütsel belirsizlik üzerindeki etkisi konulu araştırması ile Bakioğlu ve Demiral'ın (2013) belirsizliğin algılanması ve karar verme tarzları konulu nitel araştırması dikkat çekmektedir.

Tek başına proaktif davranışlar konusunda ulusal literatürdeki en dikkat çeken çalışmanın ise Fidan ve Balcı'ya (2016) ait olduğu gözlenmiştir. Uluslararası literatüre bakıldığında ise bir davranış şekli olarak proaktifliğin örgüt üzerindeki pozitif etkilerinden bahseden çalışmalar olmakla birlikte eğitim örgütlerinde doğrudan bu konunun ele alındığına veya araştırıldığına dair çalışmalar gözlenmemiştir. Örneğin Marler (2008) eklektik bir yaklaşımla çeşitli örgütlerde (çelik fabrikası, mühendislik firması, hastane, muhasebe şirketi gibi) proaktif davranışları meta analiz yoluyla incelemiştir. Crant (1996) ile Seibert, Crant ve Kaimmer (1999) ise proaktif kişilik üzerinde çalışmalar yürütmüşlerdir. Sonuç olarak araştırmacı tarafından hem ulusal hem de uluslararası literatürün izlenmesiyle eğitim örgütlerinde belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar ile ilişkisini konu alan ampirik herhangi bir çalışma gözlenmemiştir.

Belirsizlik

Literatüre bakıldığında belirsizliğin kavram olarak tek bir disiplin içine sığdırılmış bir konu olmadığı göze çarpmaktadır. Belirsizlik kavramı çok çeşitli disiplinler, meslekler ve problem alanlarında yayılmış ve bu alanlara özgü tanımlanmış bir olgu olarak gözlenmektedir. Bundan dolayı belirsizlik kavramıyla ilgili ikna edici ve kolaylıkla tanımlanabilir bir yazın kolunun olmadığını söylemek mümkündür. Nitekim belirsizlik entelektüel kültürün tüm dünyasına yayılmış vaziyettedir (Smithson, 2008, 13). Örneğin belirsizlik kavramı pek çok fizikçi, matematikçi, filozof, iletişim araştırmacısı ve örgüt teorisyenlerinin üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur (Clampitt ve Williams, 2000). Bu yüzden kavram olarak incelendiğinde belirsizliği “cehalet” (ignorance) (Moore ve Tumin, 1949; Smithson, 1989; Merton, 1987), “risk” (Anderson vd., 1981; Arrow, 1965 Akt. Lipshitz ve Strauss, 1997 “olumsuz bilgi” (Knorr Cetina, 1999 Akt. Smithson, 2008, 15) ve “dalgalanma” (Dixit, Dixit ve Pindyck, 1994; Knight, 2012) sözcüklerinin karşılığı olarak kullanan yazarlar mevcuttur. Ancak sosyal bilimlerin dışındaki alanlarda bile en popüler kavramın “belirsizlik” olduğu göze çarpmaktadır (Smithson, 2008, 15).

Kelime anlamına bakıldığında belirsizlik, durumların önceden kestirilemediği, bilginin tutarsız olduğu veya kullanılmadığı hallerdeki bulanık durumlar olarak tanımlanır (Brashers, 2001). Bilimsel olarak ise belirsizlik, sistemli bilgi eksikliği veya mevcut bilgi tabanı üzerinde meydana gelen bir anlaşmazlık olarak ifade edilmektedir (Friedman, Dunwoody ve Rogers, 1999). Başka bir tanıma göre ise belirsizlik, karar vericinin olayın sonucunu doğru bir şekilde tahmin edemediği bir durumdur (Nikolaidis, Mourelatos ve Pandey, 2011, 2). Durum, olay veya olgulardaki ayrıntıların bulanık, karmaşık, öngörülemeyen veya olasılık dâhilinde olması belirsizliğin yaşanmasına zemin hazırlar. Bununla birlikte mevcut bilgilerin tutarsız olduğu zamanlarda bireylerin kendi bilgi düzeyleri veya genel olarak bir durum hakkında sahip oldukları bilgi konusunda kendilerini güvensiz hissetmeleri sonucu da belirsizlik duygusu yaşanır (Brashers, 2001). Bu tanımlardan hareketle belirsizliği, herhangi bir durum, olgu veya olayla ilgili eldeki verilerin yetersizliği sonucunda anlamlandırılmama hali olarak tanımlamak mümkündür.

Temel olarak belirsizlik, gelecekteki durumların nasıl ilerleyeceğine dair herhangi bir öngörü geliştirme yeteneğinden yoksun olmayı ifade eder. Başka bir deyişle belirsizlik, gelecekte olabilecek şeylerin veya muhtemel sonuçlarının net olarak

tahmin edilememesi durumudur. Çoğunlukla insanın dışında gelişen ve dış dünyaya ait bir olgu gibi görünse de belirsizlik, her bir bireyin kendisiyle ilgilidir. Örneğin dünya tamamen belirlenmiş ve yapılandırılmış bir yer olmakla birlikte kurallar çerçevesinde öngörülebilir bir yer haline getirilmeye çalışılsa bile hiçbir zaman mutlak bir kesinlik hali yaşanmaz. Nitekim dünya üzerindeki sistemin nasıl çalıştığını anlamak ve biçimlendirmek için birey daha ileri düzey bilgiye sahip olmaya çalışmak ve öngörü geliştirmek durumundadır. Aksi halde olacaklar konusunda bütünüyle savunmasız kalır. Bu nedenle belirsizlik nesnel bir olgu değil, dünyayı anlamaya çalışan ve düzenin nasıl işlediğini algılamak için girişimde bulunan bir bireyin öznel olarak değerlendirilmelidir (Otley, 2014). Dolayısıyla belirsizlik bireysel olarak kontrol edilebilir ve yönetilebilir bir durum olarak görülmelidir.

Belirsizlik, kişinin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşamaması veya eksik ulaşması durumunda hissettiği duygu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilgi eksikliği de bir durum ya da davranışın sonuçlarını anlama veya tahmin etme konusunda bireylerin kendi yeterlilikleri hakkında kuşku duymalarına sebep olur (Gudykunst, 2006). Bir başka tanıma göre ise belirsizlik bir kimsenin herhangi bir şeyden emin olmadığında hissettiği inanç durumudur. Özellikle hissedilen şüphenin sonucu ceza, fiziksel zarar, başarısızlık veya reddetme gibi hoş olmayan olaylara dayanacaksa ve birey bu konuda gelecekte kendisini nelerin beklediğini kestiremiyorsa hissedilen bu duygu durumu daha da şiddetlenir (Kagan, 1972).

Genellikle belirsizliğin kötü bir şey olduğu, zayıflığı ve güçsüzlüğü yansıttığı düşünülebilir. Gerçekte ise belirsizliğin olması gereken ve iyi bir şey olduğu yönünde inanç geliştirmek gerekmektedir. Zira dünya giderek "veri merkezli" hale geldikçe insanların sundukları bilgileri daha fazla veriye dayandırarak sunması gerekmektedir. Diğer bir deyişle elde edilen veriler ne olursa olsun en iyi sonucu elde edebilmek için her zaman daha fazla veriye ihtiyaç duyulacaktır. Bu durum daha çok kanıtlanmış, test edilmiş ve dayandırılmış bilgi gerektirir. Dolayısıyla ortaya çıkan durum ne olursa olsun insanoğlu her zaman daha iyisi ve daha doğrusunu bulma arayışından dolayı belirsizliklerle yüzyüze gelecektir. Sonuç olarak korkutucu ve sınırsız bir olasılık yelpazesi olsa da belirsizliğe kucak açılması gerekmektedir. Nihayetinde insanları yeni fikirler keşfetmeye, yeni araç-gereçler icat etmeye ve birtakım şeyleri derinlemesine araştırmaya iten belirsizliklerdir (Holdgraf, 2014).

Belirsizlik, bir kararın birden fazla sonucu olabileceği ve olası sonuçların bilinmediği veya anlamlı bir şekilde tahmin edilemeyeceği bir durumu ifade eder. Bir

sonucun tahmin edilemezliği, güvenilir bilgi eksikliği, geçmiş tecrübenin yetersiz olması ve altta yatan sürecin yüksek çeşitliliğinden veya bu işlemle ilgili eksik bilgiden kaynaklanabilir (Morone ve Tartiu, 2015,153). Değişebilen ve belirsiz olan şeyleri kabul edici bir tutum geliştirmek ve işler karmaşılaşp düzensiz şekilde ilerledikçe duruma hazırlıklı olmak önemlidir. Nitekim bugün doğru ve gerçek olduğuna inanılan bir şeyin mutlaka öyle olmayacağıının altını çizmek gerekmektedir (Jayraman, 2006). Başka bir deyişle belirsizlik, kesin ve açık olduğu zannedilen durum ve bilgilerin çok ötesinde seyreden bir olgu haline bürünebilir. Bilinenler, mevcut durumu açıklamada veya ileriye dönük doğru adımlar atılmasına yetmeyebilir.

Genel anlamda belirsizlik kavramı, bilgi kavramı ile yakından bağlantılıdır. Bu bağlantının en temel yönü, herhangi bir problem çözme durumunda yer alan belirsizliğin, durumun kavramsallaştırıldığı sisteme ilişkin bazı bilgi eksikliklerinin bir sonucu olmasıdır. Buradaki bilgi eksikliğinin çeşitli belirtileri vardır. Örneğin bilgi genel olarak eksik, kesin olmayan, parçalı, güvenilirmez, belirsiz veya çelişkili olabilir. Genel olarak, bu çeşitli bilgi eksiklikleri, ilişkili belirsizliğin türünü belirler (Klir, 2006, 6). Bundan dolayı belirsizlik farklı derecelerde seyredilmektedir. Örneğin Motto'ya (1992) göre belirli bilgilerin yokluğunda mevcut olan bilgiler, ilgili durum veya konuyu açıklama bakımından farklı biçim ve düzeylerde seyredebilir. Daha açık bir ifadeyle bir maddeyi tanımlarken gerçek dünyanın bir nesnesiyle ilişkilendirmek (gerçek bir değer, kural vs.) onun belirsizliğini azaltır. Motto'ya göre (1992) her bir öğeye öngörülen aralıkta bir değer atanması o ögenin var olduğundan emin olunmasını ve dolayısıyla da onunla ilgili belirsizliğin azalmasını sağlar. Şayet söz konusu edilen öge daha sonra bir gerçek olursa bu değer, gerçeğin sahip olduğu güven olarak yorumlanabilir.

Çoğu insanın içinde bulunduğu veya karşı karşıya geldiği durum, kesinlik (belirlilik) ve belirsizlik arasında herhangi bir noktada yer alabilmektedir. Söz konusu durum aynı zamanda belirsizliğin aşamasını da belirleyebilir. Bu sebeple belirsizliğin veya kendisine atfedilen değer hangi skalada olduğunu bilmek önemlidir. Clappitt ve DeKoch (2001) belirsizliğin derecelerini Şekil 1'deki gibi göstermiştir.

Kesinlik (Certainty)

Belirsizlik (Uncertainty)



◆ yasa/kanun ◆ ilkeler ◆ ampirik kurallar ◆ öngörü/inanç ◆ sezgi ◆ bilinmezlik

Şekil 1. Belirsizlik Dereceleri

Kaynak. Clampitt ve DeKoch (2001)'den alıntılanarak geliştirilmiştir.

Şekil 1'de görüldüğü üzere yasalar kesinliği temsil etmekte ve doğru olduğuna inanılmaktadır. Yine de insan bilgisinin sadece çok küçük bir kısmının bu kapsamda yer aldığı söylenebilir. Yasalardan daha az kesinlik içeren ilkeler (principles) ise genellikle daha soyuttur. Temel anlamda ilke, bir inanç veya davranış sistemi içinde mantık zinciri kurularak sunulan bir önermedir. Ampirik kurallar (rule of thumb) ise ilkelerden daha spesiftir (öznel) ve ölçekte kesinlik eşğine daha yakındır. Bu kurallar genel olarak uygulamalı deneyimler sonucu oluşur; teoriden ziyade pratiğe dayalı geniş çaplı bir rehber, model veya örnek olarak algılanırlar. Ancak belirli zaman ve koşullar altında edinilen bu pratiğin her konu için kesin olarak doğru veya güvenilir olduğu söylenemez (Clampitt ve DeKoch, 2001).

Öngörüler/inançlar (hunches), normalde kolay anlaşılamayan ve nereden geldiği pek açıklanamayan sezgilere dayanır. Gerçeklikten ziyade sezgiye dayalı bir his ya da tahmin olarak ifade edilebilir. Sezgiler (intuitions) ise daha yüksek düzeyde bir belirsizlik noktasını işaret eder ve bireyin yalnızca özünde ve hislerinde yaşadığı içsel duygu durumunu ifade eder. Sezgiler, öngörü/inançlardan şu açıdan farklılaşır: Sezgiler bilinçli olarak akıl yürütmeye ihtiyaç duymadan içgüdüsel olarak bir şeyi anlama becerisi gerektirir. Sezgiler bireyin en bulanık biçimde hissettiği duygulardır. Bireyler, kesin olmasa da hisleri konusunda şiddetle mücadele etmekten ve onları savunmaktan geri durmayabilirler. Bu sürecin en son noktasında ise bilinmezlik yer almaktadır. Bu aşamada birey, ilgili konuda açıkça ne bilgi sahibidir ne de edindiği bilgi işine yarayacak bir durumdadır (Clampitt ve DeKoch, 2001). Bu sebeple bilinmezlik veya belirsizlik elde herhangi bir verinin olmamasıyla da ilgili olmayabilir. Eldeki bilgilerin işe yaramaması, karmaşıklığı veya geçersiz oluşu da kati belirsizliğe hizmet edebilir.

Belirsizlik bir olay yeterince yapılandırılmadığında ya da yeterli ipucu olmamasından dolayı tanımlamadığında ortaya çıkan bilişsel durum olarak ifade

edilmektedir (Budner, 1962). Belirsizlik, doğal dünyanın insanlara basit bir şekilde empoze ettiği bir olgu değildir; toplumsal olarak inşa edilmiştir. Bunda kültürlerin büyük etkisi vardır. Kültürler belirsizliğin nasıl algılandığı ve ne şekilde ifade edildiği konusunda önemli ölçüde farklılık yaratmaktadır. Hatta aynı kültür içindeki alt grupların bile bu konuda farklılık gösterdiği söylenebilir (Smithson, 2008, 15). Alan yazında belirsizlikle özdeşleştirilen veya belirsizlik kavramının toplumdaki karşılığı ve yansıması olarak ele alınan bazı çalışmalar mevcuttur. Örneğin Lakoff ve Johnson'un (1980) çalışmalarında elde ettikleri metaforlar, belirsizlik olgusunun bir toplumda nasıl görüldüğü ve kullanıldığı hakkında oldukça bilgilendirici niteliktedir. Buna göre belirsizliğe karşılık gelen ifadeler birkaçı şu şekildedir (Lakoff ve Johnson 1980):

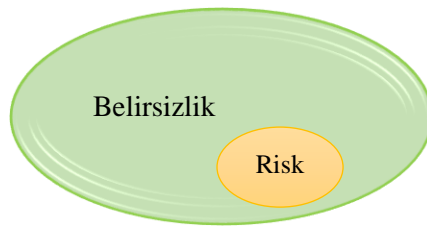
- Bilgi bir ada; bilinmezlik ise bir okyanustur. Ada ne kadar büyük olursa bilinen ve bilinmeyenler arasındaki sınır da o kadar büyür.
- Belirsizlik önüne engel konulmuş bir hayal gücü, körlük, bulanıklık halidir. Bilgi parlak ve aydınlatıcı iken belirsizlik karanlık ve sönüktür.
- Belirsizlik, öğrenme ve keşfetme süreçlerinde yoldan saptıran, amaçsızca dolaştıran ve yanlış yöne sokandır.
- Belirsizlik büyük bir boşluk veya deliktir. Ayrıca belirsizlik değişkenlik demektir.
- Belirsizlik bir iç savaştır.
- Belirsizlik esaret altında sıkışıp kalmaktır.

Belirsizlik kavramına dair üretilen metaforlara bakıldığında, çoğunun bireylerde olumsuz bir çağrışım yarattığı görülmektedir. Smithson'a göre (2008, 19) özellikle Batı kültürü, belirsizliklerden olumlu ve işlevsel bir süreç yaratabilme anlayışı geliştirememektedir. Ancak belirsizlik, insanları hem olumlu hem de olumsuz yönde motive edebilir. Belirsizliğin özgür alan yaratma, yaratıcılığı teşvik etme, keşfetmeyi sağlama ve fırsatları yakalama anlamında bireye seçimler sunduğu da bir gerçektir. Daha açık bir ifadeyle geleceğin ne getireceği konusunda belirsizliklerin yaşandığı durumlarda seçilecek pek çok alternatifin olduğunu düşünmek de gerekir (Smithson, 2008). Belirsizlik, örgütler için çoğunlukla tehdit veya korku unsuru gibi görünmektedir. Ancak, belirsizliğin aynı zamanda bir fırsatı da temsil ettiği unutulmamalıdır. Örneğin Chen, Reilly ve Lynn (2005) yaptıkları araştırmada zaman odaklı stratejilerin en iyi yüksek belirsizlik koşullarında çalıştığını bulmuşlardır.

Alan yazına bakıldığında belirsizlik kavramının kaos-karmaşa, kriz ve risk gibi terimlerle de iç içe olduğu görülmektedir. Reymen ve diğerleri (2008) karmaşıklığı, belirsizliği oluşturan ana nedenlerden biri olarak öne sürmektedir. Dolayısıyla kaos ve karmaşa hali belirsizliğin kendisi değil; ancak belirsizliğe neden olabilecek unsurlardan olabilir. Bir başka ifadeyle belirsizlik kaos ve karmaşayı da içine alan daha geniş bir alanı ifade etmektedir. *Belirsizlik >Karmaşa* şeklinde de formüle edilebilecek bu durum, belirsizlik kuramlarını kaos ve karmaşa kuramlarının çok ötesinde düşünmek gerektiğini ima etmektedir.

Kaos terimi kriz, anlaşmazlık ve kontrol kaybı gibi insan ilişkileri bağlamında sarsıcı çağrışımlar yapsa da tıpkı belirsizlik gibi durumu fırsata çevirmeyi önerir (Murphy, 1996). Ancak kaotik sistemlerde hiçbir zaman bir düzen ya da denge durumu bulunmamaktadır (Johnson ve Burton, 1994). Belirsizlik teorisinde ise esas konu; düzeni ve dengeyi yakalamak için kaotik oluşumların etkisiyle hareket etmek değil, ortamlarda her zaman var olan veya birçok nedenlerle var olacak belirsizliği azaltma yoluna gitmek veya etkili bir şekilde yöneterek belirsizliği fırsata çevirmektir şeklinde belirtilebilir.

Alan yazında risk kavramı bazen belirsizlikle benzer anlamlarda ele alınabilmektedir. Ancak belirsizlik, riskten çok daha fazlasıdır ve içinde riski de barındırır. Buna göre risk de öngörülemeyen ve net olmayan durum ve olaylar üzerinde gelişir (Satyendra, 2014). Daha iyi anlaşılması adına Şekil 2’de belirsizlik ve riskin kapsadığı alanlar gösterilmiştir.



Şekil 2. Belirsizlik ve Risk Çemberi

Kaynak. Satyendra, 2014

Şekil 2’de görüldüğü gibi belirsizlik durumu riski de kapsayan daha geniş bir konudur. Bu açıdan bakıldığında risk ancak belirsizliğin nedenlerinden veya kaynaklarından biri olarak görülebilir. Dolayısıyla belirsizliğin riski de içine kapsayan çok daha geniş ölçekli bir durum olduğu söylenebilir.

Belirsizliğin Kuramsal Temelleri

Batı'nın geleneksel örgüt teorileri incelendiğinde merkezde yer alan rasyonellik kavramının belirsizlik ve değerlendirme yapma olgularıyla ilişkili olduğu gözlenmektedir. Örneğin Taylor'un bilimsel yönetim kuramı, yönetim ilkelerini ve işleyişini bilimsel yöntemlerle daha kesin kılma ihtiyacına odaklanmıştır. Bu nedenle bilimsel yönetim, örgütlerde bilgiyi çalışandan kuruma aktarma; böylece örgütsel belirsizliği azaltmayı vurgulamaktadır. Belirsizlik yönetimi Weber'in çalışmalarında daha belirgin bir şekilde yer almaktadır. Rasyonellik ve değerlendirme yapma konusu çalışmalarında oldukça önemli görülmektedir. Weber'in örgüt tanımı çeşitli kurallar ve kabul edilmiş düzen içinde kurumun işleyişini sürdüren bir lider ya da çalışanın varlığı üzerine kuruludur. Bundan dolayı sorunlu veya net olmayan süreçler bu bakış açısıyla örgüt yapısına oldukça ters düşmekte; ancak rasyonellik temelli anlayışla sorunlardan uzaklaşılabilir (McPhee ve Zaug, 2001).

Genel olarak bakıldığında belirsizliğin hem stratejik hem de örgütsel araştırmaların merkezinde bulunan bir kavram olduğu görülmektedir. Örgütsel araştırmalarda belirsizlik, olumsuzluk teorisine (contingency theory) uyan bir model veya yapısal bir uyarılama olarak düşünülebilir. Bu teorik çerçevede belirsizlik kavramı, örgütler ve çevreleri arasındaki ilişkiyi açıklayan temel yapı olarak düşünülmektedir (Boccia, 2009). Thompson (1967) ise belirsizliği, temel bir örgütsel ve yönetsel sorun olarak görmüş; özellikle örgüt yapısını, kurumda yaşanan belirsizliğin etkilerinden arındıracak bir mekanizma olarak yorumlamıştır.

Belirsizlik kavram olarak tarih boyunca çeşitli teorisyenler tarafından türlü bakış açılarıyla ortaya konulmuş ve üzerinde çalışılmıştır. Atkins (1984) belirsizliği fizikte bir araştırma nesnesi olarak, Shannon ve Weaver (1949) bir bilgi teorisi olarak, Budner (1962) ve Norton (1975) kişilik özellikleri olarak, Knobloch (2010) ile Berger ve Calabrese (1975) ise kişilerarası iletişim konusu olarak ele almıştır. Buna ek olarak son yıllarda adını alan yazında oldukça fazla duyurmayı başaran Hofstede (1991) belirsizliği kültür çalışmalarının bir parçası olarak ortaya koymuştur (Akt. Clampitt ve Williams, 2005). Belirsizliği kavram olarak çalışan alanlardan bir tanesi de sağlık bilimidir. Özellikle hasta iletişimi ve hastalıkların açıklanması veya tedavi sürecinde yaşanan belirsizlikleri konu alan çalışmalar bulunmaktadır (Babrow, Hinen ve Kasch, 2000; Bradac, 2001; Mishel, 1988).

Belirsizlik kelimesinin İngilizce dilinde çok zengin anlamları bulunmaktadır. Ancak 1960'lı yıllardan önce belirsizlik sözcüğünün neredeyse sadece olasılık teorisi açısından ele alındığı gözlenmiştir. 1960 ve 1970'li yıllardan sonra ise alternatif belirsizlik teorileri ortaya çıkmıştır. Belirsizliğin en iyi bilinen teorileri arasında “bulanık kümeler” ve “yaklaşık kümeler” teorileri, “olasılık teorisi”, “Dempster-Shafer teorisi” ile “bulanık ölçüm teorisi” yer almaktadır (Klir ve Hermenec, 1997, 29-30). Bu türdeki teorilerin daha çok matematik ve mühendislik alanlarında ele alındığı göz çarpılmaktadır.

Bulanık kümeler teorisi (fuzzy set theory) belirli bir kümedeki bir öğenin üyelik derecesini verirken (Deschrijver ve Kerre, 2003) adından da anlaşılacağı üzere sınırları bulanık olan bir gurubu tanımlar (Zadeh, 1984). İstatistik araştırma konularından olan olasılık teorisi ise yine çeşitli alanlarda farklı bağlamlarla ele alınan bir konu olup temel anlamda bir olay veya olguya ilişkin sonuçların hangi sıklıkla meydana geldiğiyle ilgilidir (Stroock, 2010). Dempster-Shafer teorisi ise öznel olasılık teorisinin bir genellemesidir. Bu teori öznel inanaçlar doğrultusunda ilgili soruya ilişkin inanç derecelerinin temel alınmasını sağlar (Shafer, 1992). Tüm bunların dışında Herzig ve Jimmieson'a (2006) göre alan yazında öne çıkan belirsizlik teorileri ise "Belirsizlik Azaltma Teorisi" ve “Belirsizlik Yönetimi Teorisi” olmak üzere iki türdür. Bu belirsizlik teorileri daha çok sosyal bilimlerde ele alındığından araştırmada bu iki teori üzerinde durulmaktadır.

Belirsizlik Azaltma Teorisi (Uncertainty Reduction Theory). Belirsizlik azaltma teorisine (BAT) göre belirsizlik, psikolojik olarak stresli bir durumdur. Bu yüzden bireyler belirsizliği azaltmaya yönelik girişimde bulunurlar. Bu teoride belirsizliğin ardından potansiyel olarak olumsuz bir şeyle karşılaşılacağı veya istenmeyen bir durumun ortaya çıkacağı ileri sürülür. Bu koşullar altında bireyin yaşadığı stres durumuyla başa çıkması ve belirsizliği azaltmak için çaba göstermesi esastır (Greco ve Roger, 2001). Berger ve Calabrese (1975) BAT'ı kişilerarası iletişim bağlamında ele alırken Deci (1975) genel olarak bu teorinin birey, grup veya örgüt bazında belirsizlik yaşanması halinde mevcut durumun azaltılması için bilgi arayışına girilmesi ve harekete geçilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir (Akt. Kramer, 1999).

BAT, insanların iletişimi bilgi edinmek ve anlayış oluşturmak için nasıl kullanıldığına odaklanmaktadır (Griffin, 2012, 125). Bundan dolayı genellikle iletişim alanında en çok başvurulan teorilerden biridir. BAT, ilişki temelli gelişim sağlamak için

bireylerin hem kendi hem de başkalarının bilgisi ve anlayışı konusunda yaşanan belirsizlikleri önemli görmektedir. (Sunnafrank, 1986) Temel olarak iletişim kurarken bilgi edinme ve algılama bakımından insanların dili nasıl kullandığına odaklanır. Belirsizliğin azaltılması ve bu yönde adımlar atılması gerektiği görüşü üzerine kurulu bu teori aslında belirsizliğin ve onun yarattığı etkilerin azaltılmasının birbiriyle karmaşık ve karşılıklı bir ilişki içinde olduğu da öne sürülmektedir. Örneğin birbirini seven bireyler karşılıklı yaşanan belirsizlikleri azaltır; birbirinden hoşlanmayanlar ise etkileşimden kaçınırlar ve böylece karşılıklı yaşanan belirsizlikleri azaltamazlar (Berger, 1986). Bundan dolayı mevcut teoriye ters düşse de belirsizliğin azaltılmasının hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabileceği bazı yazarlar (Berger, 1986; Berger ve Brodac, 1982) tarafından doğrulanmaktadır.

Mevcut teoriye göre, yabancı insanlar bir araya geldiğinde esas kaygıları, hem kendi hem de başkalarının davranışları hakkında öngörülerini arttırmak üzerine olmaktadır. Bu kaygı durumu yaşanan belirsizliklerin azaltılması ihtiyacından doğar (Griffin, 2012, 125). Ancak BAT'daki en önemli varsayım, belirsizliği azaltmanın insanın etkileşimiyle ilgili bir konu olmasıdır. Daha açık bir ifadeyle bu teoride değinilen esas nokta, bireyin hem kendi hem de başkalarıyla olan temel etkileşimlerinde meydana gelen belirsizliklerdir. Bu kapsamda belirsizlik, etkileşim kurulan kişi veya kişiler hakkında şimdiki, geçmiş veya gelecekteki davranışlarına ilişkin öznel görüşlerden ileri gelir. Bundan dolayı insanlar, belirsizliği azaltmak için geçmiş ve geleceğe dönük anlamlar yükler; etkileşim kurduğu kişilerin tutumlarını anlamaya çalışarak stres ve belirsizlikleri azaltırlar (Bradac, 2001).

Berger ve Calabrese (1975 Akt. Griffin, 2012, 127) bu teoriye dayanak oluşturarak belirsizlik azaltma süreçlerinde kullanılmak üzere sekiz temel aksiyom (axioms) önermektedir. Bunlar; sözlü iletişim, sözsüz iletişimde samimiyet, bilgi arayışı, kendini açma/ifade etme, karşılıklılık, benzerlik, beğenme ve paylaşılan ilişki ağı şeklindedir. *Sözlü iletişim* bireylerin çevresiyle konuşması; *sözsüz iletişimde samimiyet* vücut diliyle etraftakilere sıcak davranmayı; *bilgi arayışı* başkalarıyla ilgili tutum, davranış ve özelliklerin öğrenilmeye çalışılması; *kendini açma*, kendiyile ilgili açıklamalar yapıp bilgi vermeyi; *karşılıklılık*, bilgileri paylaşma konusunda karşılıklı bir samimiyet ve isteklilik gösterilmesini; *benzerlik* çevredekiler arasında yakınlık kurma ve benzer örüntüler yakalamayı; *beğenme*, kişi hakkında ne kadar çok bilgi edinilirse o kadar takdir edileceğini; paylaşılan ilişki ağı ise ortak tanıdık ve arkadaşlara sahip olmayı ifade eder (Griffin, 2012, 127-128).

Belirsizlik Yönetimi Teorisi (Uncertainty Management Theory). Belirsizlik yönetimi teorisi (BYT) ise tüm belirsizliklerin olumsuz olmadığını ve bazı durumlarda belirsizliğin muhtemel sonuçlarının olumlu olarak değerlendirilebileceğini öne sürmektedir (Brashers, 2001). BYT, insanların belirsizliği mevcut çıkarlarını veya ihtiyaçlarını destekleyen şekillerde kullandığını ileri sürer. Yani, BYT belirsizliğin her zaman rahatsız edici bir durum olmadığını iddia eder. Örneğin, bazen insanlar umut etmek, iyimserliklerini ve genel refahı korumak için belirsizlikleri kullanabilirler (Kosenko, 2014, 1425).

BYT, bireylerin belirsizliği yönetmek için bir dizi farklı davranışta bulunabileceğini öngörmektedir. Buna göre bazı durumlarda birey, belirsizliği engelleme veya saklama davranışında bile bulunabilir. Özellikle yapabileceği veya yapması gereken herhangi bir eylem kalmadığında inkâr etme, umudunu sürdürme, belirsizliğe aşırı maruz kalmaya direnç gösterme gibi davranışlar gösterebilir. BYT, yaşanan belirsizlik biçimleri doğrultusunda kişinin belirsizliğe karşı verebileceği cevapları ve tepkileri yansıtır. Doğası gereği olumlu ya da olumsuz olarak da değerlendirilen BYT, bireylerin belirsizliğe yükledikleri anlam bakımından ele alınır. Bu çerçevede belirsizliğe atfedilen değer bireylerin onu ele alınış biçimlerini de etkileyecektir. Başka bir deyişle belirsizlik olgusuna karşı bireyin yaklaşımı, kişinin içinde bulunduğu durumu değiştirme ya da sürdürmeyi amaçlamaya yönelik olan davranışlarını motive eder (Rains ve Tukachinsky, 2015). Bundan dolayı bu araştırmanın kuramsal temelleri de BYT'ye dayandırılmıştır.

Bu teorinin geliştirilmesinde alan yazına büyük katkılar sağlayan Brashers (2001) belirsizliği, olayların sonuçlarını anlama, değerlendirme veya öngörme yetersizliği olarak tanımlamış, insanların belirsizlik karşısındaki deneyimlerini ve gösterdiği tepkilerini açıklamak için bu teoriye başvurmuştur (Kosenko, 2014, 1425). BYT'de belirsizliği yönetme araçları kapsamında adalet kavramını kullanan ve mevcut teoriyi adalet sağlayıcı bilgilerle ilişkilendiren bazı yazarlar (Van den Boss ve Lind, 2002) da mevcuttur. Zira belirsizlik yaşandığında çalışanların adalet konusundaki kaygıları daha belirgin hale gelmektedir. Bu durum, yüksek belirsizlik düzeylerinde yöneticinin kötü muamelede bulunmasının çalışanlardan daha fazla olumsuz tepki gelmesine neden olmasıyla açıklanmaktadır (Thau, Bennett, Mitchell ve Marrs, 2009). BYT'de temel çıkarım, bireylerin belirsizliği bir araç veya kaynak olarak kullanabilmesidir. Bilişsel olarak yaşanan belirsizlik hallerini ortadan kaldırmak yerine geliştirmek ve ondan faydalanmak daha doğru görülür (Bradac, 2001).

Genel olarak hayat ve özellikle de yaşanan sıkıntılar tahmin edilemez olarak görüldüğü için iletişim, bireylerin bu belirsizliklerle başa çıkmalarında birincil yol olarak görülmektedir. Bununla birlikte BYT’de belirsizliğin yönetilmesinde dikkate alınması gereken üç önemli boyutun/hususun olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar; (1) belirsizlikle ilgili edinilen deneyim ve ona yüklenen anlam, (2) belirsizliğe biçilen değer (3) belirsizliğe verilen iletişimsel tepkilerdir. BYT’ye göre bireyler karmaşıklık ve olasılık içeren durumlarda belirsizlik yaşarlar. Bundan dolayı sözü geçen teoride olasılıklara dayanan görüşler ve belirsizlikler sonucu edinilen tecrübeler arasında doğrusal olmayan (curvilinear) bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin kişi en fazla belirsizlik düzeyini bir durumun gerçekleşeceğine dair düşüncesi %50 oranında olursa yaşar. Belirsizlik, bireylerin ortaya çıkma olasılığının yüzde 0 veya yüzde 100’e yakın olduğuna inanması durumunda en düşük seviyededir (Kosenko, 2014, 1426).

Bilginin miktarına ve içeriğine bağlı olarak belirsizlik, azaltılıp ya da daha da artırılabilir. Örneğin çelişkili ve hatalı bilgi kişide daha fazla soru oluşturabilir; bu kapsamdaki bilgi yüklemeleri bireydeki kaygı ve belirsizlik durumlarını daha da şiddetlendirebilir. Dolayısıyla Brashers’ın (2001) da savunduğu gibi belirsizliği azaltmak hayattaki belirsizliklerle başa çıkmak için sadece bir seçenek olarak yer alır. BYT’ye göre özellikle belirsiz olmak kişilerin iyimser olmasını sağlamak için hizmet ettiğinde bireyler de belirsizlik durumlarını koruma veya artırma girişiminde bulunabilir. Bu varsayımlar BYT’yi diğer belirsizlik teorilerinden ayırmaktadır (Kosenko, 2014, 1426). Ayrıca BYT diğer belirsizlik kuramlarına kıyasla dış kaynaklı etkilere potansiyel olarak daha çok karşılık veren açık sistemlerdir (Brodac, 2001).

Belirtilenler kuramlar dışında Brodac (2001) belirsizlik konusundaki kuramsal temeller kapsamında sorunlu bütünleştirme teorisinden de bahsetmektedir. Çalışmanın devamında bu teori ele alınmıştır.

Sorunlu Bütünleşme Teorisi (Problematic Integration Theory). Sorunlu bütünleşme teorisi (SBT) sentezlenmiş bilgi ve değerlerin sorunlu olduğu durumlarla ilgilidir. Sorun olarak tanımlanan bu durumlar çoğunlukla belirsizlik, kararsızlık ve birebiriyle çakışan beklenti ve istekleri kapsamaktadır. SBT bireysel bir psikolojik süreçtir; fakat aynı zamanda doğası gereği iletişim süreçlerinde ortaya çıkan bir olgudur (Barrow, 2015). Bundan dolayı bütünleşme kavramı genellikle karmaşık ve dönüştürücü

olabilen bir iletişim sürecini ifade eder. SBT'nin kaynaklarından biri de insanların genellikle konuşmalarında olasılık içeren ifadelere yer vermesidir (Babrow, 2001).

Olasılık-değerlendirme ilişkisini temele alan bu teori bireye bir problem sunar; bu problem birey tarafından kolayca reddedilemez veya gözden çıkarılmaz. Teoriye göre, olasılık ve olasılık temelli yapılan değerlendirmeler arasında sorunlu bir bağlantı kurulur. Bu durum, BAT'deki belirsizlik durumuna benzeyen ve birey için rahatsız edici bir durum olan bilişsel çatışma veya gerginlik üreten bir ilişkidir. Bu gerginlik "sorunlu" kavramıyla ifade edilir. Bu kavram herhangi bir durum, kişi veya nesneyle sorunlu şekilde kurulan ilişki ya da bağlantıdan dolayı zor, yorucu, karmaşık, esrarengiz gibi duygularla açılır (Bradac, 2001). SBT'deki temel varsayım bilgilerin bütünleştirilmesi ve sentezlenmesi sürecinin çoğunlukla sorunlu olmasıdır. Bu teoride dört temel yapı oluşturulmuştur. Bunlar *olasılıkların ve değerlerin farklılaştığı durumlar* (ör. geriye dönük hayal kırıklıkları, keder, utanç, pişmanlık, suçluluk gibi durumlar ve ileriye dönük endişe, korku ve beklentiler gibi konular); *belirsizlik* (çoklu anlam içeren durumlar ve bulanık ihtimaller); *kararsızlık* (sevme-nefret etme ilişkileri); *imkansızlık* şeklindedir (Babrow, 2001).

Belirsizlik Türleri ve Nedenleri. Son 30 yıllık zaman zarfında örgütlerin faaliyetlerini yürüttükleri ortamlar gittikçe daha da karmaşık hale gelmiştir. Bununla beraber yaşanan bu karmaşa hali, çözülmesi zor problemleri de beraberinde getirmiş; örgüt üyelerini ise bu tür problemlerden doğan belirsizliklerle karşı karşıya bırakmıştır. Belirsizliğin en önemli sebeplerinden birisi, sorunun niteliğini belirlemede yaşanan zorluktur. Çok kritik veya önemli sayılabilecek bir bilginin yokluğu veya anında elde edilememesi söz konusu olabilir. Ancak bu durum belirsizlik yaşanmasının tek nedeni de değildir. Zira çoğu zaman esas sorun bilgi veya veri eksikliği değil, bilginin işleniş şeklindedir. Başka bir deyişle bilgilerin yorumlanması ve anlamlandırılması da önemli sorunlar yaratabilmektedir (Koppenjan ve Klijn, 2004). Ancak tüm bunlara rağmen belirsizliğin ortaya çıkış nedenleriyle ilgili net bir ayrımın yapılmasına yönelik alan yazında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bununla birlikte belirsizlik türlerinin farklı özelliklere sahip olduğu ve bu yüzden türlerini ayrı ayrı sınıflandırmanın yararlı olacağına dair genel bir kabul de vardır. Bunun da nedeni, farklı türlerdeki belirsizlikleri modellemek için farklı yaklaşımların kullanılmasının gerektiğidir (Esfahani, 2014).

İnsanların karşılaşılabileceği pek çok farklı belirsizlik türleri vardır ve bunları birbirine karıştırmamak önemlidir (Van den Bos ve Lind, 2009). Alan yazın incelendiğinde Van den Bos'un (2009a) belirsizlik türlerini oldukça yalın ve bütüncül bir şekilde ele aldığı görülmektedir. Buna göre belirsizlik türleri *bilgi kaynaklı/enformasyonel belirsizlik* (informational uncertainty) ve *kişisel/öz belirsizlik* (personal/self-uncertainty) olmak üzere iki ana başlık içinde ele alınmaktadır.

Bilgi Kaynaklı/Enformasyonel Belirsizlik. İnsanların sosyal yargılarını oluştururken sıklıkla karşılaştıkları bir belirsizlik türü olan enformasyonel belirsizlik temel anlamda "ideal olandan daha az bilgiye sahip olmak" anlamına gelmektedir. Bireyler düşünce ve kararlarını güvence altına almak ve kendilerini güvende hissetmek için bilgi edinmek isterler. Bilgi eksikliği ise tehdit ve tehlike yaratabilir. Bu nedenle, insanların sosyal yargıları nasıl geliştirdiğini incelerken sahip oldukları bilgi önemli bir husus olarak görülmelidir (Van den Bos, 2009a). Örneğin çeşitli çalışmalar, insan kararlarının genellikle eksik bilgi koşulları altında oluştuğunu ve bu koşulların bireylerin kararları ve sosyal yargı süreçleri üzerinde öngörülebilir etkilere yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Kahneman, Slovic ve Tversky, 1982). Bilgi belirsizliği ile bir örgüte ilişkin yeni bilgilere yeterli düzeyde erişim sağlanamaz. Bunun altında da örgüt temellerinin istikrarsız, dengesiz ve genel geçer bir anlayış üzerine kurulması ile zayıf bilgiye sahip olunması yatmaktadır (Zhang, 2006).

Lipshitz ve Strauss'a (1997) göre ise belirsizlik türleri *konusuna* (kişinin ne hakkında belirsizlik yaşadığına) ve *kaynağına* (belirsizliğe nedenlerine) göre ayrılır. Belirsizlik konuları; sonuca (outcomes), koşullara (situations) ve seçeneklere (alternative) göre üç şekilde kategorize edilebilir. Belirsizliğin kaynağı (nedenleri) ise tamamlanmamış bilgi, yetersiz algılama ve farklılaşmamış (ayrıt edilmemiş) seçenekler olmak üzere yine üç kategoride ele alınabilir. (Lipshitz ve Strauss, 1997). Milliken (1987) ise algılanan belirsizlik türlerini *durum (state) belirsizliği*, *etki (effect) belirsizliği* ve *tepki (response) belirsizliği* olmak üzere üç şekilde belirtmektedir:

Kişisel/Öznel Belirsizlik. Enformasyonel belirsizlik ile kıyaslandığında öz belirsizlikte, bireysel değerlendirmeler, varoluşçu anlamlandırmalar ve dünya görüşlerine dayalı savunmalar yapmak ve çevreyi anlamlandırmak daha önemli görülmektedir. Bunların eksikliğinin görüldüğü durumlarda birey kişisel olarak kendini

belirsizlik içinde hisseder (Van den Bos, 2009a). Bu belirsizlik türünde bireyler kendileri hakkında belirsizlik yaşar ve genellikle kendilerini belirsizlik içinde görmekten veya belirsiz durumları düşünmekten alıkoymak ve korumak isterler. Bununla birlikte hayat deneyimleri ve kültürel dünya görüşlerini destekleyici yaşantılar insanların belirsizliğe karşı tepki biçimini de etkiler. Başka bir deyişle belirsizliği daha iyi tolere edebilme veya daha çok sorun olarak görme bireylerin bakış açısı ve tecrübelerine göre şekillenmektedir (Van Den Bos, Euwema, Poortvliet ve Maas, 2007). Bireyin önemli gördüğü kişilerden gelen olumsuz geri bildirimler sonucu bireyin hissettiği düşünce ve duygular öz belirsizliğe örnek olarak verilebilir (Van den Bos ve Lind, 2002).

Durum (State) Belirsizliği. Yöneticiler, örgütsel ortamı veya o ortamın belirli bir parçasını tahmin edilemez olarak algıladıklarında "durum" belirsizliği yaşarlar. Örneğin üst düzey yöneticiler hem ilgili kurumların veya hem de örgütün kilit müşterilerinin (yeni alıcı ve satıcılar, rakipler, tüketiciler, hükümet, diğer paydaşlar vb.) hangi eylemleri gerçekleştireceği konusunda durum belirsizliği yaşayabilirler. Buna ek olarak durumlarda meydana gelen değişimlerin doğası ve gerçekleşme olasılığını anlama konusunda belirsizlik yaşayabilirler. Durum belirsizliği kişinin ortam veya çevredeki faktörlerin nasıl değişebileceğini anlamaması demektir. Durum belirsizliği aynı zamanda çevredeki unsurlar arasında gelişen karşılıklı ilişkilerin eksik bir şekilde anlaşılmasını da ifade edebilir.

Etki (Effect) Belirsizliği. Bu belirsizlik türü, kişinin çevresel olaylar ve değişimlerin örgüt üzerindeki etkisinin ne olacağını tahmin etme becerisiyle ilgilidir. Dolayısıyla etki belirsizliği, gelecekteki bir durum veya çevresel değişimin örgüt üzerindeki etkisinin ne olacağını tahmin edememek olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, bir kasırganın evinizin yönüne doğru gittiğini görmek veya bilmek, kendi evinizi nasıl etkileyeceğini bildiğiniz anlamına gelmemektedir. Başka bir ifadeyle etki belirsizliği, neden-sonuç ilişkilerinin anlaşılmasını ifade eder.

Tepki (Response) Belirsizliği. Bu belirsizlik türü ise örgüt için verilebilecek hangi tepki çeşitlerinin mevcut olduğunu ve her birinin değerinin veya faydasının ne olabileceğini anlamakla ilişkilendirilir. Tepki belirsizliği bir konuda verilecek tepki

veya cevabın olası sonuçlarını tahmin edememek olarak tanımlanır. Bu tür belirsizlik, acil bir karar verilmesine duyulan ihtiyaç anlarında yaşanmaktadır. Bu nedenle, bir örgütün üst düzey yöneticilerinin, bir dizi olası strateji arasından seçim yapma ya da çevredeki acil bir tehdide cevap verme sürecinde tepki belirsizliği yaşamaları daha olasıdır.

Morone ve Tartiu (2015, 160-161) belirsizliğin hem türleri hem de nedenleri sayılabilecek bir belirsizlik taksonomisi oluşturmuştur. Buna göre belirsizlik sınıflaması şu şekilde belirtilebilir:

a. *Teknolojik Belirsizlik (Technological Uncertainty)*. Teknolojinin kendisiyle ilgili belirsizlik yaşanmasıdır. Bu durum daha çok paydaşların teknolojiyi nasıl algıladığı ve innovasyonun doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmamasına bağlıdır. Zira bu sürecin doğru değerlendirilmemesi örgütte teknoloji ve innovasyon kullanımının geciktirilmesine ve hatta bırakılmasına neden olabilir. Mevcut teknolojinin yeni teknolojik altyapılarla entegre olması sürecinde bile yaşanan sıkıntılar ciddi belirsizlikler meydana getirebilir. Bu nedenle örgütler özellikle yeni bir alt yapı gerektiren teknolojilere yatırım yapmakta tereddüt ederler. Teknolojik gelişmeler veya yeni teknolojilerin gelişme hızı genel anlamda belirsizliğe neden olabilir. Bununla birlikte gelecekteki teknolojilerin şu anki teknolojileri modası geçmiş hale getireceği ve işe yaramayacağı kaygısı da belirsizlik sebebidir. Daha açık bir ifadeyle mevcut teknolojilerde saplanıp kalmak ve gelecekteki teknolojilerin örgütte nelere neden olabileceğini hesaplayamamak örgüt için ciddi anlamda belirsizlikler yaratacaktır.

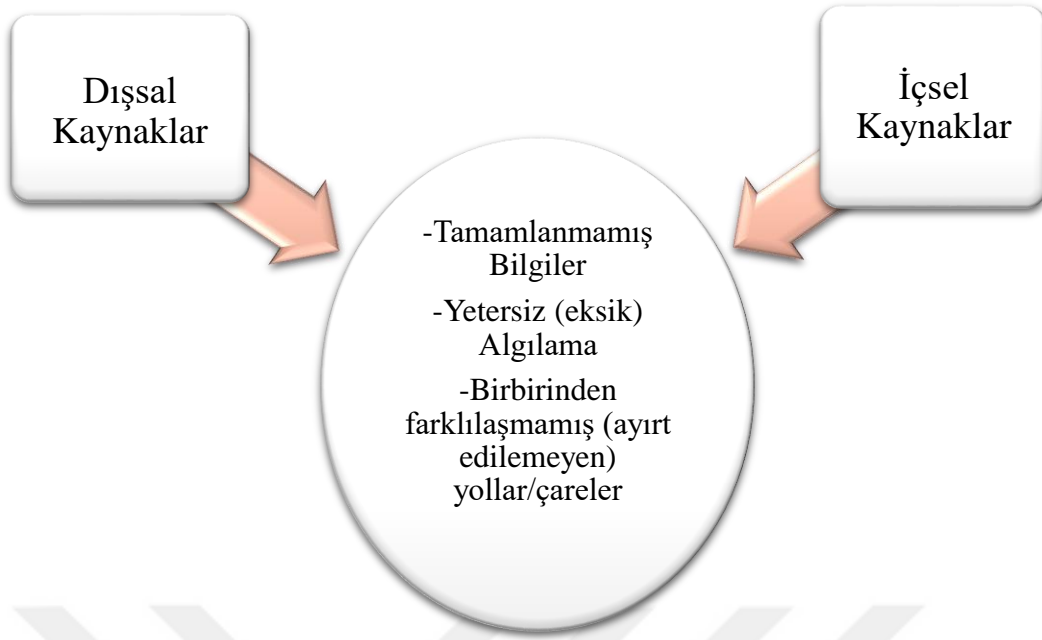
b. *Piyasa Belirsizliği (Market Uncertainty)*. En etkili belirsizlik türlerinden biri olan piyasa belirsizliği sosyo-tekniik dönüşümler içinde gelişir. Piyasa belirsizliği üç türdeki belirsizlikten etkilenir. (1) *Tüketici belirsizliği*: Tüketicinin hem tercihleri hem de özellikleri konusunda bilgi sahibi olmamak ve taleplerin durumunu (özellikle talep büyüklüğünü ve durumu istikrarlı hale getirebilmek için gereken zaman aralığını) kestirememektir. (2) *Tedarikçi-satıcı belirsizliği*: Çoğunlukla ortaklaşa yapılan girişimlerde ortaklar hakkındaki belirsizliği ifade eder. Bu tür belirsizlik, yeni bir tedarik zinciri kurulmasını gerektiren değişiklikler ve dolayısıyla yeni ilişkiler söz konusu olduğunda önemli ölçüde

- artmaktadır. (3) *Rekabetçi belirsizlik*: Rakiplerin olası eylemlerine ilişkin farkındalık eksikliği yaşamaktır.
- c. *Kurumsal Düzenlemeye İlişkin Belirsizlik*: Örgütte proaktif ve destekleyici bir kurumsal çatının olması yeni teknolojilerin gelişmesini kolaylaştırmayı ve hızlandırmayı sağlar. Dolayısıyla bu belirsizlik türünün kaynağı, örgütün çelişkili sinyaller vermesiyle hem girişimciler hem de yatırımcıları yanlış yönlendirebilen ve inovasyon kullanımını engelleyebilen bir güce sahiptir.
- d. *Politik Belirsizlik*: Farklı seviyelerde (örneğin ulusal ve yerel) uygulanan politikalar tutarsız olduğunda, bu durum, inovasyon süreci için bir engel oluşturan karışıklık ve atalete yol açar. Bununla birlikte, tutarlı ve iyi hazırlanmış politikalar yeni teknolojilerin geliştirilmesinde önemli bir itici güç olabilir.
- e. *Kabul/Meşruiyet Belirsizliği*: Bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceriler, ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler kapsamında değilse eldeki bilgiler geçersizdir. Bu bakış açısıyla tanımlanan kabul/meşruiyet belirsizliği aynı zamanda getirilen yeniliklerin örgüt ve çalışanlarının temel değerlerini tehdit ettiği zaman ortaya çıkar.
- f. *Yönetmel Belirsizlik*: Bu belirsizlik türü genellikle şu unsurların sonucu olarak ortaya çıkar: (1) Başarısızlığa yol açabilecek riskli bir davranış sergilemek ve bu anlayışla yürütülen faaliyetleri desteklemek. (2) herhangi bir yenilik veya değişikliği yönetme sürecinde konuyla ilgili meydana gelebilecek risklerle başa çıkmak için gereken yönetimsel araçların eksikliği.
- g. *Zamanlama Belirsizliği*: Bu belirsizlik türüne neden olan unsurlar şu şekildedir: (1) özellikle örgütler için yatırım kararı konusunda en uygun zamanlamayı bulmada zorlukların yaşanmasına neden olan bu belirsizlik türü yenileşme hareketlerinin ilk aşamasında bilgi eksikliği yaşanmasından kaynaklanır. (2) Getirilen yenilik ve değişiklik çalışmalarının son evresinde belirsiz bilginin olması. (3) Yeniliklere ön ayak olan veya bunları yürüten çalışanların karşılaştığı geçici karmaşa hali.

h. Kaynak Belirsizliği: Bu belirsizlik türü, örgütler yeniliklerin arttırılması ve laboratuvar ortamından alınıp piyasaya sunulması için gereken kaynakların mevcudiyeti (hammadde, insan ve finansal kaynaklar) hakkında doğru tahminlerde bulunmakla ilgilidir. Bu konuda örgüt ve yöneticilerinin doğru tahmin yapma konusunda güçlüklerle karşılaşması belirsizliği ortaya çıkarır.

Morone ve Tartiu'nun (2015) oluşturduğu belirsizlik taksonomisi dikkate alındığında belirsizliğin türlerinin aynı zamanda belirsizliğe neden olan unsurların birer sonucu olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle bir belirsizlik türü aynı zamanda kendisinin kaynağını oluşturmaktadır. Bundan dolayı belirsizlik türleri ve ona neden olan etmenleri ayrı değerlendirmek güç görünmektedir. Örneğin teknolojik belirsizlik, teknolojinin kullanımı sürecinde ortaya çıkan belirsizlikleri, piyasa belirsizliği ise piyasadaki paydaşların (alıcı, satıcı ve rekabetçiler) kendilerini ilgilendiren alanlarda bilgi sahibi olamamasını belirtir. Bununla birlikte yönetsel belirsizlik, örgüt ve çalışanlar için doğru faaliyetlerin yürütülememesi ve meydana gelebilecek belirsizliklerle başa çıkmak için gerekli araç ve donanımına sahip olamamayı ifade ederken zamanlama belirsizliği bu faaliyetlerin doğru zamanda yapılmamasından kaynaklanan belirsizlikleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, belirsizliğe neden olan etmenlerin aynı zamanda belirsizliğin türlere ayrılmasına hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Grote, (2009, 13) belirsizliğe neden olan kaynakları Şekil 3'teki gibi ayırmıştır.

Grote (2009) temelde belirsizliğin kaynaklarını dıştan gelen ve içten gelen nedenlere bağlamaktadır. Dış kaynaklı nedenlere piyasa şartları, rakipler, hükümet politikaları örnek gösterilirken, iç kaynaklı nedenlere ise teknoloji ve kullanımı, iş veya görev işbirliği gibi konular örnek olarak verilebilir. Genel olarak eksik bilgi mevcut bilgilerin yetersiz anlaşılması ve birbirinden farklılaşmayan çözüm yolları, belirsizliğin nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır (Lipshitz ve Strauss, 1997). Yetersiz algılama durumu, çok fazla veya çok az sayıda bilginin bir sonucu olabilir. Çok fazla alternatifin olması ancak doğru ve yararlı olanın diğerlerinden ayırt edilememesi de belirsizliğin nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Çözüm yolların çekici olması, karar verecek olan bireylerin amaçlarına, değerlerine, gereksinimlerine, tutumlarına ve işe yararlılığına bağlıdır (Grote, 2009, 15).



Şekil 3. Belirsizlik Kaynakları.

Kaynak. Grote, 2009, 13'den yararlanılmıştır.

Alan yazında içten kaynaklı belirsizliklere dıştan kaynaklanan belirsizliklere kıyasla daha az değinilmiştir. İçten kaynaklı belirsizlikler genellikle örgütteki iş ve görevlerin değişkenliğine ve tahmin edilememesine neden olabilecek farklı türdeki işlemler şeklinde ele alınır. Bu nedenle iç kaynaklı belirsizlikler çoğunlukla görev belirsizliği altında kısaca belirtilir (Van de Ven, Delbecq ve Koenig, 1976). Bununla birlikte Slocum ve Sims (1980), iş (görev) belirsizliği ile iş akışı (workflow) belirsizliğini birbirinden ayırmaktadır. Buna göre iş belirsizliği, istenen çıktıya (sonuç) nasıl ulaşabileceği veya onun nasıl üretebileceğiyle ilgili yaşanan bilgi eksikliği iken iş akışı belirsizliği, belli bir çalışma ortamı veya vaziyetindeyken girdi ve çıktılar hakkında belirsizlik yaşamaktır (Slocum ve Sims, 1980).

Büyük ölçekteki belirsizliklerle başa çıkmak için karar vericilerin bilgiyi kullanma yeteneği bu durumlarda yaşanan belirsizliklerin derecesini de güçlü bir şekilde etkileyecektir. Bireylerin bizzat kendisinin belirsizliğin yaşanmasında baş aktör olduğu göz önünde bulundurulduğunda özellikle karar verme süreçlerinde nesnel veya dışsal sebepler aramaktan ziyade karar vericilerin algıladığı belirsizlik üzerine odaklanmak gerektiği belirtilmektedir. Ancak neredeyse tüm örgütlerin çevrelerine olan bağımlılığı ve ihtiyacı dikkate alınırsa belirsizliklerin ana nedeni olarak değişen derecelerde güçleri elinde barındırın dış ortaklara da odaklanmak gerekmektedir (Grote, 2009, 15-17).

Nitekim durumsal nedenler örgütün hem dış çevresinde hem de iç süreçlerinde görülebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde çevresel belirsizliklerin daha belirgin bir şekilde ele alındığı gözlenmektedir.

Belirsizlik, öngörülemeyen ve/veya kontrol edilemeyen bir risk olarak tanımlanmaktadır. Belirsizlik tahmin edilemez bir nedensellik yaratmakla birlikte sonuçlarının da kontrol edilmesi bir hayli zordur. Bu yüzden belirsizliği yönetebilmek için belirsizlik kaynakları belirlenmelidir (Brashers, 2001). Bununla birlikte karmaşıklığın ve özellikle de sosyal karmaşıklığın belirsizliğin ana kaynaklarından biri olduğu farklı çalışmalarda ortaya konulmuştur (Granath, 1991; Degrace ve Stahl, 1991; Drogendijk, 1997; Bertelsen ve Koskela, 2003). Belirsizlik, kişisel ve sosyal kaygılar dâhil olmak üzere çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Birey herhangi bir belirsizlikle karşılaştığında, bunu bir değerlendirme süreci süzgecinden geçirerek anlamlandırmaya çalışır. Yapılan değerlendirmeler olumlu (umut, iyimserlik vb.), olumsuz (tehlike vb.), nötr ya da karışık bir duygu durumuyla sonuçlanabilir (Brashers, 2001).

Örgütsel Belirsizlik

Günümüzde çalışanlar sürekli olarak iş hayatında devam eden ve neredeyse hiç bitmeyen değişim ve dönüşümlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu yüzden iş veya çalışma kavramı başlıca herhangi bir makineyi kullanmak veya bir beceriye sahip olmanın ötesine geçmiş; artık beklenmedik durumlara profesyonel olarak cevap verebilme ihtiyacını doğurmuştur. Zira çalışanların belirsizlik karşısında etkin bir şekilde çalışabilmeleri çok daha önemli bir konu haline gelmiştir (Eurich, 2007). Belirsizlik, modern toplumun özünde yer almaya başlamakla birlikte basit anlamda sadece veri veya bilgi eksikliğinden kaynaklanmaz aynı zamanda örgütlerin ortamları ve özellikleri sebebiyle de meydana gelebilmektedir. Dolayısıyla oluşan belirsizliklerin doğasını anlamak için bu tür durumlarla ilgilenmek ve yeterince vakit ayırmak gerekmektedir (Koppenjan ve Klijn, 2004).

Örgütsel anlamda belirsizlik "bir kişinin geleceği tahmin etmede yetersiz kalması" ya da "farklı bilişsel algı, deneyim ve davranışlar arasında uyumsuzluk yaşamasıdır (Van den Bos ve Lind, 2002). Bu durumda yöneticilerin, örgüt başarısını arttırabilmek için çalışanlara belirsizlikle başa çıkmada ve bundan kaynaklı sorunların çözümünde yardımcı olma gibi davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Mann, 2011).

Örgütsel belirsizlik konusunda araştırmacılar iki ana boyut üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlar (1) alışanın yaşadığı bireysel belirsizlik ve (2) evresinden kaynaklı olarak ortaya çıkan dışsal belirsizliktir. Çalışanlar, mevcut bilgileri ile ihtiyaç duydukları bilgi arasında fark olduğunda belirsizlik yaşamaktadır (Goldhaber, 1993; Akt. Clampitt ve Williams, 2005). Ancak alan yazında örgütsel bağlamda bu yaklaşımların dışında sınıflandırmalar yapan yazarlar da bulunmaktadır. Örneğin Jackson, Schuler ve Vredenburg (1987) belirsizliği üç düzeyde sınıflandırmaktadır. Bunlar; *örgütsel* (iş ortamının dışından gelen ve örgütü ilgilendiren dışsal belirsizlik), *grup* (örgüt yapısına dair belirsizlikler vb.) ve *bireysel* (iş, görev ve rollere ilişkin belirsizlikler) düzeydedir. Buono ve Bowditch (1989) de benzer şekilde belirsizliğin kaynaklarının üç sınıfa ayrılabilieceğini öne sürmüşlerdir. Bunlar ise *dışsal* (teknolojik ve piyasa değişimlerine bağlı çevresel belirsizlikler dâhil), *örgütsel* (örgüt yapısı ve kültüründe meydana gelen değişimler sonucu oluşan belirsizlikler) ve *bireysel* (iş tanımı, rolü ve pozisyona ilişkin belirsizlikler) olmak üzere ayrılmaktadır (Akt. Bordia, Hobman, Jones, Gallois ve Callan, 2004).

Bordia ve diğerleri (2004a) ise çalışanlarla yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel belirsizlik düzeyinde üç tür faktör tanımlamışlardır. Bunlar *stratejik (strategic)*, *yapısal (structural)* ve *işle ilgili (job-related)* belirsizler olarak ayrılmaktadır. *Stratejik belirsizlik* değişim, planlama, örgütün gelecekteki gidişatı, örgütün ayakta kalma ve sürdürülebilirlik durumu, örgütün çevresindeki ortamların niteliği gibi örgüt düzeyinde sorunlara ilişkin belirsizlikleri ifade etmektedir. Hükümetin getirdiği değişiklikler, yeni gelen politikalar (özelleştirme, finansman kesintileri vb.) gibi bir örgütün stratejik yönüne etki eden konularda kamu çalışanları arasında belirsizlik yaşanmaktadır (Desveaux, 1994).

Yapısal belirsizlik ise örgütün i işleyişindeki değişikliklerden kaynaklanan belirsizliği ifade eder. Örgüt içindeki farklı birimlerin yapısı, işlevleri ile ilişkilerini konu alan bu belirsizlik türünde örgütsel yapılandırma sonucu belirsizlik yaşanır. Örgütün yeniden yapılandırılması birimlerin birleştirilmesi, kar getirmeyen bölümlerin kapatılması ve takım bazlı grupların yeniden oluşturulması gibi konular çalışanlarda belirsizlik yaşanmasına neden olur. *İşle ilgili belirsizlik* türü ise iş güvenliği, terfi ve kariyer fırsatları, iş rolüyle ilgili değişiklikler ve benzeri konularda belirsizlik yaşanmasını içerir. İşin kendisinden kaynaklı belirsizlikler örgütsel değişim süreçlerinde sıkça yaşanmaktadır (Bordia vd., 2004a).

Örgütsel belirsizlik, hem çalışanlar hem de örgütlerin kendileri üstünde doğrudan olumsuz bir etki bırakabilir. Zira belirsizlik genel anlamda insanların girişimciliklerini engeller ve hareketlerini kısıtlar (McMullen ve Shepherd, 2006); örgütteki beklenmedik olaylar, kazalar, ürün güvenliği gibi konularda örgütsel performansın düşmesine neden olur (Anderson ve Kida, 1985; Marcus ve Goodman, 1991 Akt. Song, 2008). Teknolojik değişimler, sosyal ve politik krizler ile kamu sektöründe yaşanan çevresel belirsizlik kaynakları dünyadaki çağdaş örgütlerin belirsizliğe karşı daha duyarlı hale gelmesine neden olmuştur. Hükümet ve ilgili makamların bizzat kendileri bile belirsizlik ya da krizin yaratıcıları haline gelebilir veya kontrol edilmez bir belirsizlikle karşı karşıya gelebilirler. Örneğin, bir ülkedeki kamu kurumları yaşanan doğal afetlerle başa çıkamayıp üstesinden gelemediğinde veya geliştirdikleri politikaların başarısız olduğu durumlarda belirsizlikten kaynaklanan problemlerle karşı karşıya gelirler. Bunun dışında üst düzey yöneticilerin etik olmayan davranışlarına maruz kaldıklarında bireylerin hem iç hem de dış paydaşlardan kaynaklı örgütsel belirsizlik yaşama olasılıkları bir hayli yüksektir. Bu nedenle örgütlerin maruz kaldığı belirsizlik düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Zira örgütsel belirsizlik örgütsel başarıların veya çöküşlerin ana nedeni olabilmektedir (Song, 2008).

Belirsizliğin Yönetimi

Belirsizlik yönetimi ile ilgili yapılan çoğu çalışma dünyanın belirsiz bir yer olduğu savı ve yorumuyla başlar (Jameson, 1995; Hartley ve Alex, 1998; Van den Bos ve Lind, 2002; Zhou, 1995). Buradan hareketle belirsizlik olgusunun çalışma hayatı başta olmak üzere insan yaşamının birçok evresinde çeşitli şekillerde etkisini görmek mümkündür. Örneğin günümüzde oldukça fazla sayıda kişi, memuriyet veya görev sürelerinin belirsiz olduğu işlerde çalışmaktadır. İş yaşamında başarı beklentisi yükselmekte ve çalışanların da bu başarıyı çoğu zaman belirsiz bir gelecek karşısında gerçekleştirmesi ve bunu da uyum ve esneklik sağlayarak oluşturması beklenmektedir. Bununla birlikte hızlı değişimler ulusal ve uluslararası düzeyde çatışmaların yaşanmasına zemin hazırlarken sürekli iş değişiklikleri yaşanmakta ve günümüzde gittikçe farklılaşan beklentiler oluşturmaktadır (Van Den Bos, Euwema, Poortvliet ve Maas, 2007).

Her geçen yüzyılda, küreselleşmenin de etkisiyle örgütlerin birbirine bağlı hale gelmeye başlaması veya birbirleriyle yakından ilişki kurmak zorunda kaldığı aşikârdır.

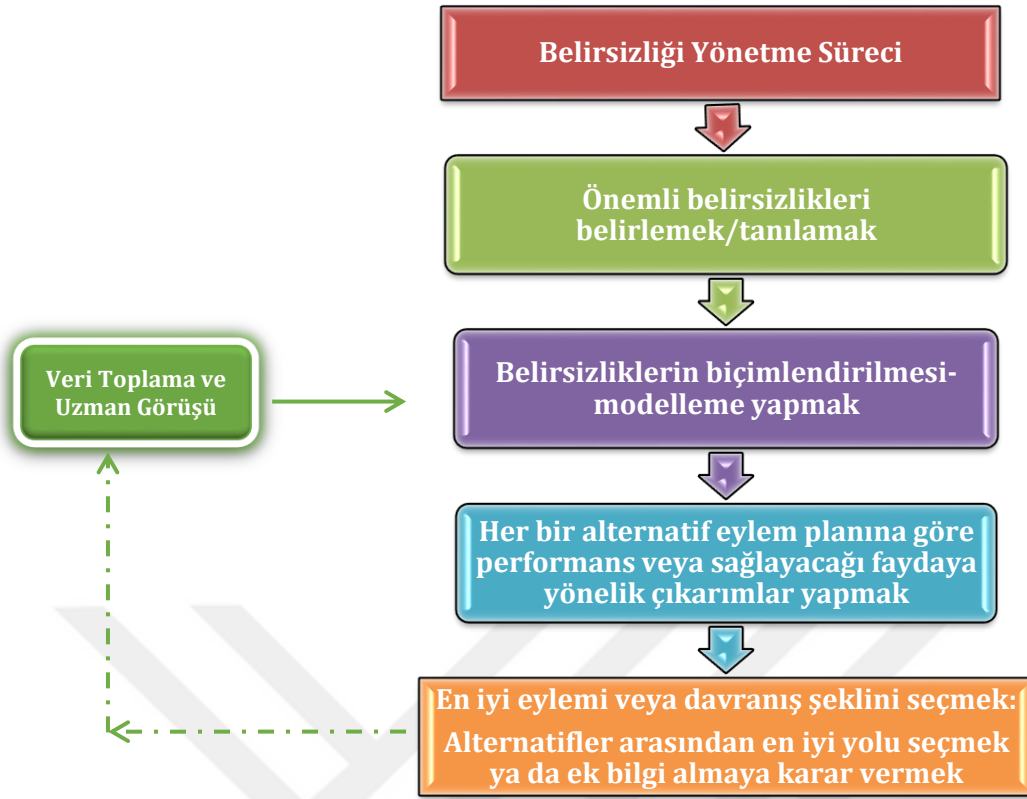
Diğer bir ifadeyle bir sektörde meydana gelen değişim, yenilik, yıkım, çöküşler, istihdam şekilleri, ihtiyaçlardan doğan talepler veya belirlenen trendlerin başka sektörlerde de yansıma ihtimali gittikçe artmaktadır. Dolayısıyla bir alanda meydana gelen değişikliklerin sistemin tamamını etkileyebildiği unutulmamalıdır. Daha açık bir ifadeyle günümüzdeki meydana gelen yenilik ve değişikliklerin başka alanlara aktarımı ve bunun etkisi hızla artış göstermektedir. Tüm bunlara rağmen genel olarak örgütlerin uzakta kalan olaylara veya kendi sektörleri dışındaki kurumlara yabancı kaldığı; dıştan gelen etkilere bir nevi bağımsızlık geliştiremediği gözlenmektedir. Çağın gerektirdiği ani değişim ve oluşumlara bağımsızlık gösteremeyen örgütlerin tepkileri de sığ, yetersiz kalabilmekle birlikte yanlış şekillenebilir. Dolayısıyla örgütlerin dıştan gelen olaylara, özellikle de rekabetçi baskılardan kaynaklanan değişikliklere karşı giderek daha hızlı tepki göstermeleri gerekmektedir. Tüm bu davranış ve olay örüntüleri ise ortamda giderek daha çok belirsizliğin üremesine neden olur. Örgütlerin belirsizlikle başa çıkmak için aldığı önlemler ise durumu kontrol altına almaktan ziyade gelecekte yaşanabilecek belirsizlik sayısını arttırabilir (Otley ve Soin, 2014).

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

Hem fırsat hem de tehdit yönetimine dengeli bir yaklaşım olarak gösterilen "belirsizlik yönetimi" teriminin gittikçe "risk yönetimi" ve "fırsat yönetimi" kavramlarına tercih edildiği görülmekte ve son zamanlarda bu terimin daha fazla kullanılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte belirsizlik yönetimi risk ve fırsat yönetimini bir birleştiren bir kavram olarak görülebilir. Nitekim belirsizlik

yönetimi sadece algılanan tehditleri, fırsatları ve sonuçları yönetmekle ilgili bir yaklaşım değil aynı zamanda tehdit ve fırsatlara ilişkin algıları ortaya çıkaran ve şekillendiren tüm belirsizlik kaynaklarını tanımlamak ve yönetmekle ilgilidir (Ward ve Chapman, 2003).

Belirsizlik yönetiminde temel gereklilik, belirsizliği ortadan kaldırmaya çalışmak değil öncelikle onu benimsemek ve kabul etmektir. Genellikle insanlar belirsizlikle ilk kez karşılaştığında onu çeşitli araçlarla elimine etme yoluna giderler. Ancak bireyler belirsizlikle başa çıkmayı ve onu tolere etmeyi öğrenmek zorundadırlar. Ayrıca üstesinden gelebilmek için belirsizliği kaçınılmaz bir güç veya etki olarak kabul etmeye başlamak da önemlidir. Benzer şekilde örgüt liderlerinin de belirsizliği benimsemek için bu konuyu amaç edinmesi; cesur ve istekli bir şekilde üzerine gitmesi gerekmektedir (Clampitt ve Dekoch, 2001). Clampitt ve Dekoch'a (2001) göre bu davranış gerekliliğinin iki önemli nedeni vardır. Birincisi; örgüt liderlerinin çözüm üretmediği ve her şeye cevap veremediği durumlar olabilir. Yöneticiler her zaman örgütle ilgili doğru yargılarda bulunamayacağını ya da net olmayan ve eksik bilgilerle sahip olabileceklerini bilmeli ve kabul etmelidir. İkinci olarak ise; "bilememe" ya da "haberdar olmama" hali meşrulaştırılmalıdır. Daha açık bir ifadeyle liderler, şayet verebilecekleri bir yanıt bulamazlarsa, kendilerini net ya da açık bir cevap vermeye mecbur hissetmemelidir. Ancak ne yazık ki toplumda bu konuda güçlü bir baskı uygulayan ve örtük bile olsa yöneticilerin "her şeyi bilme zorunluluğu" olduğunu hissettiren örgütlerin sayısı bir hayli fazladır. Ayrıca çoğu insan örtük olsa bile liderlerinin her zaman doğru şekilde davranmasını, tüm cevapları bilmelerini ve geleceği olağanüstü bir hassasiyetle tahmin etmelerini bekler (Clampitt ve Dekoch, 2001). Örgütlerde yaşanan bu durumun en önemli nedenlerinden birinin toplumun içinde bulunduğu kültür olduğu söylenebilir. Nikolaidis, vd.'ne göre (2011, 15) belirsizliği yönetme süreci dört adımdan oluşur. Bu adımlar şu şekilde ilerlemektedir; (1) önemli görülen belirsizlikleri belirleme, (2) belirsizlikleri biçimlendirme-modelleme (3) alternatif eylem yollarının sonuçlarına yönelik çıkarım yapma ve (4) en iyi eylem yolunu seçme. Bunun için Şekil 4'teki diyagram oluşturulmuştur.

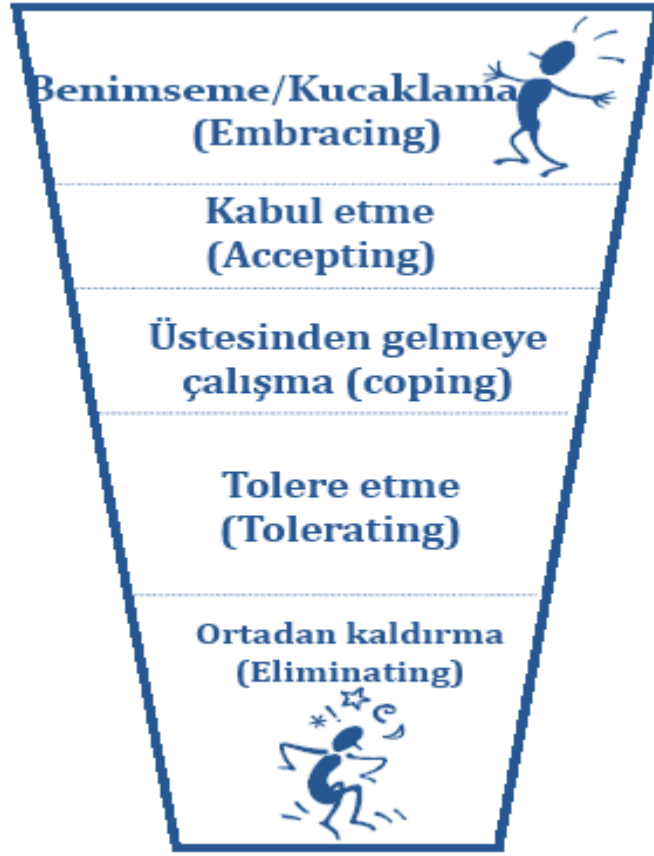


Şekil 4. Belirsizlik Yönetiminde Temel Adımlar

Kaynak. Nikolaidis vd., 2011, 16.

Özellikle karar alma süreçlerinde Şekil 4’teki adımların kullanılmasının etkili olacağını düşünen Nikolaidis vd. (2011) ilk olarak nihai amaca ulaşmada belirleyici olacak bir tasarım veya planın yapılmasını önermektedirler. Bu kapsamda belirsizlik, onlara atfedilen değer ve güvenlik faktörleri gibi basit modeller kullanılarak ölçülmeye çalışılır. İlk adımda önemli sayılabilecek belirsizlikler belirlenmeye çalışılır. Örgüt için en önemli belirsizliklerin tanımlanması için çeşitli araç gereç veya diyagramlar oluşturularak analizlerin yapılması sağlanabilir. İkinci adımda ise belirsizliğin tüm kaynak ve nedenleri araştırılarak biçimlendirilmesi veya bir modelinin çıkarılması sağlanmalıdır. Üçüncü adımda karar verici, oluşturulan her bir tasarım veya planın performansını ve getirisini hesaplamaya çalışır. Bu aşamada olasılık analizleri yapılabilir. Son olarak ise karar verici, belirlenen alternatifleri birbirleriyle karşılaştırarak en iyisini seçmeye çalışır. Bu aşama tekrar eden bir basamaktır. Zira yönetici, planı yapanlardan daha fazla alternatifler oluşturmasını veya daha fazla ek bilgi almayı isteyebilir (Nikolaidis vd, 2011, 15). Clampitt ve DeKoch (2001) ise

belirsizliğin yönetilmesi sırasında belirsizliğe karşı verilebilecek tepkilerin türlerini Şekil 5'teki gibi göstermiştir.



Şekil 5. Belirsizliği Yönetme Biçimleri.

Kaynak. Clampitt ve DeKoch, 2001, 6.

Şekil 5'te görüldüğü üzere bireyler, belirsizliği yönetmeye çalışırken dört ayrı şekilde tepki gösterebilirler. Bazen de belirsizliği yönetmek temel düzeyden ideal olana ilerleyecek şekilde bu dört süreci yaşamayı da gerektirebilir. Ancak Clampitt ve DeKoch'a (2001) göre bu dört tepki şekli içinde en ideal ve istenen olanı "benimseme (embracing)" aşamasıdır. Nitekim küçük ve büyük ölçekli her çeşit örgütten 1000'in üzerinde çalışanın katıldığı araştırma sonucunda belirsizliği "benimseyen" işgörenlerin özellikleri şu şekilde ortaya konmuştur (Clampitt ve DeKoch, 2001):

- İşlerinden tatmin olma düzeyleri daha fazladır.
- Örgütlerine daha fazla bağlılık duyarlar.
- Örgütsel yaşam konusunda daha az sinik (yılıgın) tepki ve özellikler sergiler.

- Kendini örgütle özdeşleştirirler.

Görüldüğü üzere çalışanların belirsizliği doğrudan sorun olarak algılamaması ve benimseme davranışları göstermesi hem örgüt hem de birey bazında faydalı sonuçlar doğurmaktadır. Her ne kadar belirsizliğe olan bakış açısının fırsat niteliğinde değerlendirilmesi arzulansa da bireylerin başlangıçtaki yaklaşım şekilleri ve belirsizlikle başa çıkma yolları birbirinden farklılık gösterir. Bazı insanlar belirsizliği kolayca benimseyip nasıl davranacağına ilişkin fırsatları değerlendirme yoluna giderken bazıları da belirsizliği bilişsel ve duygusal olarak zorlayıcı bulup rahatsız olurlar (Clampitt ve Williams, 2005). Bu yüzden hem örgütler hem de çalışanlar belirsizliği göz ardı etme, ortadan kaldırma veya benimseme gibi çeşitli yollar seçebilmektedir (Clampitt ve DeKoch, 2001).

Belirsizlik kimi zaman örgütte güç yitimine neden olan bir sorun ve bazen de çalışanların kendisi için bir tehdit unsuru olabilmektedir. Bununla birlikte yaşamın bir parçası olan belirsizliklerle yüz yüze gelmenin birçok yararı vardır. Ancak her bireyin bu olguyu karşılama şekli birbirinden farklılık göstermektedir. Bundan dolayı kaynak temelli teoriye (resource dependence theory) göre örgütün hayatta kalması için belirli bir kaynağın kritik olma durumu, bu kaynağın kıtlığı ve bu kaynak için kurumlar arası rekabetin seviyesi nedeniyle ortaya çıkan belirsizliklerin yönetilmesi gerekir. Örgütün gerekli kaynaklara ulaşması için yarattığı etki ve kaynak erişimini kontrol etmek için kullandığı farklı stratejiler çok önemlidir. Bu açıdan belirsizlik bilgi eksikliği olarak değil kontrol eksikliği (lack of control) olarak irdelenebilir (Grote, 2009, 18).

Belirsizlik Yönetiminde Temel İlkeler

Belirsizliğin yönetilmesi sürecinde izlenebilecek bazı yollar bulunmaktadır. Smithson, (2008, 22) bu süreçte takip edilen adımların yollar çoğunlukla şu şekilde devam ettiğini belirtmektedir (Smithson, 2008, 22); Belirsizliğin,

- Anlaşılması,
- Tanımlanması, miktarının ölçülmesi-belirlenmesi veya tahmin edilmesi ve bildirilmesi,
- Yok edilmesi veya azaltılması,
- Kabul edilmesi veya belirsizliğe katlanması (göz yumulması),
- Kontrol altına alınması veya faydalanılması.

Buna göre bir belirsizliğin nasıl anlaşıldığı, belirtildiği ve ardından buna göre nasıl tepkiler gösterildiğinin çeşitlenmesiyle belirsizlik yönetilmeye çalışılır. Temel olarak bakıldığında belirsizliklerle ilgili bu geçiş aşamaları çok daha kapsamlı veya çeşitli olabilmektedir (Smithson, 2008, 22). Ancak bireyler öncelikle belirsizliği idrak etmeye ve ifade etmeye başlarlar. Ardından belirsizliklere verdiği tepki ve gösterdiği davranışlar tutumlarına, koşullarına ve yorumlama mekanizmalarına göre değişebilmektedir. Anderson'a (2003) göre insanların çoğu, belirsizlik altında yorucu ve ayrıntılı bir durum analizi yapmaktansa karar almada bilişsel olarak kısa yol kullanmayı ve seçici dikkate odaklanmayı tercih ederler. Bireyler, kararlarını zorlaştıran belirsizlikler karşısında daha da kararsız ve şüpheli olurlar. Ayrıca kişiler konusu ne olursa olsun bilgilendirme bakımından tam olan bir içeriği, eksik bilgisi olan diğer alternatiflere göre daha değerli görme eğiliminde olurlar (Anderson, 2008).

Longford'a göre (2008) insan beyni dünya üzerindeki en karmaşık yapıya sahip olan oluşumdur. Bu durum aynı zamanda bireylerin özellikle önyargı ve düşüncelerinin oluşturulması süreçlerinde ortaya çıkan belirsizliklerin nedeni olarak da gösterilir. Dolayısıyla bilgi edinme ve anlayış geliştirme pratiklerinde belirsizliklerin artış göstermesi buna bağlanır (Longford, 2008, 226). Bilişsel olarak geliştirilen pek çok önyargı türü vardır, ancak Heuer (1999) temelde algılama süreçlerini etkileyen dört unsurun olduğu belirtmekte ve şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Longford, 2008, 227):

- Gerçekte istenen ve ihtiyaç duyulan şeyin değil beklenenin ne olduğunu algılama eğilimine sahip olma,
- Zihniyet veya düşünce yapılarının hızlı bir şekilde biçimlendirilebilmesi ancak değişime karşı direnç gösterilmesi,
- Yeni bilgilerin mevcut bilgiler içine sindirilmesi; ona benzetilmeye çalışılması,
- Sonrasında daha fazla ve doğru bilgi edinilse bile bulanık ve belirsiz uyarılara öncelikle maruz kalmanın doğru algılamayı engellemesi.

Heur'in (1999) da belirttiği gibi insan zihni ve düşünce yapısı onun belirsizliği ne şekilde algıladığı veya nasıl yarattığıyla doğrudan ilgilidir. Buna göre gerçek ihtiyaca değil başkalarının beklentilere göre hareket etmek ve değişime karşı dirençli olmak bireyin algılama sürecini olumsuz yönde etkiler. Buna ek olarak edinilen yeni bilgilerin eskileriyle özdeşleştirilmesi; daha açık bir ifadeyle bilgi yapılarını geliştirmek veya değiştirmek için değil aynılaştırmak için kullanılması algılama süreçlerini sınırlandırır.

Son maddeye bakıldığında ise bireyin ilk etapta bilgiyi nasıl aldığının önemi anlaşılmaktadır. Zira ilk önce edinilen bilgi açık olmayan uyaranlara sahipse sonrasında edinilen bilgilerin de doğru algılanmasını engeller. Sonuç olarak tüm algılama biçimlerinde yaşanan bu sıkıntı ve terslikler bireylerin daha fazla belirsizlikle karşılaşmasına neden olarak gösterilir.

Geleceği daha iyi yönetmek için karmaşık sistemleri anlamaya çalışmak boşuna bir çaba değildir. Ancak ağır çaptaki belirsizliklerle mücadele etmeye çalışmak büyük zorlukları da beraberinde getirir (Bammer ve Smithson, 2008, 292). Hammer'ın (2008) da belirttiği gibi toplum, tanımlanmış belirsizlikleri ve riskleri kontrol altına almak, azaltmak veya ortadan kaldırmak için kayda değer çaba sarf eder. Ancak kaçınılmaz olarak, maliyet, sınırlı bilgiler, insan ve kurumların özünde var olan etmenler nedeniyle riskin büyük çoğunluğunu ortadan kaldırmak mümkün olmaz (Hammer, 2008).

Lipshitz ve Strauss'a (1997) göre özellikle karar verme süreçlerinde belirsizliğin kavramsallaştırılmasında etkili olan üç özellikten bahsedilebilir: (1) Belirsizlik öznedir (farklı kişiler aynı durumlarda farklı kararsızlık ve kuşku halleri yaşayabilir), (2) Belirsizlik kapsayıcıdır (özel bir biçimi yoktur, hiçbir belirsizlik türü tam anlamıyla belirtilemez), (3) Belirsizlik, yarattığı etkilere göre kavramlaştırılır (tereddüt, kararsızlık, erteleme vs.).

Örgütlerdeki pek çok stratejik kararın belirsizlik karşısında gösterilen kişisel tutumlarla şekillendiği savunulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında belirsizliğin yönetilmesi işi, örgütlerde stratejik karar vermekten sorumlu olan kişilerle ve onların belirsizlikle nasıl başa çıktıklarıyla ilgilidir. Ancak örgütün diğer çalışanlarının da belirsizliklerle uğraşmak zorunda kaldığı ve iş ilişkilerinde belirsizlikten kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları bir gerçektir. Bu konuda işin tasarımı (job design) önemli bir husustur. Çünkü iş tasarımı, çalışanların işlerinde uğraşmaları gereken günlük belirsizlikleri ve bu belirsizlikleri yönetmek için ellerinde bulunan kaynakları güçlü bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel tasarım çoğunlukla iş tasarımı da etkiler; bu da her bir çalışanın yüz yüze gelmesi gereken belirsizlikleri ve bu belirsizliklerle başa çıkabilmesi için sahip olduğu örgütsel kaynakları ortaya koyar (Grote, 2009, 137).

Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri. Belirsizlikle başa çıkmak en insani çabalardan biridir ve belirsizlik hakkında nasıl düşünülmesi gerektiğini bilmek karar vermede insanı inanılmaz derecede güçlü kılar (Holdgraf, 2014). İnsan beyni

belirsizlikle karşılaştığında korku ile tepki vermeye daha eğilimlidir. Kişi ne kadar az bilgiye sahip ise alınan kararların o kadar irrasyonel ve düzensiz olabilmesi mümkünken tam tersi durum da gerçekleşebilmektedir. Yani birey ne kadar az bilgiye sahipse o bilginin geçerliliğini değerlendirirken o kadar dikkatli ve rasyonel de olabilir. Durumlarla ilgili belirsizlikler arttıkça beyinde kaygı ve korku gibi duyguların oluştuğu bölge olan limbik sistemde dalgalanma olması bilinen bir gerçektir. Limbik sistem belirsizliğe bir refleksif davranış olarak korku reaksiyonuyla cevap verir ve korku doğru karar vermeyi engeller. Ancak bu dalgalanma hali ve oluşabilecek duyguların kontrolü bireyin duygusal zekâsıyla (EQ) doğrudan ilgilidir. Nitekim belirsizlikler, bireyleri aşırı tepki vermeye itebilir. Ancak belirsizlikle başa çıkmada başarılı insanlar bu mekanizmayı geçersiz kılabilir ve düşüncelerini rasyonel bir şekilde değiştirebilirler. Bu başarı, duygusal zekâ gerektirir. Nitekim dünyanın önde gelen duygusal zekâ (EQ) inceleme ve araştırma şirketi olan TalentSmart'ın test ettiği bir milyondan fazla insan arasında en iyi performans gösteren insanların %90'ının yüksek EQ'ya sahip olması şaşırtıcı değildir. Ayrıca yüksek EQ'ya sahip olan çalışanlar düşük olanlara kıyasla yılda ortalama 28.000 dolar daha fazla para kazanmaktadır (Bradberry, 2018).

Belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde başarılı insanlar, belirsizliğin yarattığı korkuya karşı temkinli yaklaşmakta ve belirsizlik yüzeye çıkar çıkmaz onu tespit edebilmektedir. Böylelikle bireyler bu şekilde kontrolden çıkmadan önce belirsizliğin kontrol altına alınmasını sağlayabilir. Kendi korkularının farkında olduklarında ise ortaya çıkan tüm irrasyonel düşünceleri bu duruma bağlayarak korkularını azaltabilirler. Dolayısıyla devam edecekleri bilgilere daha doğru ve mantıklı bir yaklaşımla odaklanabilirler. Bu sayede süreç boyunca beynin ilkel bölümünün yarattığı etkilerin farkında olmakta; mantıksal bölümün sorumlu olması gerektiğini kendilerine hatırlatmaktadırlar. (Bradberry, 2018).

Alan yazın incelendiğinde mühendislik, ekonomi ve hava bilimi de dâhil olmak üzere belirsizlikle başa çıkmak için çeşitli sayıda strateji veya yöntemin belirlendiği gözlenmiştir. Ancak bu başlık altında daha çok eğitim sistemi bağlamında ve örgütsel davranış düzeyinde ele alınabilecek stratejilere değinilmiştir. Bu kapsamda belirsizlikle başa çıkmada etkili olabilecek yöntem ve davranış şekilleri aşağıda açıklanmaktadır:

Esnek Olma. Syrett ve Devine (2012, 16) yaptıkları çalışmada en iyi ve başarılı örgütlerin çoğunlukla esnek bir yaklaşıma sahip olma anlayışlarını bilinçli olarak

arttıranlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bir örgütün büyümesi ve gelişmesi, karşılaşılabileceği her türlü yenilik ve değişikliğe açık olacak şekilde planlanmasına bağlı görünmektedir. Esnekliğin özellikle planlama konularında edinilmesi önemli görülmektedir. Örneğin bu konuda yönetişimi güçlendirmek, rakip kurumlara yönelik dikkatli gözlemler yapmak, yeni fırsatları görmeye meraklı ve hevesli olmak, sorunlarla mücadelede yeni kazanımlara sahip olmaya açık olmak gibi eylemler esnek olmayı gerektirir. Sonuç olarak belirsizlik yönetiminde uyarlanabilir ve hızlı bir şekilde adapte edilebilen planlara ihtiyaç duyulur (Syrett ve Devine, 2012, 16). Zira esnek olma anlayışı sayesinde örgütler, çalışma hedeflerine ulaşmada süreci optimize etmeyi öğrenir, beklenmeyen durumlara uyum sağlar ve değişim kapsamındaki meselelerin üstesinden gelirler (Teece, Peteraf ve Leih, 2016). Örneğin Silva ve Ferreria (2017) yaptıkları çalışmada esnekliğin korunmasıyla belirsizliklerin örgütteki işlevsel performansı olumsuz anlamda etkilemediğini ortaya koymuşlardır.

Senaryolar Planlama. Eğitimcilerin geleceği kucaklamak için belirsizlikle yüzleşmeleri gerekecektir. Bunu yaparken, bilinen veya bilindiği düşünülen şey için bir bağlam; bilinmeyen şey için ise geniş bir olasılık yelpazesini keşfetmek için bir araç yaratmaları gerekecektir. Belirsizliği keşfetmede stratejik bir yöntem olan senaryo planlama, varsayımlara meydan okumak, beklenmedik durumları tespit etmek, “oyunun kurallarını değiştiren” olayları tahmin etmek, yaratıcılığı teşvik etmek ve en önemlisi planları daha sağlam ve esnek kılmak için uygulanabilir sonuçları belirlemek için tasarlanmış bir tekniktir (Rasmus, 2008).

Senaryo planlamasının ardındaki temel düşünce, bazıları gerçekçi bazıları da akla gelmeyecek pek çok olası sonuç sunmaya çalışmaktır. İyi bir senaryo planlaması, gelecekte yönetilebilecek çok sayıda başka senaryolara ve üzerinde düşünülecek ve dikkate alınmasını sağlayacak başka cevapların ortaya çıkmasına olanak sağlar. Senaryolar, geleceği düzeltmeyi değil, yönetici veya liderlerin odak noktasını işe yarar biçimde şekillendirmeyi ve sonuç olarak göz ardı edilmesi muhtemel alanların dikkatten kaçmamasını sağlar (Teece vd., 2016). Örgütler için senaryo planlaması yapmak iyi bir yol olarak görülebilir. Bu durum, örgüt için bir dizi olası gelecek senaryoları oluşturmakla başlar. Başka bir deyişle örgütün gelecekte karşılaşıacağı muhtemel olay ve durumlarla ilgili çeşitli sayıda öngörü tasarısı geliştirmek önemlidir. Nitekim bu yolla, örgüt elde edeceği sonuç ve çıktıları incelemeyi ve daha sonrasında örgütün

verebileceği olası tepkileri belirlemeyi öğrenir (Syrett ve Devine, 2012, 29). Bu stratejiyle örgüt, kurumsal olarak kendi değerlendirmesini yapabilir.

Amaçlandığı gibi kullanılırsa senaryo planlama mevcut ve gelecekteki zorluklara karşı eğitimcilerin yenilikçi tepkiler geliştirmesine yardımcı olabilir. Senaryo planlamalarındaki stratejik ilkelerin ayrıntılı ve kapsamlı olması değil belirsiz bir gelecek karşısındaki hareket tarzına yönelik sonuçlara işaret etmesi amaçlanmalıdır. Senaryolar, beklenmedik acil olaylara karşı bir bağlam yakalamaya ve arzu duyulan şeylere dair bir çatı oluşturulmasına yardımcı olur (Rasmus, 2008).

Örüntünün Farkına Varma. Eldeki verilerde örüntülerin kurulması olabilecek karmaşıklıkları azaltır ve bilinmezlik düzeyini düşürür. Verilerde örüntü kurma aynı zamanda eldeki bilgilerin neye işaret ettiği konusunda bir klavuz görevi görebilir. Nitekim bu durum karar vericilerin daha basit bir şekilde anlayabileceği bir zemin hazırlar (Gifford, Bobbitt ve Slocum, 1979). Bilgiler arasında bağ kurup anlam bulmaya çalışma, yöneticilerin sosyal, ekonomik ve politik eğilimler, piyasadaki gelişmeler, rakiplerin faaliyetleri ve diğer paydaşlar ve üzerinde faaliyet gösterdikleri çevre hakkında edindikleri çok miktarda bilgiden “anlam” çıkarmalarını sağlar. Aksi takdirde anlam veya örüntü kuramayan kişiler sınırsız sayıda bilgi akışı ve çok fazla miktarda verinin içinde yanılgıya düşüp hata yapabilirler. Oysaki örüntü kurmak çalışanın farkında olmasını sağlar (Syrett ve Devine, 2012, 31).

Klavuz Liderliği Yapma. Alan yazında lider kişiye atfedilen pek çok kavram ve onda bulunması beklenen oldukça fazla özelliğin olduğunu söylemek mümkündür. Ancak belirsizlik altında yöneticilerin riskleri ve değişimleri yönetmek gibi çok sayıda beceriye sahip olması gerektiği söylenebilir. Bunun için Cicero, Pierro ve Van Knippenberg (2010) belirsizlik ortamlarında liderlerin çalışanlarına güven vermelerinin önemli olduğunu; belirsizlikle ilişkili durumsal etkilerin, liderin grubun bir üyesi olarak görülmesiyle azaltılabileceğini belirtmektedirler. Ouston (1998 Akt. Rayner, 2018) “türbülans” olarak adlandırdığı düzensizliklerin örgütsel bağlamda öngörülemez davranışlara sebebiyet verebileceği savunmakta; kontrol eksikliği ve yönetsel alanda yetersizliğe yol açarak örgütün süreç ve sonuçlarına zarar vereceğini öne sürmektedir. Bundan dolayı yöneticiler, geleceği kontrol etme ve şekillendirme gücüne sahip birer sistem lideri olarak görev almalıdır. Bu yüzen okul liderleri başta olmak üzere tüm

liderler prestijlerini arttırmak için değil, liderlik ettikleri kişilere her türlü türbülansın (belirsizlik ve düzensizlikler) ortasında sakinlik ve şeffaflık içinde konumlarını, mesleki becerilerini ve örgüt kimliklerini adapte etmeyi bilmelidirler (Rayner, 2018).

Güçlü liderlik, başarı ile başarısızlık arasında her zaman fark yaratabilir, ancak belirsiz zamanlarda güçlü bir lider olmayı başarmak temel bir yetenek olarak görülmektedir. Şayet başından itibaren liderlik sağlanmazsa, gelecekle ilgili korku ve bununla birlikte doğacak kayıtsızlıklar örgütün sisler içinde kaldığı zaman ilerlemesini engeller. Kılavuz liderlerinin örgütün nerde olduğu konusunda kolektif bir duygu uyandırma kabiliyetinin olması ve belirsiz bir geleceğe ilerlemek için güven ve iyimserlik aşılması beklenmektedir. Bununla ilgili olarak kılavuz liderlerinin sahip olması gereken dört özellikten bahsedilebilir; (1) mevcut durum bağlamında örgüte güven vermek, (2) şeffaflığı, hesap verebilirliği ve iyi yönetimi sağlamak, (3) hızlı ve bilinçli karar vermeyi teşvik etmek, (4) her düzeydeki çalışanı sürece katmak ve çalıştırmak (Syrett ve Devine, 2012, 41-43).

Stratejik Hazırbulunuşluk (Strategic Readiness). Özellikle örgütsel bağlamda değişim gerektiren süreçlerde stratejik hazırbulunuşluğun dikkate alınması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Zira gittikçe artan dinamik çevre şartlarından dolayı örgütün farklılıklara ve yeniliklere hazır olmayı bilmesi önemlidir. Bu kapsamda değişime öncülük edecek liderlerin örgüt üyelerini stratejik şekilde hazır olmalarını sağlamaları ve bu yönde etkilemeleri gerekmektedir. Örgüt liderlerinin hazır oluşları sağlamak için diğer paydaşlara gereken enerji, ilham ve desteği sunmasına ihtiyaç vardır. Hazırbulunuşluğu sağlamak isteyen bir yönetici bireylerde var olan inançları, tutumları, hedefleri ve nihayetinde değişimin sonucunda beklenen davranışını etkilemeye yönelik proaktif girişimlerde bulunmalıdır (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993). Buna ek olarak örgüt ve çalışanlarının herhangi bir şeye hazır olmalarını sağlayacak en önemli durumlardan biri de sosyal desteğin sağlanmasıdır (Cunningham vd., 2002).

Çevik Olma (Agility). Özellikle hızla gelişen teknolojik yenilikler ile rekabetçi anlayıştan doğan gelişme arzusu günümüz örgütlerinin hayatta kalmak için daha çevik olmasını gerektirmektedir. Çevik olmak dinamik olmayı gerektirir. Örgütte içinde ve dışında ihtiyaç duyulan yeterlilikleri birbirine entegre etmek, değişen piyasa koşullarına uygun bir şekilde yapılandırma sağlamak önemlidir. Bunun için atik davranmak ve

zamanın gerisine düşmemek gerekmektedir (Wu, Tseng, Chiu ve Lim, 2017). Çeviklik, örgüt ortamındaki belirsizlikten kaynaklanan fırsatları veya tehditleri şekillendirmek veya bunlara uyum sağlamak için hızlı ve esnek bir şekilde hareket etme yeteneğidir. Örgütler çevrelerinden gelen ani sarsıntılara cevap verme yeteneğini geliştirmelidir (Bartolo, 2014). Bundan dolayı belirsizlik koşulları altında olsa bile bir örgütün kıvrak ve beceri ekseninde hareket etmesi gerektiği öne sürülmektedir. Örgütsel çevikliğin belirsizliği yönetmede önemli bir özellik olduğu söyleyen Teece vd. (2016) çevik olmayı esnek olma kavramının özellikleriyle benzer şekilde ele almışlardır. Buna göre çevikliği, bir kurumun kaynaklarını verimli ve etkin bir şekilde kullanabilme, yönlendirme kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Özellikle derin belirsizlik hallerinde çevikliğin, iyi yöneticilerin elinde değerli bir örgütsel özellik olması muhtemeldir (Teece vd, 2016).

Dirençli Olma (Resilience). Dirençlilik, zorluk ve aksilikleri pozitif bir şekilde özümseme ve buna göre kendini inşa etme yeteneğidir. Direnç kazanmak, zorlu tecrübelerin sonucudur (Bartolo, 2014). Dirençli olmak, insan ve çevre sistemlerinde sürprizler ve bilinmeyen risklerle tanımlanan değişimlerle baş etmenin etkili bir yoludur. Dirençli olmayı sağlamakla ilgili dört temel unsur özellik göze çarpmaktadır. Bunlar; (1) değişim ve belirsizlikler yaşamayı öğrenmek, (2) seçenekleri arttırmak ve pek çok alanda çeşitliliği beslemek, (3) öğrenme ve problem çözme konusunda bilgi birikimini arttırmak ve (4) kendi kendini örgütlemek için fırsatlar yaratmak (Berkes, 2007). Direnç gösteren bir lider duruma göre çeşitli liderlik stilleri arasında geçiş yapmalıdır. Liderler, zorlu durumlarla karşı karşıya kaldıklarında hayatta kalabilmeleri, normal duruma geçiş yapabilmeleri ve onlarla başa çıkabilmeleri için dirençli olmaları gerekmektedir. Dayanıklılık ve yılmazlık olarak da betimlenen dirençli olma haline ilişkin birtakım özellikler belirlenmiştir. Buna göre lider konumundaki yöneticinin sahip olması gereken nitelikler şu şekildedir: duygusal zekâ, stratejik düşünme, geçmiş deneyimlerden öğrenme yeteneği/isteği, çeşitli liderlik yaklaşımlarının kullanımında esneklik, başkalarını geliştirme yeteneği, hedef ve değişim odaklılık (Dartey-Baah, 2015).

Şeffaflık ve Hesap Verebilirliği Sağlama. Şeffaf ve hesap verebilirlik sadece kendi başına değil belirsizlik yönetimi konusunda da kritik öneme sahiptir. Zira bu

değerler, hedeflerin ve hedefler doğrultusunda belirlenen ilkelerin çalışanlar tarafından yanlış yorumlanma ve konudan sapma ihtimalini ortadan kaldırarak açıkça anlaşılmasını sağlar. Para, teknoloji ve insan da dâhil olmak üzere örgütün hedeflerine uygun olmayan kaynakların boşa veya kötüye kullanılmasının önüne geçmek veya kaynakları doğru şekilde tahsis etmek gerekmektedir (Syrett ve Devine, 2012, 51). Bunun için örgüt liderinin şeffaf ve hesap verebilir bir yapı oluşturmasına ihtiyaç vardır. Bu sayede belirsizliklerin ve yanlış yorumlardan doğacak bilgi karmaşasının önüne geçilebilir.

Yönetişim. Yapılan çalışmalarda (Balakrishnan ve Werenerfelt, 1986; Walker ve Weber, 1987 Akt. Barney ve Lee, 1998) bazı belirsizlik koşulları altında örgütlerin hiyerarşik yönetim biçimleri yerine daha az kademeli yönetim yapılanmasını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle yüksek belirsizlik koşullarında yürütme basamağını esnek bir anlayışla sürdürmek daha az hiyerarşik bir örgüt yapılanması isteğini de beraberinde getirmektedir (Barney ve Lee, 1998). Zira örgüt içinde yaşanan belirsizliklerin bir başka nedeni örgüt üyeleri arasındaki işbirliğinin azlığıdır. Özellikle örgütte bilgi farklılığı yaşanmasının üstesinden gelmek için tüm ilgili birimlerle işbirliğinin yapılması önerilmektedir. Nitekim bu durum çalışanların örgütü yüksek düzeyde sahiplenmesine ve örgütle ilişkili faaliyetlerde daha istekli olmaya ve güven inşa edilmesine sebebiyet verir (Van de Vrande, Vanhaverbeke ve Duysters, 2009).

Açık İşbirliği. Günümüzde örgütler karmaşık ve birbirine bağlı bir dünyada faaliyet göstermektedir. Küreselleşme ve teknolojinin gücü bütün sınırları ortadan kaldırmaktadır. Bu karmaşıklarla karşı karşıya kalan örgütlerin neredeyse hiçbiri tek başına gitmeyi göze alamaz. İşbirliği sayesinde bir örgüt sınırlarının ötesine ulaşabilir ve belirsizliğin kaynaklarını ve potansiyel etkisini anlamak için başkalarıyla bağlantı kurabilir. Bununla birlikte işbirliği yapmak yeni fikir ve bakış açılarına ulaşmaya yardımcı olur. İş birliği yapma becerisine sahip olmak örgütün öğrenmesine ve yenilik yapmasına yardımcı olur. Belirsizlik zamanlarında örgütler diğer paydaşlar veya başka örgütlerle yakın ilişkide kalarak önemli kazançlar sağlayabilir. Ortak faaliyetler, teknoloji ağlarının kullanımı, informel işbirliği etkinlikleri, araştırma-geliştirme çalışmaları gibi çeşitli biçimlerde işbirliği yapılabilir (Bartolo, 2014).

İş birliği yapma; daha geniş bir bakış açısı kazanmak ve yenilikleri en üst düzeye çıkarmak için sınırları kaldırma, bağlantılar kurma, ortaklıklar ile fikir ve bilgi

paylaşımı yoluyla örgütün dışarıya ulaşma yeteneğini ifade eder. Belirsizlikle yaşamayı öğrenmeye yönelik faydalı bir yöntem kabul edilen işbirliği, örgütün duvarlarını yıkmalarını ve dış dünyayla bağlantı kurmasını ifade eder. Bu kapsamda örgütteki yöneticilerin çeşitli alanlardan insanı dinlemeyi, onların sesini duymayı ve birlikte ortak çalışmalar yapmayı öğrenmesi gerekir. Bu durum aynı zamanda yöneticilerin diğer örgütlerle güvene dayalı ilişkiler geliştirme becerisini besler. Bununla birlikte bu ilişkilerin, eski dönemlerde olduğu gibi yavaşça kurulması önerilmez. Zira geleceğin çok hızlı değişmesinden dolayı örgütlerin bu değişen koşullara ayak uydurabilmesi için paydaşlarına çok hızlı bir şekilde güven vermek ve güvenmek zorundalar. Syrett ve Devine, 2012, 121-144). Sonuç olarak belirsiz bir ortamda her türden örgütün üretken ortaklıklar kurabilecekleri işbirlikçi aramaları gerektiği açıktır.

Taklitçi Eşbiçimlilik (Mimetic Isomorphism). Taklit yoluyla benzerliğin yakalanmaya çalışılması olan *taklitçi eşbiçimlilik* örgütlerin diğer kurumlara biraz daha benzer hale gelmeleri için zaman içinde değişme sürecine girmesidir. Taklitçi eşbiçimlilik, belirsizlik karşısında örgütlerin verdiği etkili bir tepkisel davranış olarak görülebilir. Örgütler belirsizliklerle karşılaştıklarında bilgi arayışına girme maliyetlerini ve harcadıkları çabayı azaltmaya çalışır; diğer örgütlerin uygulama ve davranışlarını taklit ederek bazı teknik kuralları kendi örgütlerinin kuralları haline getirmek için uğraşırlar (Haveman, 1993). Bu kapsamda belirsizliği gidermek için öne çıkan tekniklerden biri de taklit davranışta bulunmaktır. Geçmişteki davranışların taklidi, benzer bir davranışın da meşrulaşmasını sağlayabilir. Ayrıca geçmiş davranışlar belirsizlik aralığını daraltacak ipuçları da sunabilmektedir (Henisz, ve Delios, 2001). Bu açılarından bakıldığında taklitçi eşbiçimlilik başka örgüt ve örgüt üyelerinin taklit edilmesi dışında örgütün bizzat kendi geçmişindeki eylem ve davranışlarına da başvurmasını kapsayabilir.

Taklitsel eşbiçimlilik, "zorunlu eylem" olarak da adlandırılır. Nitekim izlenecek başka yol bulamadığında örgütler kendilerini başkalarının davranışlarını taklit etmeye mecbur hissedebilirler. Toplumda bazı aktörlerin yaptığı hareket tarzının onaylanması sonucunda söz konusu eylem, uygulama veya davranışlar kurumsallaşmış, yerleşmiş olur. Bundan sonraki süreçte toplumdaki diğer aktörler düşünmeden bu hareket tarzını benimseme ve uygulamaya başlarlar (Marc, 1981, 221-226 Akt. Haveman, 1993).

Orlean (1987) ve Depuy'a (1989) göre özellikle değişim ve dönüşüm süreçlerinde gereken bilgiye erişilememesi durumlarında taklitçi eşbiçimlik en son başvurulması gereken seçenek olmalıdır. Zira başka örgüt veya kişilerin bilgileri her zaman rasyonel olmayabilir. Ayrıca bir örgütte işe yarayan yöntem veya bilgi başka örgütün ihtiyacını karşılamakta yeterli olmayabilir. Dolayısıyla şayet bilgi rasyonel değilse insanlar veya örgütler başkalarının bilgisizliğini (cehaletini) paylaşmaktan öteye gidemez. Bu nedenle başkalarını taklit etmesi kendi durumunu değiştirmez. Ancak taklit edilen rasyonel bilgiye sahipse örgütün gelişmesi de mümkündür (Dequech, 2003). Buna ek olarak örgütler belirsizlik koşulları altında taklit ederek yaptıkları uygulamaları meşrulaştırmaktadır.

Belirsizlik Altında Yönetici (Lider) Davranışları

Yöneticilerin yönetsel eylem ve kararlarının şekli, diğer bir ifadeyle yönetim stilleri, belirsizliğin yaşanmasını belirleyen en önemli nedenlerdendir. Çalışanların yöneticinin davranışlarına ilişkin edindiği olumsuz algılar ve iş devamsızlıklarının artması örgüt liderinin belirsizliği kötü yönetmesinin sonuçlarından yalnızca birkaçıdır (Thau vd.,2009). Örgüt liderlerinin davranış ve stillerini önemli ölçüde etkileyen belirsizlik koşulları genellikle stres ve endişe duygularının yanı sıra örgüt üyelerinde geri çekilme gibi davranışlara da yol açar (Staw, Sandelands ve Dutton, 1981; Pillai ve Meindl, 1998).

Belirsizlik koşulları altındaki liderlik davranışları genel liderlik davranışlarından farklı özellikler sergiler. Zira belirsizlik, bireysel davranışlar ve örgüt ortamındaki psikolojik faktörler üzerinde oldukça etkilidir. Belirsizlik içindeyken yürütülen sürecin başarılı olması güven, saygı ve beğenme gibi değerlerin lidere atfedilmesine imkân verir. Bu durum özellikle örgütteki radikal değişimler için gereken desteği kimin sağlayabileceğini anlamak bakımından önemlidir. Başka bir deyişle belirsizlik altında sergilenen davranışlar yöneticinin iyi veya örgüt için doğru bir lider olup olmadığını da değerlendirmeye imkân verir; çalışanların yöneticiye bakışını da önemli ölçüde etkiler (Krackhardt ve Stern, 1988).

Liderler belirsizlikle başa çıkmayı diğer yönetsel konular kadar önemli algılamadığından veya vakit ayırmayı tercih etmediğinden yaşanan belirsizliklerin yönetici davranışlarını etkilemesi muhtemeldir. Bundan dolayı belirsizlik, yüksek stres ve kaygı duygularıyla sonuçlanan geri çekilme davranışlarına yol açabilir. Bununla

birlikte toplumdaki düzenlemeler, piyasa değişkenliği ve çevresel karmaşaya gibi dış kaynaklı belirsizlikler yöneticilerin liderlik yaklaşımlarında durumsal faktörler olarak düşünülebilir (Herzig ve Jimmieson, 2006; Song, 2008). Song'a (2008) göre yöneticilerin örgütsel belirsizlik ve değişimin yaşandığı süreçlerdeki dikkat, özen ve sorumluluk duygusuyla yaklaşma gibi rolleri çalışanların gelişiminde hayati önem taşır. Özellikle; Druskat ve Wheeler (2003) örgütsel belirsizliğe çözüm sağlamaya yönelik bazı etkili liderlik davranışları belirlemişlerdir. Bunlar;

- Takım ve örgüt üyeliği yoluyla sosyal ve politik farkındalık inşa etme,
- Çalışanların örgüt ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi ve gereken katılımın sağlanması için onları ikna etme,
- Belirsizliğin yaşandığı zamanlarda örgüt amaçları destekleyecek önceliklerin belirlenmesi için astları etkileme ve
- Yetkilerin astlara devredilmesine fırsat verme olarak sıralanabilir.

Bu nedenle, belirsizlik koşullarında insan kaynaklarının istenen düzeyde geliştirilmesi için liderlik davranışlarının uygunluğunun incelenmesi gerekir. Song'a (2008) göre bu konuyla ilgili olarak iki önemli liderlik davranışı dikkate alınmalıdır. Bunlar destekleyici/büyüme odaklı liderlik ve amaç odaklı liderliktir. Destekleyici/büyüme odaklı liderlik insan odaklı liderlik davranışıyla ilişkili olduğu için insan itibarına ve sevgisine odaklanır. Bu liderlik davranışı örgüt üyelerinin meseki stres durumlarını önemli görür ve destekleyici liderler astların iyi oluş halleriyle yakından ilgilenirler. Destekleyici lider, çalışanların işe dair problemleri ile ilgili konular için iletişim kurarak astların şikâyetlerini dinleyip sorunlarını hafifletme eğiliminde olur. Amaç odaklı liderlik ise motive ederek çalışanların performansını artırma beklentisine dayanan ve heyecanlandırmaya dönük davranışı içerir. Zorlu görev hedefleri belirleme, performansta mükemmelliği aramak ve çalışanların iyi performans göstermesinden güven duyma yönünde özellikler barındırır (Song, 2008, 23-26)

Belirsizlikle başa çıkmak için genellikle yeterli zamana sahip olmadığından veya buna vakit ayırmayı tercih etmediğinden yaşanan belirsizliklerin kendi davranışlarını etkilemesi muhtemeldir. Bundan dolayı belirsizlik, yüksek stres ve kaygı duygularıyla sonuçlanan geri çekilme davranışlarına yol açabilir. Bununla birlikte ülkedeki düzenlemeler, piyasa değişkenliği ve çevresel karmaşıklık gibi dış kaynaklı belirsizlikler yöneticilerin liderlik yaklaşımlarına etki eden durumsal faktörler olarak belirtilebilir (Song, 2008).

Yüksek düzeyde belirsizliğin algılandığı ortamlar oldukça riskli görülmektedir. Zira bu tür ortamlarda birkaç hatalı kararların alınması bile ciddi sorunlara yol açabilir veya örgütün hayatta kalmasını tehlikeye sokmakla sonuçlanabilir. Diğer bir yandan belirsizliğin hissedildiği bu tür ortamlardaki örgütlerin yönetici ve çalışanları yüksek düzeyde stres, endişe ve güvensizlik hissetme eğiliminde olurlar (Waldman, Ramirez, House ve Puranam, 2001). Bu nedenle liderler ve örgüt üyeleri arasındaki ilişkinin etkileyici ve nitelikli olması, teorik olarak çalışanların kaygılarını hafifletici ve güven verici olmasını sağlar. Bir liderin baskı altında bile gösterdiği soğukkanlılığı, kendini kontrol edebilirliği, verdiği güven duygusu ve vizyonu, takipçiler için psikolojik bir rahatlık kaynağıdır (Bass, 1985 Akt. Waldman, Ramirez, House ve Puranam, 2001). Bunun için başarılı liderler belirsizlik durumlarında örgütleri üzerinde daha fazla etkiye sahip olmalı; geleceğe yönelik stratejik plan ve hedeflere ulaşılmasında yönlendirmeler yaparak kişiliklerini ve davranışsal eğilimlerini ifade ederken başarıya daha çok ulaşabilmelidir (Waldman vd., 2001).

Belirsizlik durumlarında liderlik veya yöneticilik özelliklerinin değerlendirilmesinde liderlerin özellikleri ve davranışları, takipçilerin tepkileri ve algıları, lider ve takipçilerin birbirini etkilemek için kullandıkları taktikler ile örgüt ve çevresindeki durumsal faktörler, belirsizlik durumlarında dikkate alınabilecek faktörler olarak göze çarpmaktadır (Song, 2008). Charan (2009) ise yöneticilerin belirsizlik altında sorumluluklarını yerine getirirken dikkate alması gereken bazı özelliklerin olduğundan bahsetmektedir. Buna göre uyulması gereken davranış özelliklerinin bazıları şu şekilde sıralamaktadır (Charan, 2009):

- *Gerçekte olup bitenin farkında varmak*: Mevcut sorunları ve gelecekte karşılaşılabilecek muhtemel zorlukları inkâr etmek tehlikelidir. Bundan dolayı sadece mevcut belirsizliklerin değil en az iki yıl sonrasında bile değişen koşullar içinde farklı sorunların doğabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- *Örgütün psikolojisini değiştirmek*: Çalışanlar, örgütün zorlukları nasıl karşıladığı ve gelecek için kendini nasıl şekillendirdiği konusunda güvence ve açıklamalara ihtiyaç duyarlar. Bunun için yöneticilerden, karşılaşılan sorunların çözülebileceğine ve sıkıntılı zamanlardan daha iyi bir şekilde çıkılacağına yönelik ikna edici mesajlar vermesi beklenir. Bunu göstermek için ise çarpıcı argümanlar ve güvenilir bir plan sunmak gerekmektedir. Bu sayede sadece çalışanlara değil aynı zamanda diğer bireylerin de kurumu tercih etmeleri için gizil mesajlar verilmiş olur.

- *Cesur olmak*: Güven aşlamak için kararsız davranışlar değil cesurca atılan eylemler gerekir. Bunun için yönetici, kararlarına nasıl ulaştığını, neden en iyi karar olduğunu ve sahip olduğu vizyonun kurumu nasıl yönlendireceğine dair açıklamalar yapmalı ve şeffaf olmalıdır. Ayrıca mevcut sorun veya krizlerden daha güçlü şekilde çıkma planının olduğunu gösteren yöneticiler daha fazla tercih edilmektedir. Buna ek olarak örgüt içinde başkaları için kişisel gelişim planı yapan yöneticilerin üst yetenekleri çekme şansı daha yüksektir.
- *Zamanı paylaşmak*: Buradaki esas konu yöneticinin işlevsel çalışıyor olmasıdır. Belirsiz veya kargaşa anlarında yöneticinin tüm karar ve uygulamaları tek başına alması ve her şeyi kendinin yapmaya çalışması doğru değildir. Bunun yerine hızlı ve ustalıkla çalışma konusunda kendini kanıtlamış astlara güvenmesi ve bazı işleri onlara emanet etmesi önerilir. Ancak bu gruplarla çok daha sık iletişim halinde olmak gerekmektedir. Böylelikle yürütmeye yaşanabilecek aksilik ve hataların önüne geçilebilir.
- *Şeffaf olmak*: Verilen mesajlar örgütün tüm kitlesi için tutarlı olmalıdır. Yöneticilerin iletişim yoluyla yerine getirmesi gereken iki temel sorumluluğu bulunmaktadır. Bunlar; bilgi akışı ve motivasyonu sağlamaktır. Verilmek istenen mesaj veya haberler ilk etapta yeteri kadar duyulmamış olabilir. Bunun için mesajı herkesin aldığından emin olana kadar tekrar tekrar vermek çok önemlidir.
- *Görünür olmak*: Örgütteki herkese görünür olmak; onları bir gülümseme veya başıyla selam vererek karşılamak ilham verici bir davranıştır. Yöneticilerin makamından çıkması, koridorlarda yürümesi ve birimleri ziyaret etmesi önemlidir. Bununla birlikte yöneticilerin her düzeyden insanı dinlemesi; zihinlerinde ne yer aldığını, endişelerini ve ne gibi fikirlere sahip olduğunu anlamak için iletişim kurması gerekmektedir.
- *Stratejiyi ne zaman değiştireceğini bilmek*: Yöneticiler aniden gelişen fırsatların görmek konusunda her zaman uyanık olmalıdır. Dış çevrenin nabzını ölçmeli ve bu konuda diğer insanlardan ne olup bittiği konusunda bilgiler almaya çalışmalıdır. Yöneticiler eldeki verileriyle bir görüş geliştirebilmeli, gerektiği durumlarda farklı bir yol aramayı düşünebilmelidir.
- *Kısa vadeli dönüm noktaları belirleme*: Sitemler içinde koşulların çok hızlı değişmesi hedeflerin ulaşılamaz hale gelmesini sağlayabilir. Hedefleri hem esnek hem de beceri gerektiren bir anlayışla üç ayda bir, aylık ve hatta haftalık olarak

belirleyerek çok daha kısa bir zaman dilimi içinde verim almak mümkündür. Ancak koşullar değiştikçe izlenen yolda düzeltmeler yapmaya hazırlıklı olmak gerekir.

Alan yazın incelendiğinde örgütteki kriz anları, değişim ve yeniliklerin yaşanması, yöneticilerin değişmesi, yeni iş ve rol tanımlarının yapılması, kamuda üstten getirilen düzenlemeler, örgüt yöneticilerinin tutumları, yönetim stilleri ve becerisi gibi konular örgütsel belirsizliğin yaşanmasına etki eden faktörler olarak sıralanabilir. Tüm bu unsurlar dikkate alındığında ise belirsizlik yönetimine yön veren bazı temel başlıkların oluşturulması mümkün görünmektedir. Bu başlıklar; *kontrol dışı/öngörülemez güçler (uncontrollable factors)*, *örgütsel değişim (organizational change)*, *yönetici ve çalışan ilişkisi/iletişimi (manager-employee relationship and communication)* ile *belirsizlik toleransı* olmak üzere dört boyutta ele alınabilir.

Kontrol Dışı/Öngörülemez Güçler. Belirsizlik koşulları altında kontrol edilemez faktörler hem çalışan hem de yöneticilerin en çok etkilendiği boyutlardan biri olarak alan yazında birtakım araştırmacılar (Suls ve Mullen, 1981; Song, 2008) tarafından dile getirilmiştir. Yasal düzenlemelerde, örgütün yapılandırılmasında meydana gelen değişiklikler ile üstten gelen talepler gibi kontrol edilemez güçlerle karşı karşıya kalmak bir kamu kurumu için her zaman mümkün olabilir. Bu kanallardan gelen güç ve talepler karşı konulamaz ve itiraz edilemez düzeydedir. Öncelikle bir kurumun politikalarında yapılan düzenlemeler yönetim makamını doğrudan ilgilendiren bir konu olmakla birlikte örgütün kendisini ve üyelerini önemli düzeyde etkiler. Zira yöneticiler de devlet denetimi veya üst makamların incelmelerine tabi olmakla birlikte bu makamlar tarafından sınırlandırılır ve kontrol edilir (Song, 2008). Dolayısıyla tüm çalışanların, bağlı oldukları organların belirledikleri sınırlar çerçevesinde hareket etmekle yükümlü olduğu bir gerçektir.

Örgütsel bağlamda kontrol, herhangi bir faaliyet alanındaki olasılıkları değiştirmek ve yerine arzu edilen başka sonuçların oluşmasını sağlamak için eylemde bulunma anlamında kullanılabilir (Wiltbank, Read, Dew ve Sarasvathy, 2009). Yüksek karmaşıklık ve belirsizliğin hâkim olduğu ortamlarda bazı şeyleri öngörmek veya tahmin etmek daha zor hale gelebilir. Bundan dolayı yönetim biriminin kontrol veya tahmin etme gücü bilgi tabanlı sistemlere dayalı olarak gelişir. Daha açık bir ifadeyle üst düzey yönetim ne kadar çok işe yarar bilgiye sahipse kontrol altına alma mekanizmaları da o derece güçlüdür (Simons, 1995, 5). Yönetim bilimlerinde,

yaşanabilecek sonuçlar üzerinde kontrol sağlama düşüncesi özellikle teknolojik uygulamalara yatırım yapmak için birincil neden olarak görülmektedir. Kontrol sağlanamayan şeyler üzerinde yönetim birimi çekingen davranır (Wiltbank vd., 2009). Bu yüzden bir yöneticinin içinde bulunduğu örgütü yönetmesi, kontrol altına alması ve geleceğine dair kararlar alabilmesi o örgütle ilgili sahip olduğu bilgilerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Belirsizlik karar vericinin nesnelere ve olaylara kesin olarak değer biçmemesi ve/veya sonuçları doğru şekilde tahmin edememesi durumunda ortaya çıkar (McIntosh, 1974). Sonuçları doğru şekilde tahmin edilemeyen sonuçlar kontrol kaybı yaşatır. Bundan dolayı Suls ve Mullen (1981) belirsizlik unsuru içeren olayların son derece stresli olabileceğini öne sürmektedirler. Buna göre yaptıkları deneysel çalışmalar, bireylerin olumsuz olayları kontrol edilebilir olarak algılamasının daha az stresli olmalarına neden olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, olumsuz olaylar üzerinde kontrol sahibi olmadığını düşünen veya kontrol sağlayıp sağlayamayacağından emin olamayan bireylerin daha tepkisel olduklarını belirtmektedir (Suls ve Mullen, 1981). Dolayısıyla bireylerin kontrolünde olmayan olaylara karşı daha yüksek düzeyde tepki gösterdiği söylenebilir.

İnsanlar, özellikle kendisini ilgilendiren konuların sonuçlarını kontrol etme isteği duyarlar. Bu yüzden ilgilendikleri konularda olumlu sonuçlara ulaşmak için çeşitli sistematik yollar arama yoluna giderler. Tahmin etmek bu süreçte merkezi bir rol oynayabilir. Nitekim gelecek üzerinde kontrol sahibi olmak için genellikle tahmin yürütme eylemi gerçekleştirilir. Bu sayede gelecekteki olaylar konusunda güçlü bir tahminde bulunmak sonuçların kontrol edilebildiği duygusu yaratır. Bu yüzden geleceği tahmin etmek kendini başarılı saymada önemli bir adım olarak görülür (Wiltbank vd., 2009). Ancak yine de çevresel belirsizlik olarak da adlandırılan ve örgütteki her üye ve yöneticinin dışında gelişen olay ve durumlara maruz kalınabilir. Bu konuda Song (2008), kamu kurumlarının düzenli olarak kontrol edilemez ve karşı konulamaz güçlerden kaynaklanan çevresel belirsizliklerle karşı karşıya kaldığını ifade etmektedir. Özellikle bütçe, kamu kurumları için birincil fon kaynağı olduğundan kontrol edemedikleri en belirgin faktör olarak göz çarpmaktadır. Zira örgütler bütçelerde keskin düşüş olmasını belirsizlik yaratan bir olgu olarak algılama eğiliminde olurlar. Örneğin örgütler için ayrılması planlanan bütçeler aniden azaldığında kurumların hazırladığı veya yönettiği program ve planlarda erteleme, kaldırılma, yeniden planlama gibi değişiklikler olabilmektedir (Song, 2008).

Sonuçları kontrol etme isteği özellikle psikoloji alan yazınında, uzun zamandan beri temel bir motivasyon çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Genellikle insanlar muhtemel olumlu sonuçları en üst düzeye çıkarmak ve olumsuz sonuçları en aza indirmek için çevrelerini anlamaya, tahmin etmeye ve kontrol etmeye çalışırlar. Buna göre kontrol etme motivasyonunun kayda değer bir önemi vardır (Case, Fitness, Cairns, ve Stevenson, 2004). Bu durum, pek çok araştırmacının çalışmalarıyla desteklenmiştir. Örneğin artan derece bir kontrol algısının psikolojik ve fizyolojik olarak iyi oluş veya iyi hissetme haliyle ilişkisi vardır (Alloy ve Clements,1992; Taylor ve Brown, 1988). Zayıf kontrol algısı ise insanlarda çaresizlik ve diğer olumsuz psikolojik ruh hallerine sebebiyet vermektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978).

Cade vd.'ye (2004) göre bir kişi kontrol etme arzusunu mevcut gerçeklere uyum sağlayarak gerçekleştirebilir. Örneğin, beklentilerini koşullara göre adapte etmek, olaylarda anlam aramak, güçlü olan başka kişilerle birlik olmak bunlardan sadece birkaçıdır. Kontrolün sağlanması ulaşılamaz veya imkânsız ise bireylerin başka şekillerde kontrol hissi kazanma girişimleri bulunabilir. Rothbaum, Weisz ve Snyder, (1982) insanların kontrol hissi kazanma girişimlerini *ikincil kontrol (secondary control)* olarak adlandırılmıştır. Buna göre kontrol edilemeyen koşullara cevap olarak verilebilecek dört türde ikincil kontrol önerilmektedir. Bu türler şu şekildedir (Rothbaum, 1982): a) *Öngörücü kontrol (predictive control)* olup sonuçları sadece tahmin ederek kontrol duygusu kazanmaya denir. b) *Aldatıcı kontrol (illusory control)* daha büyük kuvvetteki gücü paylaşmak için kendini uyumlu veya uygun hale getirmektir. (c) *Dolaylı-vekâlet edilen kontrol (vicarious control)*, güçlü olan başka kişilerle ilişkiler kurarak psikolojik anlamda onların güçlerini paylaşmak, ortak olmak veya kullanmaktır. (d) *Yorumsayıcı kontrol (interpretive control)* olayların kabul edilmesini sağlamak için yeniden yorumlamaya çalışmak veya kendi yorumunu katmaktır. Görüldüğü gibi insanların kontrol etme arzusu, bağlı bulunduğu koşullar altında farklı şekillerde kendini gösterebilir. Bu durum insanların öngöremediği veya kontrol edemediği olaylarla baş etmek için kullandığı stratejiler olarak da değerlendirilebilir.

Kontrol hâkimiyeti sağlama ve örgütle ilgili her konuyu öngörebilme davranışı çoğu zaman avantajlı veya istenen bir durum gibi görünse de Simons (1995, 25) etkili bir yöneticinin kimi zaman sürdürülebilir ve net sonuçlar elde etme kaygısından kurtulması gerektiğini tavsiye etmektedir. Değiştiremeyeceği ve öngörmediği bazı konularda stratejik davranmak yöneticinin dikkate alması gereken konulardan bir

tanesisidir. Zira hızla değişen ve son derece rekabetçi piyasada yöneticiler çalışanlara da inisiyatif verebilmeli, onların hayal gücüne güvenmelidir (Simons, 1995, 26). Böylece yöneticiler, kendinin dışında gelişen ve kontrol edemediği unsurların verdiği kaygıyı tek başına yüklenmek yerine paylaşmış olur. Ayrıca mevcut belirsizliği yönetilmesinde daha parlak ve faydalı olacak fikirlerin ortaya çıkmasına ön ayak olabilir. Sonuç olarak ise yönetici, kontrolü dışında gelişen ama baş etmek zorunda kaldığı durumları verimli bir şekilde atlatma şansı elde edebilir.

Örgütsel Değişim. Yeni teknolojiler, değişen işgücü ve çeşitli çevresel faktörlerin bir gereği olarak günümüzdeki pek çok kurum, rekabet gücünü korumak adına yeni bir düzenleme ya da değişim yapmanın gerekli olduğuna inanmaktadır. Buna rağmen birçok örgüt değişim süreçlerini başarılı bir şekilde uygulamak için hala yoğun mücadeleler vermektedir. Özellikle değişim konusundaki büyük ölçekli girişimlerin %40 ile %70 arasında başarısız olduğu tahmin edilmektedir (Allen vd., 2007). Tüm bu unsurlar dikkate alındığında örgütsel bağlamda yaşanan değişim belli başlı endişe ve belirsizlik hallerini de beraberinde getirebilmektedir. Nitekim Klein'nın (1996) da belirttiği gibi örgütteki pek çok çalışan değişim süreçlerine doğrudan dâhil olmayabilir ve tam olarak değişimden beklentinin ne olduğunu ayırt edemeyebilir. Böyle durumlarda örgüt ortamlarında oldukça fazla belirsizlik durumu ve söylentilerin ortaya çıkma olasılığı artar (Klein, 1996).

Çalışanların belirsizlik içinde hissedebilecekleri pek çok konu vardır. Örgütlerin yeniden yapılanma süreçlerinde, kurumun değişen ilke ve kurallarında ve işten çıkarılma ihtimalleri konusunda belirsizlik yaşanabilmektedirler. Ancak örgütsel değişim bağlamında yaşanan belirsizlik hali, en çok karşılaşılan durumlardan biri olup alan yazında önemle ele alınan kavramlardan bir tanesidir (Bordia vd., 2004b). Alan yazına bakıldığında belirsizlik yönetiminde hem iletişim hem de örgütsel değişim konularının önemli bir rol oynayabileceğini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Bradac, 2001; Brashers, 2001; Lewis ve Seibold, 1998). Bu kapsamda örgütsel değişim ve dönüşümün örgütlerde belirsizlik havası yarattığı ve iyi yönetilemediğinde sonuçlarının ağır olabileceğini öne süren pek çok çalışma mevcuttur (Nelson, Cooper ve Jackson, 1995; DiFonzo ve Bordia, 1998; Allen, Jimmieson, Bordia ve Irmer, 2007).

Schweiger ve Denisi (1991), yaptıkları çalışmada örgütsel değişim sürecinde etki eden 21 belirsizlik kaynağının olduğunu ortaya koymuşlardır. İşten çıkarmalar,

ücret kesintileri, terfi fırsatları ve örgüt kültüründe değişim yaşanmasında hissedilen belirsizlikler de dâhil olmak üzere ortaya konan belirsizlik kaynaklarının birçoğu değişim süreçlerinde ortaya çıkmaktadır (Schweiger ve Denisi, 1991). Örneğin yeni bir teknoloji sisteminin uygulanması sırasında çalışanlar, bireysel işlerine ilişkin sorumluluklarının ne anlama geldiği veya tam olarak ne olduğu konusunda belirsizlikler yaşamaktadırlar. Buna ek olarak örgütün yeniden yapılandırılması veya köklü bir değişim sürecinden geçmesi çalışanın yeni bir işe başlamasına benzer tecrübelerden geçmesiyle eş değerdir. Ayrıca örgütsel bir yapılanma veya değişim yaşanacağıının duyurulmasıyla birlikte çalışanlar, mevcut pozisyonlarının güvenliği konusunda emin olamayabilir (Allen vd., 2007).

Değişimin örgütsel yaşamın bir parçası olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bundan dolayı değişim süreçlerinde ortaya çıkan belirsizlik durumlarıyla başa çıkmak, psikolojik olarak mutlu ve sağlıklı bir çalışan olmanın da habercisidir. Yöneticilerin, çalışanlarının belirsizlikle başa çıkmalarına yardımcı olmak için önemli düzeyde zaman ve kaynak ayırması gerekmektedir. Sonuç olarak bugünün örgütlerinde belirsizlik yönetiminin önemli bir liderlik davranışı ve zorlu bir iş olarak görülmesi şaşırtıcı değildir (Bordia vd., 2004b). Bireysel ve örgütsel değişimin planlanmasında işbirliğine dayalı bir çabanın olması daha iyi fikirlerin üretilmesi ve örgüte diğer tüm sektörlerden gelecek olan desteğin güvence altına alınmasını sağlar. Örgüt ve çalışma süreciyle ilgili konularda edinilen bilgi ve bilgiye erişim kolaylığının sağlanması, iş yerinde stres ve tükenmişliğin azalmasına katkıda bulunduğu için dikkate alınması gereken bir konudur (Difonzo ve Bordia, 1998).

Allen vd.'nin (2007) yaptığı araştırmaya göre iş yükü, görev tanımı, rol ve iş güvenliği gibi işle ilgili konularda yaşanan belirsizlik, değişim süreçleri sırasında karşılaşılan en yaygın belirsizliklerdir. Buna bağlı olarak işle ilgili yaşanan belirsizlikler özellikle değişim süreçlerinin ilk basamağında ortaya çıkmaktadır (Allen vd., 2007). Bunun dışında stratejik belirsizlik örgütsel değişim sürecinde en çok karşılaşılan belirsizlik türüdür. Stratejik belirsizlik, değişimin nedenleri, örgütün gelecekteki gidişatı, planlanması, sürdürülebilirliği ve çalışma ortamının niteliği gibi konulardaki örgüt düzeyinde sorunları kapsar (Bordia vd., 2004a).

Yönetici-Çalışan İlişkisi/İletişim. İletişim, bir yöneticinin liderlik rolünde önemli yere sahiptir. Bununla birlikte örgütlerde iletişim süreci karmaşık bir haldedir.

Nitekim insanlar kendi yapısal özellikleri, önyargıları ve yetenekleri doğrultusunda iletişim süreçlerini karmaşık hale getirmektedirler. Ancak yine de iletişim bir örgütün başarı ya da başarısızlığına konu olan en merkezi yerde bulunmaktadır. Zira yönetici için çalışanların onlardan ne beklediğini ve işlerini nasıl yapmaları gerektiğini öğrenmesi bu yolla mümkündür. Ayrıca örgüt içinde diğer bireylerin kendi ve çalışmalarını hakkında ne düşündüğü konusunda haberdar olmasını sağlayacak en temel araçtır (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000).

Yönetim, örgütsel etkinliği artırmak için stratejik bir vizyon oluşturmakla ilgilidir ve iletişim araçlarının etkin kullanımını gerektirir (Hunt vd., 2000). Çalışanlar kendi örgütlerinden veya yöneticilerinden bilgi alamadıklarında başka kaynaklara yönelirler; çünkü bilgi arama davranışı belirsizlik durumlarında tepkisel olarak aranan en yaygın cevaptır. Bilgi arama davranışları da iletişimin artırılmasını gerektirmektedir. Örgütte kaygılar yüksek ve güven duygusu düşük olduğunda iletişimin "nasıl" olduğu "ne" olduğundan daha önemli hale gelmektedir. Belirsizlikler gerçekleştiğinde çalışanlar biri veya birilerinin kendine, endişelerine ve duygusal anlamda iyi oluş hallerine önem verdiğini bilmek isterler. İletişim kuran aktörün ilgili, yardımsever yapısı ve empatik yaklaşımı-özellikle endişenin yüksek olduğu durumlarda-bilginin ve bilgi kaynağının güvenilirliğine karar vermede en önemli faktördür. Yine de belirsizlik zamanlarında iletişim çoğu kez konuya dair ek bilgi veya merkezden bilgiye ilişkin onay gelmesi beklenirken tamamen kapatılır. (Geckle, 2015)

Kişilerarası iletişimin eğitim örgütleri ve özellikle de eğitim yöneticisinin rolü için merkezi bir konu olduğu açıktır (Hunt vd., 2000). Nitekim alan yazında yöneticilerin hem örgütün kendisine hem de örgüt üyelerine gösterdiği kötü tutum ve davranışlarından dolayı çalışanların olumsuz düzeyde oldukça fazla etkilendiği ve bundan dolayı tepkiler gösterdiğini kanıtlanmış birden fazla çalışma vardır (Mitchell ve Ambrose, 2007; Thau vd., 2009). Thau ve diğerlerine (2009) göre çalışma ortamının havası ve yöneticinin davranış şekli *karşılılık etkisiyle* (quid pro quo/reciprocity) örgüte geri döner. Diğer bir deyişle örgüt ortamındaki kötü muamele ve yöneticinin çalışanı istismar edici, adil olmayan davranışları, örgüt üyelerinin aynı duygu ve davranışlarla diğer çalışanlara ya da örgütünün her türlü nesnesine aynı şekilde karşılık vermesine neden olur. Dolayısıyla en temelde yöneticinin örgüt üyeleriyle kurduğu kötü ilişki ve davranışlarının çalışanların iş ortamında yüksek düzeyde belirsizlik yaşamasına neden olacağı öne sürülmektedir (Thau vd., 2009). Örgütsel iletişim bağlamında çalışanlar,

yöneticileri, iş arkadaşları ve hatta örgüt dışında bağlantı kurabilecekleri kişiler de dahil olmak üzere çeşitli kollardan bilgi talep edebilirler (Allen vd., 2007).

Eğitim örgütünde verilen bilgiler de diğer kurumlarda olduğu gibi bazen özel bazen de grup odaklı olabilir. Örneğin, bir öğrenci hakkında veya tamamlanmamış bir görevle ilgili geri bildirim isteme bu özel bilgi kapsamında; mevcut hedeflerinin tanımlanması ve haftalık planların paylaşılması konuları ise grup veya takım odaklı bilgi kapsamında ele alınabilir (Hunt vd., 2000).

Belirsizlikle baş etmek için bireyler etkileşim kurmalıdır. Koordineli bir iletişim sayesinde insanlar geçmiş, şimdiki ve gelecekteki eylemleri hakkında karşılıklı yaşanan belirsizlikleri azaltma yoluna gitmelidir. Kişiler karşılıklı iletişim kurduğu ortaklarının eylem ve niyetlerinden emin olamadığında etkileşim akışı bozulur. Bununla birlikte aşırı derecede yaşanan belirsizlikler bireyin etkileşime girememesini anlamlı düzeyde etkiler. Özellikle ilk etkileşim kurulduğu anlarda belirsizliklerin yaygın olarak belirdiği söylenebilir (Berger, 1986). Berger' göre (1986) belirsizliğin azaltılması karşılıklı bir etkileşim ve ilişki kurmayı gerektirir. Örneğin birbirini seven kişiler birbirinden hoşlanmayan bireylere göre daha fazla etkileşim kurarlar. Kurulan ilişkiler iletişimin niteliği ve sıklığını da etkilediği için yaşanabilecek belirsizliklerin boyutunda da etkili olur. Zira etkileşim kuran bireylerde karşılıklı olarak belirsizliklerin yaşanması daha azdır (Berger, 1986).

Çalışanlar örgüt içinde çok çeşitli nedenlerden dolayı birçok belirsizlikle karşı karşıya kalmakta ve bunu bilinçli veya bilinçsiz olarak yönetmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte örgüt içinde karşılaşılan adil olmayan davranışlar, kötü muameleler, sözlü veya sözsüz hakaretler çalışanların belirsizliği yönetme biçimlerini ve düzeylerini etkiler. Ayrıca çalışanların hem örgüt hem de yöneticilere karşı edindikleri tutum ve düşünceler belirsizliği olumlu veya olumsuz algılama eğilimlerine de önemli ölçüde yön verir (Thau vd., 2009). Dolayısıyla yöneticilerin, yönetim stilleri ve çalışanlarla kurduğu ilişki örgüt içinde pek çok durumu etkilemekle birlikte belirsizlikle nasıl başa çıkılacağına da etki etmektedir.

Çalışma ortamındaki adil ve açık bir şekilde var olan bilgi ve tutumların belirsizlikle başa çıkmada bir araç olduğu belirtilmektedir. Çalışma ortamlarında belirsizlik yaşansa bile yöneticinin gösterdiği tutum ve davranış sonucu çalışanların belirsizliği daha fazla ve belirgin hissettiği öne sürülmektedir (Lind ve Van den Boss, 2002). Bununla birlikte belirsizliğin yüksek düzeyde yaşandığı zamanlarda, çalışanlar üstlerinden gördükleri muamelelere ve örgüt içinde karşılaştıkları güzel olaylara daha

fazla önem verirler. Diğer bir ifadeyle çalışanlar belirsizlikle karşı karşıya kaldıkları anlarda onu yönetme ve başa çıkma başarısı örgüt içindeki olumlu havadan oldukça fazla etkilenir (Tangirala ve Alge, 2006).

Difonzo ve Bordia (1998) yaptıkları çalışmada örgüt ortamlarında belirsizlik ve söylentilerin yaygın olarak hâkim olmasının, zayıf iletişim stratejilerinin sonucu olduğunu kanıtlamışlardır. Bir örgütte söylenti ve dedikoduların artması belirsizliğin yoğun şekilde artmasından kaynaklanır. Örgüt ortamlarında çıkan söylentiler de belirsizlik koşulları altında ortaya çıkar. Bundan dolayı söylenti, belirsizlikten kaynaklı bir olayın neyi ifade ettiğine dair şüphelerin psikolojik durumu ve dışavurumu olarak tanımlanır (DiFonzo, Bordia ve Rosnow, 1994). İletişim etkinlikleri genellikle tahmini bilgi elde etmek konusunda kontrol sağlamak amacıyla yapılır (Difonzo ve Bordia, 1998).

Yöneticilerin %60 ile %80 arasında bir oran kadar vakitlerini iletişim süreçlerinde harcadıklarını kanıtlayan çalışmalar mevcuttur (Luthans ve Larsen, 1986). Bundan dolayı okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri edinmesi ve bunları örgütteki belirli durumlarda nasıl uygulayacaklarını öğrenmesi gerektiği savunulmaktadır (Hargie, Tourish ve Hargie, 1994). Örgüt ikliminin sıcak veya olumsuz olmasının en önemli nedenlerinden biri olarak yöneticinin sahip olduğu iletişim becerileri gösterilebilir. Samimi bir hava içindeki örgütlerde üyeler diğer çalışanlar açık, rahat ve keyifli bir şekilde iletişim kurarken olumsuz iklimler açık ve kolaylaştırıcı iletişimi engellemektedir. Dolayısıyla herhangi bir bilgi veya mesajın iletilmesi işlevsel olarak doğru ama yeterli olmayabilir. Zira iletişim aynı zamanda olumlu çalışma ilişkilerinin, uyumun ve güvenin gelişmesi ile sürdürülmesi için de önemlidir (Hunt vd., 2000).

Klein (1996), iletişim stratejisi olarak oluşturduğu ve iletişim ilkeleri olarak tanımlanabilecek bazı öneriler sunmaktadır. Bu ilkeler şu şekildedir (Klein, 1996);

- Bilgi kalabalığı veya gereğinden fazla mesaj verme, verilmek istenen esas mesajın kaybedilmesine neden olur.
- Birkaç kitle iletişim aracının kullanılması sadece bir tanesinin kullanımından daha etkilidir.
- Yüz yüze iletişim çoğunlukla tercih edilmesi gereken bir araçtır.
- Doğrudan denetim ve yönetimin yapılması, kurum tarafından onaylanmış ve uygun görülmüş bilgilerin sunulması için en etkili kaynaktır.

- Tutum ve görüşlerin değişmesi için en etkili aktörler fikir liderleridir.
- Kişisel olarak sunulan ve bireyi ilgilendiren bilgiler soyut, alışılmadık ve genel bilgilerden çok daha iyi benimsenir.

Klein'nin (1996) belirlediği bu ilkeler iletişimin iyileştirilmesi ve yaşanabilecek sorunların en aza indirgenmesi için temel oluşturmaktadır. Öyle ki örgüt içinde bu esasların dikkate alınmasında esas noktanın stratejik olarak belirsizlikleri azaltma ve etkili bir şekilde yönetme ihtiyacından doğduğu anlaşılmaktadır. Klein'e (1996) göre örgütsel bağlamda iletişim stratejilerinin uygulanması aynı zamanda örgütsel değişim için de kolaylaştırıcı ve destekleyici bir işlev görür.

Belirsizlik Toleransı. Belirsizlik toleransı çeşitli bilim dallarında farklı şekillerde ölçülen güçlü bir kavramdır (Clampitt ve Williams, 2000). Genel olarak belirsizlik toleransı net olmayan veya belirsiz durumların tehdit edici olarak görülme derecesini ifade eder (Sully de Luque ve Sommer, 2000). Bir sendrom olarak da değerlendirilen bu durum (Ling vd, 2005) Hofstede'nin (1980) modelindeki belirsizlikten kaçınma boyutunu ve Berger'in (1979) belirsizlik azaltma teorisini de kapsamaktadır. Belirsizliğe karşı yüksek toleransın olduğu toplumlarda tahmin edilenin aksine çok az kural vardır (Earley, 1989). Bu toplumlarda yaşayan bireyler kendilerinden farklı görüş ve davranışlar karşısında daha sakin ve anlayışlıdır (Berger, 1979). Bununla birlikte bu türdeki toplumlarda sadece resmi kurallardan büyük ölçekte sapmaların yaşanması önemli derecede dikkat çeker ve eleştirilir (Triandis, 1994).

Belirsizliğin dereceleri bulunmaktadır. Her insanın belirsizliği kabul etme, benimseme veya reddetme dereceleri de birbirinden farklıdır. Dolayısıyla bireylerin belirsizliği benimseme, diğer bir deyişle belirsizliğe karşı gösterdiği tepki ve duygu derecesi onun tolerans düzeyini de tanımlamaktadır (Clampitt ve Williams, 2000). Belirsizlik toleransı kavramı en iyi zıt anlamlarıyla ifade edilebilir. Belirsizliğe karşı direnç, belirsizliğe tahammülsüzlük ya da belirsizlik intoleransı gibi kavramlar belirsizliğin derecesi ve kişinin belirsizliği algılama düzeyini tanımlayan ifadelerdir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük, bireyin olumsuz bir olayın olabileceğinin kabul edilemez olduğunu düşünmesi şeklinde tanımlanabilir. Belirsizliğe tahammülsüz bireyler bu şekilde düşünmeye aşırı eğilimlidirler. Bu durum, belirsizliğe tahammül edemeyen birinin yaşamın belirsizliklerle dolu birçok yönünü kabul edilemez bulacağını

göstermektedir. Belirsizliği kabul edilemez bulan bir birey belirsizliklerle karşılaştığında aşırı düzeyde endişe duyabilir. Dolayısıyla endişe, kaygı gibi durumlar belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğün çıktısı veya ürünü gibi düşünülebilir (Buhr ve Dugas, 2002).

Alan yazındaki bazı araştırmalar (Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997; Freeston ve Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994) belirsizlik intoleransı ve kaygı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, belirsizlik konusundaki tahmülsüzlüğün kaygı ve endişe verici olabildiğine işaret etmektedir. Ayrıca birtakım araştırmalara (Laugesen ve Dugas, 2000; Robichaud ve Dugas, 2000) göre belirsizlik intoleransı (belirsizliğe tahammülsüzlük) kaygı, zihinsel kaçınma ve olumsuz sorun yönelimli olma gibi konuların en belirgin yordayıcısı olarak göze çarpmaktadır (Akt. Buhr ve Dugas, 2002). Dolayısıyla kişinin belirsizliğe karşı gösterdiği tepki ve hissettirdiği duygu durumlarının doğrudan belirsizlik toleransı ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Bundan dolayı yönetsel süreçlerde özellikle yönetici özellikleri bağlamında belirsizlik toleransı, irdelenmesi gereken bir konu olarak görünmektedir.

Frenkel-Brunswick (1949, 115 Akt. Clampitt ve Williams, 2000) belirsizlik intoleransını bireylerin sahip olduğu bir kişilik değişkeni olarak tanımlamıştır. Buna göre belirsizliğe karşı tahammülsüz olan insanlar, sadece siyah-beyaz çözümlere başvurma, erkenden sonuca varmaya çalışma, gerçeği çoğunlukla yok sayma, niteliksiz veya net olmayan kişi ve durumlarla ilgili genel bir kabul veya genel bir red olmasını isteme gibi davranışlarda bulunurlar (Clampitt ve Williams, 2000).

İnsanlar çeşitli nedenlerden dolayı farklı tolerans seviyelerine sahiptir. Daha açık bir ifadeyle belirsizliğe olan tahmmül sınırı ve derecesi kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Belirsizlik konusunda farklı tolerans düzeylerine sahip bireylerin anlayışları, davranış ve tutumlarında da değişiklikler olduğu söylenebilir. Bu konuda Clampitt ve Williams (2000) çeşitli araştırmacılardan elde ettiği bulgulara dayanarak genel bir tablo oluşturmuştur. Sonuç olarak bireylerin tolerans düzeyine bağlı olarak geliştirdiği davranış ve özelliklere Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmacılar belirsizliğe karşı daha az toleras gösteren kişilerin daha dogmatik, muhafazakâr, etnomerkezci (ait olduğu grubun, toplumun, ırkın, vb. diğerlerinden üstün olduğuna inanan) olduğunu, belirsizliğe karşı daha toleranslı olan insanların ise daha destekleyici ve daha az nesnel bilgi tercih etme eğilimde olduklarını bulmuşlardır. Hamilton (1957, Akt. Clampitt ve Williams, 2000)

belirsizliğe daha az tolerans gösteren bireylerin davranışlarının altında çatışma ve kayıdan kaçma isteğinin yattığını iddia etmektedirler.

Tablo 1

Belirsizlik Toleransına Bağlı Özellikler

| <i>Belirsizliğe Karşı Yüksek Toleranslı İnsanlar</i> | <i>Belirsizliğe Karşı Düşük Toleranslı İnsanlar</i> |
|---|--|
| ✓ Daha az dogmatik olur. | ✓ Daha dogmatik olur (Bochner, 1965). |
| ✓ Daha az etnomerkezci olur. | ✓ Daha çok etnomerkezci olur (Block & Block, 1950). |
| ✓ Genellikle daha az muhafazakâr-tutucu olur. | ✓ Genellikle daha muhafazakâr olur (Sidanuis,1978). |
| ✓ Belirsiz uyaranları kamçılayıcı ve çekici bulur. | ✓ Belirsiz uyaranlardan kaçınır (Furnham, 1995). |
| ✓ Yetkili makamların görüşlerine daha az bel bağlar/yaslanır. | ✓ Yetkili makamların görüşlerine daha çok başvurur (Bhushan, 1970). |
| ✓ Daha çok kendini gerçekleştirir. | ✓ Daha az düzeyde kendini gerçekleştirilmeye çalışır (Foxman, 1976). |
| ✓ Daha esnek olur. | ✓ Daha katı-sert olur (Budner, 1962). |
| ✓ Nesnel bilgiyi tercih eder. | ✓ Kendi görüşlerini destekleyen bilgileri tercih edin (McPherson, 1983). |

Kaynak. Clampitt ve Williams, 2000, 42.

Hofstede'in Kültür Çalışmaları Bağlamında Belirsizlikten Kaçınma. Bireylerin belirsizliğe ilişkin gösterdikleri tolerans özellikleri şüphesiz içinde bulunulan toplumun kültürel özellikleriyle de ilişkilidir. Bu konuda uluslararası bağlamda yapılan en dikkat çekici çalışma Hofstede'nin ülkeler düzeyinde yaptığı kültür çalışmalarıdır. Altı boyuttan oluşan ulusal kültür modelinin alt konularından biri de “belirsizlikten kaçınma”dır (uncertainty avoidance). Daha çok örgütsel bağlamda ele alınan bu boyutlar bireylerin işle ilgili değerlerde uluslararası düzeyde farklılıklarını ortaya koymaktadır (Huang, 2008).

1970 yılında IBM'in (International Business Machines) verilerini inceleyen Hofstede, çalışanlarla görüşmelerinde düzenli olarak ortaya çıkan konulardan birinin de iş stresi olduğunu fark etmiştir. IBM'nin ulusal yardımcı kuruluşlarında yapılan anketlerde buna karşılık gelen sorunun cevapları çarpıcı şekilde ülkeler arasında farklılıklar göstermiştir. Kullanılan tüm araştırma maddelerinin ekolojik korelasyon matrisinin incelenmesi sonucu stres konusuyla birlikte birbirleriyle anlamlı şekilde ilişkili iki sorunun daha ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlardan biri şirket kurallarının

ihlal edilmesinin kabul edilmemesiydi, diğeri ise çalışanların IBM için çalışacaklarını düşündükleri sürenin uzunluğuuydu. Her ne kadar bu üç sorun bireysel düzeyde kabul edilebilir bir gösterge oluşturmamış olsa da ulusal düzeyde aralarında yüksek korelasyonların olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak bu konu alanıyla da ilgili yeni bir ulusal kültür boyutunun da ele alınması gerektiği düşünülmüştür (Minkov and Hofstede, 2014).

Bu boyutun isimlendirilme aşamasında örgütsel sosyoloji ve siyaset bilimi alan yazınları incelenmiş ve ele alınan üç sorunun da belirsizliğe karşı toplumsal tepkiler bağlamında incelenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bundan dolayı belirsizlikten kaçınma boyutu türetilmiştir (Minkov ve Hofstede, 2014). Belirsizlikten kaçınma boyutu bir toplumun kendi geleceğini asla bilemeyeceği gerçeğiyle yüz yüze gelmesi ve bu konuyu ele almasıyla ilgilidir (www.hofstede-insights.com). Bu boyut, insanların kaygı ile ne kadar iyi başa çıkabileceklerini açıklamaktadır (www.mindtools.com). Geleceği kontrol etmeye çalışmalı mı yoksa gerçekleşmesine izin mi verilmelidir? Belirsizlikler beraberinde endişe veya kaygıları da getirir. Ancak farklı kültürler bu endişe durumuyla farklı biçimlerde başa çıkmayı öğrenmektedirler. Bir kültürdeki üyelerin belirsiz veya bilinmeyen durumlarda tehdit altında hissetmesi ve bunlardan kaçınmak için belli başlı inanç ve yerleşik uygulamalara başvurma derecesi ülkenin belirsizlikten kaçınma boyutundaki puanına yansıtılmaktadır (www.hofstede-insights.com).

Hofstede'in (2001,15) tanımına göre belirsizlikten kaçınma, bir kültürün bilinmeyen veya yapılandırılmamış durumlar anında hissettiği rahatlık derecesini ve bir toplumun kontrol edilemez olanı ne düzeyde kontrol etmeye çalıştığını yansıtır. Bir kültürün belirsizlikten kaçınma eğilimi ne kadar yüksekse, kurallara olan ihtiyacı da o kadar fazladır (Hofstede, 2001, 15). Özellikle yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınan kültürler yapılandırılmış ortamlar içinde rahat değildir. Genelde bilinmeyen şeyler bireylerde tehdit altında olduğu hissi yaratır. Öte yandan belirsizlikten kaçınma düzeyleri düşük olan kültürler ise riskleri severek kabul ederler (Litvin, vd., 2004).

Yaklaşık 53.000 kişinin katıldığı ve 56 ülkede yapılan anket (Minkov, 2018) sonuçlarına göre Türkiye, en yüksek puanını belirsizlikten kaçınma boyutunda elde etmiştir. Verilerin paylaşıldığı ve puanlanmanın yapıldığı siteden alınan bilgilere göre (www.hofstede-insights.com) Türkiye bu boyutta 85 puan almış görünmektedir. Bu durum yasalara ve kurallara büyük bir ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Kaygıyı en aza indirmek için insanlar birçok örf ve adetten yararlanmaktadır. Ayrıca gerginlikleri azaltmak için belirli durumlarda geleneksel olarak sosyal kalıplara başvurulmaktadır.

Örneğin pek çok konuda "Allah"a atıfta bulunularak dini ritüellerin yarattığı etkiye sığınılmaktadır (www.hofstede-insights.com). Duyar, Aydın ve Pehlivan (2009) okul müdürlerinin etkileme taktikleri bağlamında yaptıkları çalışmada Hofstede'in belirlediği dört kültür boyutunu, hem Amerika hem de Türkiye ölçeğinde incelemiştir. Türkiye ayağında yapılan çalışmada bu dört boyutun desteklendiği ortaya çıkmıştır (Duyar vd., 2009, 213). Yunanistan, 100 tam puanla en yüksek belirsizlikten kaçınma puanı elde ederken, Singapur sekiz puan ile bu boyutta en düşük dereceyi alan ülke olmuştur (www.mindtools.com).

Temel olarak belirsizlikten kaçınma boyutunun mantığı, çok stresli ve kaygılı toplumlarda insanların katı kuralların hayatı daha öngörülebilir ve dolayısıyla daha az stresli hale getireceğine inanma eğiliminde olması üzerindedir. Aynı şekilde stres ve endişe yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınan toplumlarda işi değiştirmede dahi isteksiz olurlar. Çalışanlar, bilmedikleri bir işveren için çalışmaya devam etmeyi tercih edecek; işi sevmeseler bile mevcut pozisyonlarını bilinmeyen bir geleceğe girişim yapmaktan daha cazip bulacaktır (Mintov ve Hofstede, 2014). Belirsizlikten kaçınma konusunda yüksek puan alan toplumlarda insanlar hayatı mümkün olduğu kadar öngörülebilir ve kontrol edilebilir hale getirme gayretinde olurlar. Bu toplumlarda şayet bireyler kendi hayatlarını kontrol edemeyeceklerine inanırlarsa gayret etmekten vazgeçebilirler. Ayrıca bu tür insanlar kendilerini kadere veya "tanrının ellerine" bırakmayı tercih ederler (www.mindtools.com).

Belirsizlikten kaçınma boyutunda düşük puana sahip olmak, ülkedeki insanların belirsizlik durumlarında daha rahat, daha girişimci, risk alma olasılığı daha yüksek ve yerleşik kurallara daha az bağımlı olduklarını göstermektedir. Belirsizlikten kaçınma puanının yüksek olduğu ülkeler daha fazla istikrar, daha fazla yerleşik kural ve sosyal normlar istemekte ve risk alma konusunda daha az rahat davranmaktadır (Hawk, 2018). Belirsizliği kabul eden toplumlarda çalışanların örgütlerinde daha yenilikçi olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum belirsizlikten kaçınan bireylerin kaçınmayanlara oranla daha farklı rollere açık olmasına dayandırılmaktadır (Minkov, 2018).

Belirsizlikten kaçınan ve belirsizlikten daha az kaçınma davranışları gösteren kültür gruplarına yönelik birtakım özellikler ve bu özelliklere karşılık tavsiyeler üretilmiştir. Buna göre Hofstede'in kültür çalışmaları dikkate alınarak belirsizlikten kaçınma indeksi (BKI) kapsamında toplumların belirlenmiş özellikleri ve bu özelliklere ilişkin sunulan tavsiyeler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Belirsizlikten Kaçınan Topluların Özellikleri

| <i>Belirsizlikten Kaçınma İndeksi (BKI)</i> | <i>Özellikler</i> | <i>Tavsiye</i> |
|---|---|--|
| BKI'sı Yüksek Toplum | <ul style="list-style-type: none"> • Muhafazakâr, katı ve biçimseldir. Ancak başarısız olma tehlikesi daha esnek bir tutumda olmayı gerektirmediği müddetçe bu tür davranışlarda bulunurlar. • Toplumsal sözleşmeye daha fazla eğilim gösterirler. • İnsanları dışavurumsaldır. Gerekli gördükleri an öfke veya duygularını gösterirler. • Yüksek enerjili toplumdur. | <ul style="list-style-type: none"> • Beklentiler ve hedefler konusunda açık ve net olun. Bununla birlikte yaratıcı düşünce ve diyalogun oluşmasını teşvik edin. • Öğrenmeniz gereken söylenmemiş "kurallar" veya kültürel beklentilerin olabileceğinin farkına varın. • Duygu, öfke ve güçlü el hareketlerinin konuşmanın sadece basit bir parçası olabileceğini anlayın. |
| BKI'sı Düşük Toplum | <ul style="list-style-type: none"> • Değişime veya yeniliğe açık olurlar; genellikle bu tür uygulamaları kucaklayıcı şekilde davranırlar. • Ucu açık/sınırlandırılmamış öğrenmeye ve karar vermeye daha yatkındırlar. • Aciliyet ve telaş duygusunu daha az yaşarlar. | <ul style="list-style-type: none"> • İnsanların dikkatinin bozulmamasını sağlayın ancak çok fazla yapı ve şekil oluşturmayın. • Marka, sahip olunan unvan ve isimler daha az önemlidir, bu nedenle bilgi ve deneyimlerinizi gösteriş yaparak göstermekten kaçının. |

Kaynak. www.mindtools.com

Tablo 2 incelendiğinde BKI'sı yüksek olan toplumdaki çalışanların daha katı ve toplumdaki gelenek görenekler doğrultusunda daha çok hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Yüksek heyecan ve enerji dolu olan bu insanlar duygularının aşırı taraflarını göstermekten çekinmezler. Bu kapsamda diyalogun geliştirilmesi ve duyguların aktarılmasında dengenin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. BKI'sı düşük olan toplumdaki çalışanların ise değişim ve yeniliğe daha iyimser yaklaştıkları görülmektedir. Telaşlanma ve baskılanma duygusunu daha az yaşayan bireyler önceden tanımlanmamış öğrenmelere ve karar almaları daha yatkındırlar. Bu durum belirsizliğe karşı toleranslı olduklarının bir göstergesi sayılabilir. Ancak bu tür toplumlar için marka ve unvanların daha az önemsenmesi gerektiği tavsiye edilmektedir. Hofstede çalışmalarından elde edilen veriler ülkelerin belli başlı kurumlarında görev yapan çalışanların görüşlerinden alınmaktadır. Dolayısıyla elde edilen veriler ve akabinde yapılan kültür çıkarımları çalışanların ve örgütün temel bakış açısını yansıtmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi

Genel olarak sistemlere tamamlanmış veya eksiksiz gözüyle bakılmaması gerekmektedir. Zira mevcut durumu ne kadar iyi olursa olsun sistem uygulamalarının belli açılardan sürekli şekilde gelişim düzleminde ilerlemesi beklenir. Bu yüzden sistemler üzerinde devamlı olarak düzeltme, uyum ve uyarlama faaliyetlerinin yapılması normal kabul edilebilir (Truex, Baskerville ve Klein, 1999). Ancak yaşanan bu durum doğal olarak çeşitli şekillerde belirsizlikler yaşanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Dolayısıyla günümüzdeki her çağdaş sistem ve örgütlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de belirsizliklerin yaşanmasının önüne geçilemeyeceği ifade edilebilir. Nitekim Truex ve diğerlerinin (1999) belirttiği gibi bu sürekli değişime duyulan ihtiyaç, günümüzdeki örgütlerin değişen ortamlara daimi olarak uyum sağlaması ve bu değişimin farkına varılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak eğitimde belirsizliklerin yaşanmasının oldukça muhtemel olduğu anlayışından yola çıkarak eğitim örgütlerinde bu durumun nasıl karşılandığı ve bu durumla ne düzeyde başa çıkıldığına odaklanılması gerekmektedir.

Toplumlar sürdürülebilirlik yolunda zorluklarla karşı karşıya kalırken eğitim her zaman bu mücadelenin ön saflarında yer almıştır. Eğitimin sürdürülebilirliği sağlaması adına çok önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Sürdürülebilirlik sağlanmadığında bu durumun eğitim sistemi ve dolayısıyla okullar için de büyük zorluklar getirdiğinin farkında olunması gerekmektedir. Zira eğitim, istikrarsız ve "acil" durumlarda birdenbire ortaya atılan sürdürülemez sistemlerin sonuçlarını görmezden gelemez. Bundan dolayı gelecekte değişim süreçlerini yönetmek ve belirsizlik koşulları altında kararlar almak için içeriğe olduğu kadar bir takım becerilere de önem verilmesi gerekmektedir. Nitekim hem yerel hem de küresel ölçekteki olay ve durumların okulun ve eğitimin her yönden (ekonomik, sosyal ve çevresel nitelikte olup olmadıklarına bakılmaksızın) işleyişini etkilemektedir (Kavajes, 2016).

Crozier (1964) ve Thompson (1967) gibi örgüt teorisyenleri örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevrelerine uyum sağlamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu uyum sürecindeki temel sorunlardan biri de belirsizlikle baş etmektir. (Akt. Duncan, 1972). Bununla birlikte Thompson (1967,162) yönetim süreçlerinin bizzat kendisinin belirsizlik olduğunu belirtmektedir (Akt. Achrol, 1988). Türk eğitim sistemindeki hem yoğun hareketlilikten hem de bazı değişiklik ve işleyişlerin öngörülememesinden dolayı eğitim örgütlerinde ve paydaşları arasında yoğun

belirsizliklerin hissedildiği söylenebilir. Bununla birlikte yaşanan belirsizliklerin giderilmesinde veya etkili bir şekilde yönetilmesinde en önemli aktörün de okul yöneticileri olduğu öne sürülebilir. Zira yönetsel süreçlerin etkililiği okulda yaşanabilecek belirsizliklerin ve belirsizlik kaynaklı ortaya çıkabilecek pek çok sorunun giderilmesinde aktif rol oynayabilir.

Belirsizlik süreçlerinde en çok güç alınan ve başvurulan bireylerin okul yöneticileri olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki okul yöneticileri değişkenlik ve belirsizliklerin yaşandığı ortamlarda öğrenci performansının ve öğrencinin öğrenmesini mümkün kılacak faktörleri bile etkileyebilirler (Rosenholtz, 1985). Helsing (2007) uygulama süreçlerinde öğretmenlerin yöneticilere kıyasla belirsizliklere karşı daha olumsuz duygusal tepkiler verdiği ifade edilmektedir. Belirsizlik altında öğretmenlerin okulda daha çok korku, endişe ve hayal kırıklığı yaşadığı belirtilmektedir. Bundan dolayı hem öğretmen hem öğrencileri ve hatta velileri bile belirsizlikler karşısında rahatlatacak ve yol gösterecek en önemli aktörlerin okul yöneticileri olduğunu söylemek mümkündür (Helsing, 2007).

Türk Eğitim Sisteminde belirsizliklerin pek çok nedenden kaynaklandığı öne sürülebilir. Bunlar arasında sürekli değişen eğitim politikaları, yönetmelikler, yönetsel sorunlar, eğitimin doğası gibi pek çok etken sıralanabilir. Bununla birlikte eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin yarattığı bazı durumlar da söz konusudur. Örneğin Bakioğlu ve Demiral (2013) yaptıkları çalışmada belirsizliklerin okul yöneticileri üzerinde baskı ve stres gibi durumlar yarattığını ortaya koymuşlardır. Walker (1987) ise yaptığı çalışmada hesap verme araçlarının yüksek belirsizlik durumlarında işlevsizleştiği ve belirsizliğin bürokratik kuralların etkililiğini azalttığı yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte belirsizlik altında motivasyonu korumayı başarmak önemli bir problem iken davranışların istenen şekillerde ilerlememesi de belirsizlikle ilişkilendirilmiştir. Zira astlara belirsizlik sirayet ettiğinde işlevsel olmayan davranışların ortaya çıktığı belirtilmiştir (Walker, 1987).

Yeni yüzyıla girerken tüm eğitim örgütlerinin yeniden yapılanmaya başladığı ve bunun akabinde görev ortamlarının da değiştiği söylenebilir. Dolayısıyla bu durum okullardaki yöneticilerin liderlik rollerinde dönüşüm gerektirmektedir. Özellikle farklı değişimlerin yaşandığı belirsizlik koşullarında okullarda lider davranışlarının kaldırıcı görevi gördüğü bir örgüt tasarımına ihtiyaç vardır (Bess ve Goldman, 2001). Bundan dolayı eğitimcilerin geleceği yakalamaları için belirsizlikle yüzleşmeleri gerekmektedir. Bunu yaparken, bilinen veya bilindiği düşünülen şey için bir bağlam yaratmaları; ayrıca

bilinmeyen şey için geniş bir olasılık yelpazesi oluşturmak ve bunları keşfetmek için bir araç yaratmaları (ör. senaryo planlama) gerekmektedir (Rasmus, 2008).

Gündemleri sürekli değişen ve karmaşık ortamlar, okul yöneticilerinin istikrar ve öngörülebilirlik beklentileri olmadan yeni beceriler ve stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir (Fidan ve Balcı, 2017). Bundan dolayı belirsiz çevre ve yukarıdan gelen çelişkili talimatlara rağmen yönetici ve liderlerin örgütlerinin geleceği ve çalışanlarının üretken olmaları için “doğru” koşulları belirleyebilmeleri gerekmektedir (Mowles, 2015, 4).

Gündelik örgütsel yaşam gerçeği belirsizlik, çelişkiler ve paradokslarla doludur. Günümüz örgütlerinde de lider ve yöneticiler çok fazla belirsizlik ve net olmayan konularla uğraşmakta veya mücadele etmek durumunda kalmaktadır. Yine de yöneticilerin örgüt adına geleceği tahmin edebilme ve imkânsızı başarmak gibi davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Bu kapsamda kendilerini ve meslektaşlarını değiştirebilecekleri, farklı kültürler tasarlayabilecekleri, örgütleri için değerler oluşturabilecekleri, yenilikçi olabilecekleri, çatışmayı kontrol edebilecekleri ve ilham veren vizyonları olabilecekleri bir anlayış oluşturmaları önemlidir. Yöneticiler sorumlu olma konusunda birçok deneyime sahip olsalar da, muhtemelen her şeyin kontrolünü sağlayamadıklarının da farkındadırlar (Mowles, 2015, 4).

Merkezi veya devlet eliyle yapılan değişiklik ve reform süreçlerinde sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin de rol ve kimlikleri değişmeye başlamaktadır. Rol, görev ve sorumlulukların yarattığı bu değişiklikler oluştuğu belirsizliğe neden olmaktadır. Özellikle büyük çaptaki reform girişimlerinde adaptasyonun sağlanması için öğretmen desteği ve bağlılığı önemlidir. Bu destek ve bağlılığın geliştirilmesi sürecinde ise okul yöneticileri zorluk yaşamaktadır (Smith, 2016). Sonuç olarak belirsizlik karşısında öğretmen, öğrenci ve hatta velilerin daha kırılgan ve tahammülsüz bir yapıda oldukları söylenebilir. Bir bakıma yöneticilik pozisyonları gereği veya okulu yönetmekte birincil sorumluluğu olduğu düşünülen ve okuldaki sorunların ilk başvuru mercii olan yöneticilerin bu konuda daha dirençli olduğu söylenebilir.

Okul reformları üzerindeki politik etkiler de belirsizliğin en önemli kaynaklarından biri olarak görülebilir. Nitekim Smith (2016) okulları etkileyen bu politik etkilerin mevzuat oluşturma süreçlerine yansıdığını ve bir ileri bir geri adım atılarak gerçekte hiçbir ilerlemenin kaydedilemediğinden bahsetmektedir. Okulları etkileyen bu mevzuat oluşturma süreci, okul liderleri ve öğretmenler arasında belirsizlik

yaratan, açıklıktan uzak amaç ve yön eksikliğinin nedenidir. Zira rejimler değiştiğinde politikalar da değişmektedir. "Yukarıdan aşağı" gelen reform direktifleri nedeniyle okul paydaşları arasında sosyal olarak iletişime girme şekillerini de etkilediğinde daha başka sorunlara da neden olabilmektedir (Smith,2016).

Livingston (1997) yaptığı çalışmada beklenmedik bir değişimin okullarda belirsizlik yarattığını ortaya koymuştur. Okul yöneticileri bu durumlarda (müdürler) iletişimin artırılmasını belirsizlik seviyesini azaltacağını ve okulun örgütsel yapısının yeniden değerlendirilmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu çalışma aynı zamanda karışıklık ve belirsizlik dönemlerinde iletişim konusunda cinsiyet farklılıklarının olabileceğini göstermektedir. Zira kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre bu dönemlerde iletişimi artırmanın belirsizliği azalttığı ve etkili çözümlere yol açtığı yönünde daha fazla görüş bildirmişlerdir. Genel olarak okul yöneticileri işbirlikçi karar verme süreçlerinin belirsizliği azalttığını ve etkili bir çözüm sunduğunu ifade etmişlerdir (Livingston, 1997).

Bugün eğitimciler, yalnızca başkaları tarafından değiştirilmek üzere kısa süreli ilgi ve deneyimler deneyimleyen bir dizi reformla karşı karşıya kalmaktadır. Bu reformlar karmaşık olabilir veya olmayabilir. Ancak eğitimciler, bilinmeyen yarattığı korkudan dolayı okulların bu tür ortamlarda değişime direnç gösterdiği konusunda görüş birliğine sahiptirler. Belirsizliğin yarattığı bu korkuların nedeni ise genellikle iktidar ve etki tehdidi, beceri eskiliği, örgütsel yapı, sınırlı kaynaklar ve toplu iş sözleşmesi gibi faktörlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Gjerde (1983 Akt. Livingston, 1997) ise buna ek olarak öğretmenlerin sınıf etkinlikleri ve öğretim uygulamalarındaki eğitimin doğası, işlevi, geçiş dönemleri, örgütün statükoyu koruma çabası, daha çok iç meselelerle uğraşma (dış etkenlere yüzeysel olarak dikkat etme), sendikaların etkisi, yöneticilere uygulanan kısıtlamalar, bireyin örgütteki rolünün yeri ve önemi; böylece çevre algısının şekillenmesi gibi etkenlerden bahsetmektedir.

Okullar çalkantılı ortamlarda faaliyet göstermekte, beklenmedik değişimlerin ortasında kalabilmektedir (Livingston, 1997). Yöneticiler, okuldaki yeni girişimlerin başarılı şekilde uygulanmasında kilit liderlerdir. Okul yöneticileri değişimi kolaylaştıran iklimi yaratmalı ve öğretmenleri yeni eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için destekleyici olmalıdır. Aynı zamanda bu durumda kararlılık ve istikrar göstermelidir (Smith, 2016).

Proaktif Davranış

Crant'a (2000) göre proaktif davranış, son 15 yıldır üzerinde akademik tartışma ve araştırmaların yürütüldüğü bir konu olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple örgütlerde proaktif davranış konusu günümüzdeki yönetsel süreçlerde başka bir moda veya heves konusu gibi algılanabilir. Ancak bu durumun aksine proaktif davranış, örgüt etkililiğinde kaldıraç görevi gören ve tesir gücü yüksek bir kavram olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte kavramın sadece örgütsel davranış literatürüne entegre bir araştırma kolu olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla proaktif davranışla ilgili tek bir tanım, kuram veya ölçümün olduğunu söylemek mümkün değildir. Bundan dolayı alan yazında proaktif davranış özelliklerini ve sonuçlarını tanımlamaya yönelik bir dizi farklı yaklaşım benimsenmiştir (Crant, 2000).

Proaktiflik, bilgi sistemleri bağlamında gelecekteki istenmeyen olayları önlemek veya ortadan kaldırmak için öngörü (vizyon) geliştirme ve otomatik karar verme araçlarını kullanma becerisini ifade eder (Engel ve Etzion, 2011). Frese ve Fay (2001) ise proaktifliği, problemleri ve fırsatları öngörme, sonra da onlara göre hareket etme olarak nitelendirir. Daha genel bir tanıma göre proaktiflik, bireyin geleceğini bir nevi gözünün önünde canlandırması ve istediği amaç ve hedeflere ulaşmak için somut eylem adımlarını belirlemesi konusunda inisiyatif alması durumlarında gözlemlenir (Presbitero, 2015). Proaktif davranış ise proaktiflik içeren eylemlerdir. Temel anlamda mevcut koşulları iyileştirme ve yenilerini yaratma konusunda inisiyatif alma şeklinde tanımlanmıştır. Bu davranış şekli mevcut koşullara adapte olmak yerine statükoya karşı çıkmayı gerektirmektedir (Crant, 2000). Bindl ve Parker'a (2010) göre ise proaktif davranış, bireyin herhangi bir duruma ve/veya kendine yönelik değişim sağlamayı amaçladığı bir örgütte bağımsız olarak geleceğe yönelik sergilediği eylem olarak tanımlanır.

Parker ve Collins (2010) proaktifin sözlük tanımlarını incelediğinde iki temel unsurun vurgulandığına dikkat çekmektedirler. Bunların ilki, "gelecekteki problemlerin, ihtiyaçların veya değişikliklerin öngörülmesi doğrultusunda hareket etme" bağlamında bir beklentiye işaret eder. İkincisi ise "bir olaya, olayın kendisi meydana geldikten sonra cevap vermek veya beklemek yerine herhangi bir şeye etken olup onu kontrol etmek" olarak tanımlanır. Daha açık bir ifadeyle bir durumu kontrol altına almak ve değişimine neden olmayı ifade eder (Parker ve Collins, 2010). Tanımlarda yer alan bu iki unsur incelendiğinde ise ikisinin de gelecekte meydana gelebilecek muhtemel sorunlar veya

istenmeyen sonuçları etkilemeye dönük eylemler geliştirmek üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlamda proaktif davranış ise çalışanların kendilerini ve/veya çevrelerini etkilemek için kullandıkları önleyici/ileriye dönük (anticipatory) eylem olarak tanımlanmıştır (Crant ve Ashford, 2008). Örgütlerde proaktif davranışlar, gelecek için planlama yapmayı, gelecekteki iş fırsatlarını tahmin etmeyi veya bir yöntem veya teknikteki değişikliği öngörmeyi içeren herhangi bir iş davranışı olarak tanımlanır (Ruch, 1993). Crant (2000) proaktif insanların istenmeyen koşullara pasif şekilde adapte olma olasılığının düşük olduğunu ve buna cevap olarak yeni koşullar yaratma ihtimalinin daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Proaktiflik, tahmin edilen kritik bir olay gerçekleşmeden önce karar vermede bireyin eylemlerini desteklenmeyi sağlar. Bu tarz bir anlayış geliştirmek örgütte yolsuzlukların önüne geçmek gibi sıkıntılı sorunları önlemek ve örgütün sürdürülebilirliğini sağlamak gibi faydalar getirir (Bousdekis, Magoutas, Apostolou ve Mentzas, 2015).

Günümüzde iş kolları daha dinamik ve birbirinden bağımsız hale gelmeye başladıkça, proaktif davranış ve inisiyatif alma gibi konular örgütsel başarıda kritik belirleyici olarak göze çarpılmaktadır (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997). Bundan dolayı son zamanlarda problem çözme ve kişisel inisiyatif alma gibi proaktif davranışlar, örgütler için giderek daha çok arzulanan konular haline gelmiştir. Zira artan rekabet baskısıyla karşı karşıya gelen örgütlerin küresel ortamda yarışabilmesi ve nitelikli hizmet sunma gerekliliği birincil öneme sahiptir. Bu durum da bu türdeki davranışların gittikçe önem kazanmasını sağlamıştır (Marler, 2008). Örneğin bu kapsamda yeni yönetim biçimleri, denetleme mekanizmasını en aza indirmekte ve bu sayede sorunları tanımlamak ve çözmek için çalışanların kişisel inisiyatifine giderek daha fazla güvenmeyi gerektirmektedir (Frese vd., 1997). Ayrıca çalışma alanlarında giderek yerleşmeye doğru gidildiği görülmekte ve daha geniş yönetsel kontrol alanlarına sahip örgüt tasarımları denenmektedir. Merkezi olmayan örgütlerde, yöneticilerin gözetim işlevi azalır. Yani yöneticiler çalışanları geçmişte olduğu kadar yakından denetlemezler. Tam da bu noktada kendi kendine harekete geçen, sorunları çözen ve inisiyatif alan proaktif çalışanlara ihtiyaç vardır (Marler, 2008).

Genel olarak çalışma hayatında reaktif değil proaktif olarak hareket etmek arzulanan durumdur. Bir başka deyişle herhangi bir işletme ya da kurum, zamanın ilerisinde olabilecekleri görebilmeli, farkındalık becerilerini arttırmalı, mevcut ana saptanmamalı ve ileriye görebilmeyi başarmalıdır. Bu durum ilgili iş bağlamında "neler

olabileceğini" sürekli fark etmeyi ve stres altında bile "en iyi eylemin" (the best action) ne olması gerektiğini anlamakla ilgilidir. Proaktif kurumsal sistemler karar vericilere performanslarını en uygun hale getirmek ve süreci doğru şekilde yürütmek için erkenden öneri sunabilmektedir (Magoutas vd., 2014).

Çalışanlar, yaptıkları işin temel gereksinimi ve rol davranışlarının bir parçası olarak proaktif faaliyetlerde bulunabilirler. Örneğin, bir satış temsilcisi çalışma performansını geliştirmek için satış işlemini tamamlama veya bitirme stratejisi konusunda kendine yönelik geri bildirimler isteyebilir. Ayrıca rol fazlası davranışlar proaktiflik kapsamında değerlendirilebilir. Örgütteki rolünü yeniden tanımlamaya çalışma, işinin kapsamını değiştirme veya iş yerindeki daha cazip bölümlere geçmeye çalışma ile kariyer faaliyetleri kapsamında fırsatlarla ilgilenme gibi konular da çalışanların proaktif davranışlarına örnek olarak verilebilir (Crant, 2000).

Proaktif Kişilik ve Davranış Özellikleri

Pek çok çalışan hayatın durağan akışında bir şeylerin kendiliğinden gerçekleşmesini veya birisinin sorumluluğu üstlenmesini bekler. Ancak çalışma alanında iyi bir işe sahip olan insanlar genellikle problemin kendisi değil problemlere çözüm olan, gerekli olanı yapmak için inisiyatifleri eline alan ve bunu doğru ilkelerle tutarlı bir şekilde yapan proaktif kişilerdir (Covey, 2004, 22) Proaktif kişilik, kısıtlama veya baskılara rağmen kendi çevresinde olumlu değişiklikler yaratan kişinin yansıttığı özelliktir. Bu nedenle proaktif bireylerin, normal rol beklentilerinin veya belirli çalışma gerekliliklerinin ötesine geçen iş davranışında bulunmaları beklenir (Seibert, Kraimer ve Crant, 2001).

Proaktif davranışın oluşturulmasındaki en temel öncüllerden biri proaktif kişiliğe sahip olunmasıdır (Crant, 2000). Nitekim örgüt üyelerinin girişimci bir yapıya sahip olması küresel rekabet ve sürekli yenilik için kritik düzeyde itici bir güç olarak görülmektedir. Bu nedenle, çalışanın örgütteki proaktif eylemlerinin en önemli göstergelerinden biri proaktif bir kişiliğe sahip olmasıdır (Yang ve Chau, 2016). Bateman ve Crant (1993) ise proaktif kişiliği genel anlamda birinin çevresini etkilemek için kişisel inisiyatif alma yönündeki eğilimi şeklinde tanımlamaktadır (Bateman ve Crant, 1993).

Covey (2004) başarılı ve etkili insanların yedi temel alışkanlığından birinin de kişinin proaktif oluşuna bağlamaktadır. Nitekim proaktif kişilik tüm proaktif

davranışları öngören istikrarlı bir yapı ve özellik olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı bu kişilik türü "örgütsel davranışın bir bileşeni" ve olumlu değişiklikler yapmak adına çevreyi aktif olarak etkileme becerisini yansıtır (Nguyen, 2013).

Çevrelerini etkileyen ve değiştiren olaylara yönelik eylemde bulunma şekillerinde bireyler birbirinden farklılık gösterirler (Bateman ve Crant, 1993). Daha açık bir ifadeyle bireyler hem kişisel hem de çalışma hayatlarını etkileyecek olay ve durumlara karşı birbirinden farklı tepkilerde bulunurlar. Bu farklılık düzeyi bireylerin reaktif ya da proaktif olma özelliklerini yansıtır. Reaktif bireylerle karşılaştırıldığında proaktif insanlar, bir örgütte daha hızlı ilerler, daha iyi bir işe ve kariyer basamaklarına sahip olarak bu kişilik özelliğinin oldukça faydasını görürler (Yang, Gong ve Huo, 2011).

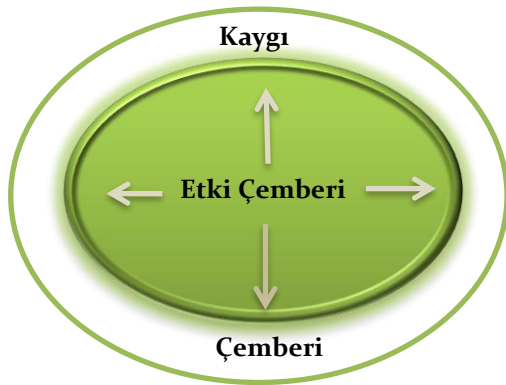
Proaktif kişiliğin neden proaktif davranışlara yol açtığını belirtmek için Parker ve diğerleri (2006) ile Fuller ve diğerleri (2006) iki aracı model geliştirmişlerdir. Nguyen' e (2013) göre bu modeller, insanların yalnızca sistemin bir ürünü değil aynı zamanda çevrelerinin bir üreticisi olduğunu öne süren "sosyal bilişsel kuram" (Bandura, 1986) üzerine inşa edilmiştir. Parker ve diğerleri (2006) proaktif kişiliği proaktif davranışların gelişmesinde önemli bir öncül olarak tanımlamakta ve iki bilişsel motivasyon aracından bahsetmektedir. Bunlar *rol genişliği becerisi* ve *esnek rol özellikleridir*. Rol genişliği bağlamında öz yeterliği yüksek olan bir çalışan, kendisi için öngörülen rollerinin ötesinde görevini daha başarılı bir şekilde yürütebilmektedir (Nguyen, 2013). Esnek rol ise rol genişliğiyle benzerlik göstermekte olup bireylerin doğrudan kendi görevlerinin ötesinde meydana gelen problemler ve amaçlarla ilgili sorumluluk hissetmesi olarak tanımlanabilir. Esnek rol yönelimli bireyler rollerini geniş bir şekilde tanımlarlar ve böylece temel görevlerini tamamlamanın ötesinde daha geniş hedefler için hesap verebilirlik duygusu yaşarlar (Parker, Bildh ve Strauss, 2010). Fuller ve diğerleri (2006) yapısal bir değişim gerçekleştirmek için sorumluluk hissetmek gerektiği vurgusunu yapmış ve bu duygu durumunu proaktif kişiliğin merkezine oturtmuştur. Görev veya performansına ilişkin hissedilen sorumluluk bir çalışanın kendisine verilen görevler için hissettiği sorumluluk duygusunu yansıtırken yapıcı bir değişim için hissedilen sorumluluk bireyin proaktif bir kişilikte olmasıyla açıklanır. Buna göre çalışanın işteki yükümlülüklerine karşı motivasyonu yüksek şekilde daha fazla çaba göstermesi beklenir (Fuller vd., 2006).

Proaktif kişiliği reaktif davranış özellikleriyle karşılaştırarak sunan Covey (2004) bu konuda kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Buna göre reaktif insanlar

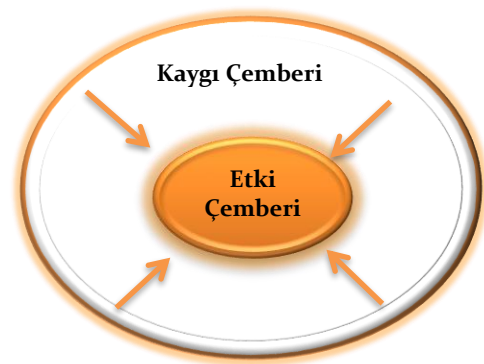
genellikle yaşadığı çevreden kolaylıkla etkilenirler. Dolayısıyla işler istedikleri gibi gitmezse bu durum tutum ve performanslarını etkiler. Proaktif insanlar ise kendi tutum ve davranışlarını hangi çevrede olursa olsun korumakta daha başarılıdırlar. Olumsuz durumların olması onlar için pek fark etmez. Değer odaklıdırlar; bu yüzden onların değer anlayışı iyi kalitede iş üretmekse, koşulların buna uygun olup olmadığı önemli bir sorun olmayabilir (Covey, 2004, 39).

Reaktif insanlar, ortamlardaki “sosyal hava”dan da önemli ölçüde etkilenirler. İnsanlar ona iyi davrandığında kendilerini iyi hisseder; iyi davranmadığında savunmacı veya koruyucu olmaya başlarlar. Reaktif insanlar, duygusal yaşamlarını başkalarının davranışları etrafında inşa eder. Bu zayıf durumları da başkalarının onları kontrol etme mekanizmalarını güçlendirir. Reaktif insanlar çoğunlukla duygular, durumlar, şartlar ve çevreleri tarafından yönlendirilir. Proaktif kişiliğe sahip insanlar ise değerler tarafından yönlendirilir. Bu değerler de çoğunlukla dikkatlice düşünülmüş, seçilmiş ve içselleştirilmiş değerlerdir. Bununla birlikte proaktif insanlar da ister psikolojik ister sosyal veya fiziksel olsun pek çok dış uyaranlardan etkilenirler. Ancak bilinçli veya bilinçsiz şekilde uyaranlara verdikleri cevap değer temellidir (Covey, 2004, 39).

Covey (2004) reaktif ve proaktif bireylerin kişilik ve davranış özelliklerini sergiledikleri alanlar bakımından etki ve kaygı çemberleri ekseninde ele almıştır. Buna göre proaktif ve reaktif bireylerin etki ve kaygı çemberinde kapladığı alanları belirtmiş; etki alanlarını iyi betimlemek adına Şekil 6 ve Şekil 7’yi oluşturmuştur.



Şekil 6. Proaktif Odak
Kaynak. Covey, 2004, 46



Şekil 7. Reaktif Odak
Kaynak. Covey, 2004, 47

Convey (2004) reaktif ve proaktif insanları odak gruplarına göre ayırmış; kaygı ve etki çemberi ekseninde değerlendirmiştir. Buna göre birey, daha çok hangi çember alanında zaman ve enerjisini harcıyorsa bu çemberin özelliklerini daha fazla yansıtır. Pozitif enerji, etki çemberini genişletirken olumsuz enerji etki çemberini daraltıp kaygı çemberini genişletir. Dolayısıyla proaktif insanlar daha çok etki çemberine odaklanırlar. Bu tip kişiler gerçek anlamda “yapmak” ve “uygulamak” için bir şeyler üzerinde çalışırlar. Proaktif insanların enerjilerinin doğası pozitifdir; bu da etki alanlarının daha da genişleyip büyümesini sağlar. Diğer taraftan reaktif insanlar ise enerjilerinin büyük çoğunluğunu kaygı çemberi ekseninde harcarlar. Başka insanların zayıflıklarına ya da zaafalarına odaklanırlar. Ayrıca ortamdaki problemler ve bireysel olarak kontrol edemeyecekleri durumlarla vakit harcamaya eğilimli olurlar. Sonuç olarak reaktif kişiler daha çok birileri veya bir şeyleri suçlama davranışları geliştirerek mağdur olma duygusunu büyütme eğilimindedir. Odaklandıkları bu durum negatif enerji üreterek etki çemberinin daralmasına neden olur. Bazı ihmallerle birlikte etki alanları küçülen bireyler daha çok kaygı ve sorunlarla dolu çemberde büyümeye devam eder (Covey, 2004, 45).

Doğrudan, dolaylı veya üzerinde kontrol sahibi olup olmadığı fark etmeksizin bir probleme yönelik çözümün ilk adımı insanın kendi elindedir. Alışkanlıkları değiştirmek, etkileme taktik ve yöntemleri ile problemleri kontrol etme şekli değiştirmek etki çemberi kapsamındadır. (Covey, 2004, 39). İnsanlar kaygı çemberinde çalıştığı sürece olumlu değişimi yaşamak için gerekli proaktif girişimi başlatamaz. Covey’e (2004, 48) göre çalışanlar için sorunun "dışarda" olduğu düşüncesine sahip olmak da sorunlu bir davranıştır. Bu düşünce biçiminin sorunlu olması kişiyi kontrol eden faktörlerin daha da güçlenmesini sağlar. Daha açık bir ifadeyle kendinden bağımsız olarak var olan “dışardaki” güçlere sarılarak güçsüzlüğünü meşrulaştırmaya çalışan kişi ileriye dönük yaratıcı eylemler geliştirmek zorunda hissetmez. Proaktif yaklaşım içten dışa (inside-out) doğru değişim yapmayı gerektirir. Yani dışarıdaki farklı güçleri pozitif anlamda etkileyerek farklı olmaya çalışır. Etrafında olumlu değişiklikler yapmak isteyen birey ise daha çok "Daha donanımlı olabilirim, daha çalışkan ve gayretli olabilirim, daha yaratıcı olabilirim, daha işbirlikçi olabilirim" gibi cümleler sarf eder. (Covey, 2004, 49).

Yüksek proaktif kişiliğe sahip çalışanlar, üst düzey yöneticilerle sıklıkla etkileşime geçtikleri için yönetsel anlamda politik bilgi ve beceriye daha fazla sahip olmaktadır. Ayrıca proaktif çalışanlar, yöneticilerle güçlü bir bağ inşa etmenin

gerekli olduğuna inanırlar ve bu sayede olumlu bir ilişki kurarak uyum sağlama becerisini kazanırlar. Olumsuz bir ortama maruz kaldıklarında daha sık ve başarılı şekilde fırsatları yakalamayı başarırlar (Yang ve Chau, 2016). Vandenberghe ve Basak-Ok (2013) proaktif kişiliğin kariyer başarısı, işi bırakma niyeti, örgüt içinde ağ kurma, işle bütünleşme ve iş değiştirme konularında ılımlı bir rolü olduğunu keşfetmişlerdir. Parker ve Collins (2010) ise proaktif kişilik ile bireysel yenileşme, problem çözme ve kendini ifade etme/görüş bildirme arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Başka bir çalışmada Kammeyer-Mueller ve Wanberg (2003) ise proaktif kişiliği proaktif sosyalleşme ve bir örgütle bütünleşme konuları ile olumlu düzeyde ilişkilendirmişlerdir.

Örgülerde Proaktif Davranışlar

Genellikle çalışanlar yaşamın akışını öylece izlemek yerine hayatın bizzat kendisini etkilemeye, şekillendirmeye, bazı şeyleri azaltmaya ya da çoğaltmaya ve sonuç olarak yaşamlarını yoluna koymaya çalışırlar (Grant ve Ashford, 2008). Ancak iş dünyasının giderek belirsizleşmesinden dolayı bireylerin sadece görevlerini basit bir şekilde yerine getirmesi artık yeterli görülmemektedir (Grant, Parker, Collins, 2009). Bundan dolayı giderek artan dinamik rekabet ortamlarıyla başa çıkmak için örgütler, çalışanlarını sadece daha fazla çalışmaya zorlamakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme ve iyileştirme fırsatları bulma konusunda daha fazla kişisel inisiyatif almaya zorlarlar (Fuller, Marler ve Hester, 2006). Sonuç olarak günümüz dünyasındaki zorlu rekabet ve farklı değişkenlerin arasında artık çok daha fazlasını yapmak ve ilerisini düşünmek gerekmektedir. Tam da bu noktada pek çok araştırmacı (Crant, 2000; Grant vd., 2009; Parker, 2000; Waterwall, 2017) örgütsel başarı ve ayakta kalmanın proaktif olmaya bağlı seyrettiğini öne sürmektedir. Bu da çalışanların ileriye dönük eylemleriyle mümkündür.

Proaktiflik, kavram olarak hem bireysel hem de örgüt düzeyinde olmak üzere ele alınabilir. Bireysel düzeyde proaktif davranış, bireyin genellikle etrafındaki durumları veya kendini değiştirmesini ve geliştirmesini amaçlar; kendiliğinden başlatılan (self-initiated) ve geleceğe yönelik eylemlere odaklanır (Parker, Williams ve Turner, 2006). Bundan dolayı Crant (2000) proaktif davranışı "mevcut durumları iyileştirmek için girişimde bulunma" olarak ifade etmektedir. Bu anlayış mevcut koşullara pasif olarak adapte olmak yerine statükoya meydan okumayı gerektirir. Bild ve Parker (2010) ise proaktif davranışı örgütsel düzeyde ele almaktadır. Buna göre proaktif davranış bireyin

örgütte öz yönelimli ve gelecek odaklı hareket etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu durumda çalışan, mevcut şartları değiştirmeyi (yeni iş yöntemleri benimsemek, örgüt stratejisinde etkili olmak gibi) ve/veya kendini değiştirmeyi (gelecekteki taleplerle başa çıkmak için yeni beceriler öğrenmek gibi) amaçlamaktadır (Bild ve Parker, 2010).

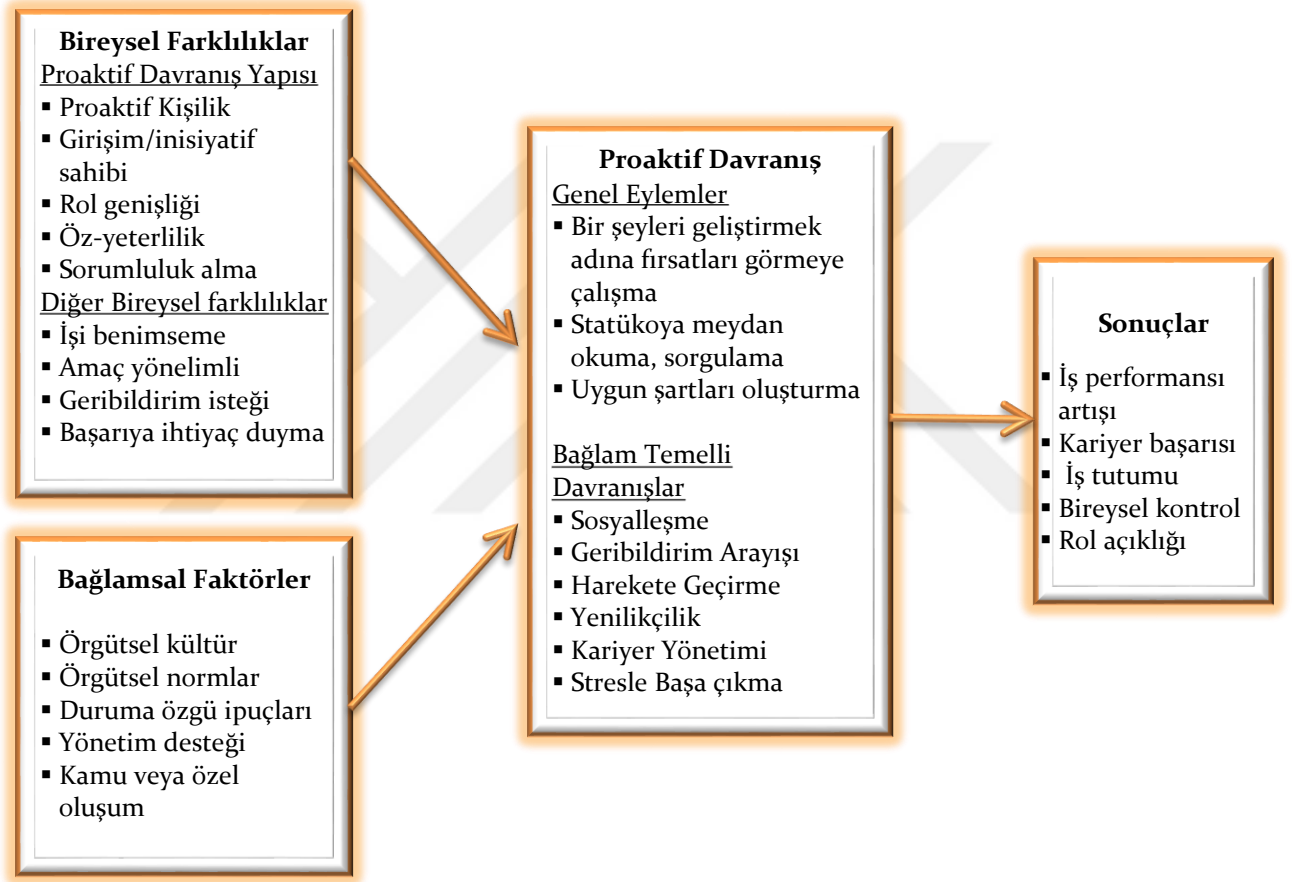
Proaktif bir perspektifle yaklaşan çalışanlar işlerinde aktif rol alırlar; olay ve durumların başlatılmasında ön ayak olur ve uygun koşullar yaratırlar. Proaktif insanlar aktif olarak bir şeylerin gelişmesi ve değişmesi için bilgi ve fırsat arayışına girerler. Diğer bir deyişle insanlar pasif bir şekilde ihtiyaç duydukları bilgi ve fırsatların onlara gelmesini beklemez, bizzat ihtiyaç olandan bile fazlasına ulaşmak için girişimde bulunurlar (Parker vd., 2006). Örgütlerde proaktif davranış herhangi bir durumu veya çalışanın bizzat kendisini değiştirmeyi amaçlayan ve kendiliğinden gerçekleşen önleyici bir eylem olarak tanımlanır. Bu eylemler arasında çalışma yöntemlerini geliştirme, proaktif problem çözme, inisiyatif kullanma, fırsatlar oluşturma, proaktif geri bildirim arayışında bulunma yer almaktadır (Bindl ve Parker, 2010).

Parker ve diğerlerine (2006) göre örgütte proaktif bir işgücü yaratmak için çalışanların öz yeterliğinin geliştirilmesi ve esnek rollere sahip olmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Proaktif bir çalışan veya çalışanlarda proaktif bir kişiliğin oluşturulması, örgütte genel olarak proaktif bir işleyişin gelişmesini sağlar. Dolayısıyla bu işleyiş gelebilecek zararlardan en az hasarla çıkabilmeye, belirsizliğin yarattığı kaygı ve stres durumunu iyi yönetebilmeye ve kontrol edilemeyen durumlara daha önlemsel yaklaşmaya örgütsel anlamda olanak verir (Parker vd., 2006). Sonuç olarak hem yönetici hem de örgüt çalışanları kendi görevleri ekseninde proaktif bir yaklaşım sergiler ve bunu karar alma sürecine yansıtırsa daha sağlıklı bir iklim ve çalışma ortamının oluşacağı öne sürülebilir.

Proaktivite ve inisiyatif çalışmalarına yönelik çeşitli yaklaşımlar örgütsel davranış odaklı eylemler üzerinde geliştirilmiştir. Bu perspektife göre çalışanlar işe yönelik yaklaşımlarında aktif bir rol alır; durumların başlatıcısı olur ve bunun için uygun koşullar yaratırlar. Bu durum, pasif ve reaktif bir davranış biçiminin tam tersi olarak düşünülebilir. Proaktif insanlar bir şeyleri geliştirmek için bilgi ve fırsat arayışında olurlar. Bilgi ve fırsatların kendilerine gelmesini pasif bir şekilde beklemezler (Crant, 2000).

Hızla gelişen sosyal, ekonomik ve politik değişimler, günlük olarak her bir olay ve duruma tepki verme yollarında değişikliğe gidilmesine neden olmaktadır. Bu yüzden reaktif bir tepkiden ziyade proaktif bir anlayışla yaklaşmak, karar vericilerin iş hayatını

önemli düzeyde etkileyecek fırsat ve tehditlerin zamanında tespit edilmesini sağlar. Buna ek olarak beklenen bir sorunun ortadan kaldırılması veya hafifletilmesi, hem bireyin hem de örgütün yaşam kalitesini önemli ölçüde artırabilir; gelebilecek çevresel ve ekonomik zararları önleyebilir. Ayrıca şimdiden gelecekteki fırsatları öngörmeyi ve değerlendirmeyi sağlayabilir (Artikis vd., 2014). Crant (2000) örgütsel bağlamda proaktif davranışın hem genel hem de bağlama özgü kavramsallaştırılmasından yola çıkarak Şekil 8'i oluşturmuştur. Buna göre Şekil 8'de proaktif davranışın öncülleri ve sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 8. Proaktif Davranışa İlişkin Bütüncül Model

Kaynak. Crant, 2000, 438.

Crant (2000), bu bütüncül modeli proaktif davranışların geliştirilmesinde etkili olan değişken türlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirmiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi proaktif davranışın ortaya çıkmasında etkili olan birtakım faktörler mevcuttur. Modelde proaktif davranışların geliştirilmesine etki eden iki ayrı kategori yer almaktadır. Bunlar *bireysel farklılıklar* ve *bağlamsal faktörler* olarak ele alınmaktadır. Bireysel farklılıklar

kategorisi, bir kişinin proaktif kişilik, rol genişliği ve yeterliliği gibi proaktif davranışlarda bulunma yönündeki potansiyelini ya da eğilimini ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Modelde yer alan diğer bireysel farklılıklar kategorisi geribildirim isteği ve amaç yönelimli olma gibi spesifik davranış değişkenlerinden oluşur. Crant'a (2000) göre belirsizlik ve örgütsel normlar gibi bağlamsal faktörler proaktif davranışların geliştirilmesinde etki eden diğer bir gruptur. Bu kategorideki faktörler çalışandan bağımsız olarak gelişen durum veya olaylarla ilgilidir. Örneğin örgütün kültürü, normları, proaktif davranışların gelişmesi için yönetimin sağladığı destek veya örgütün kamu ya da özel bir kurum olması ve proaktifliğe olan yaklaşımı bu davranışların geliştirilmesinde önemli rol oynar.

Bireyin geliştirdiği proaktif eylem ve davranışlar incelendiğinde ise çalışanın genel düzeyde ve bağlama göre sergilediği davranışlardan bazı örnekler sunulmaktadır. Çalışanın genel eylemleri daha çok işle ilgili bir durumda ortaya çıkabilecek ve proaktif davranışlar temelinde geniş bir kategoride değerlendirilir. Örneğin statükoyu sorgulama ve elverişli koşullar yaratmaya çalışma proaktif davranışlar kapsamında daha genel nitelikli eylemler olarak adlandırılabilir. Bununla birlikte daha birey özelinde sayılabilecek bağlam temelli faktörler yer almaktadır. Bu gruptaki davranışlar da stresle başa çıkma, geribildirim arayışına girme ve sosyalleşme gibi çalışanın daha spesifik düzeydeki proaktif davranışlarını içermektedir. Son olarak proaktif davranışın sonuçları ise kariyer başarısı sağlama, iş performansında artış ve bireysel olarak kontrolün sağlanması gibi faktörlerle açıklanmaktadır.

Örgütlerde Proaktif Davranış Türleri

Alan yazın incelendiğinde pek çok araştırmacının öne sürdüğü çeşitli sayılarda proaktif davranış türlerine rastlamak mümkündür. Örneğin Marler'e (2008) göre alan yazında en yaygın olarak incelenen iki temel proaktif davranış biçimi vardır. Bunlar *dile getirme (voice)* ve *sorumluluk üstlenmedir (take charge)*. Dile getirme davranışı proaktif davranışların genel bir halidir. "Mevcut durumu iyileştirme amacıyla yapıcı bir değişim sağlama ve iletişim odaklı olma" hali şeklinde tanımlanır. Dile getirme bazen statükoya meydan okuma anlayışı geliştirdiği için zaman zaman sapkın bir davranış olarak da kabul edilir. Ancak dile getirme davranışından daha çok pozitif bir davranış kastedilmektedir. Diğer bir deyişle örgütte yenilik, değişim, kişisel kanı veya yargı

olarak bireyin düşüncesini ifade etmesi gibi davranışlar dile getirme bağlamında teşvik edici bir davranış gibi belirtilmektedir (Marler, 2008).

Proaktif davranışın diğer bir şekli olan *sorumluluk üstlenme* ise genel anlamda "davranışların üstlenilmesi-idarenin ele alınması" olarak ifade edilebilir. Sorumluluk üstlenme örgüt içinde işin nasıl yürüdüğü ile ilgili olarak işlevsel değişimi etkilemek adına gönüllü ve yapıcı çabalar gerektirir. Tıpkı dile getirme davranışında olduğu gibi sorumluluk üstlenme de değişim odaklı bir davranıştır. Ancak dile getirme davranışında önerilerde bulunulurken sorumluluk üstlenme kaygı ve önerileri dile getirmenin ötesine geçmektedir. Zira sorumluluk üstlenme davranışında değişimin aktif olarak başlatılması ve uygulanması gerekmektedir (Marler, 2008). Parker ve diğerleri (2006) ise proaktif davranışın öncüllerini hem *kişilik* hem de *çalışma ortamı* boyutlarında ele almışlardır. Zira yazarlara göre bu faktörler proaktif davranışın geliştirilmesinde çok önemli role sahiptir.

Genel olarak alan yazına bakıldığında proaktif davranış kapsamında çok çeşitli türlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Bu davranış biçimleri doğrultusunda en kapsamlı derlemeyi Parker ve Collins'in (2010) yaptığı gözlenmektedir. Buna göre yazarlar çeşitli araştırmacıların çalışmalarından derlediği 11 ayrı proaktif çalışma davranışı ortaya atmışlardır. Bu davranış şekilleri üç boyut altında olmak üzere Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Proaktif Davranış Türleri, Tanımlar ve Örnek Davranışlar

| Davranış Türleri | Tanımlar (İlk Yazardan) | Örnek Davranışlar |
|---|--|--|
| 1) Proaktif İş Davranışı | İç örgüt ortamının kontrolünü ele geçirmek ve değişime neden olmak. | |
| <i>Sorumluluk Alma (Taking charge)</i> | İşlevsel olarak gönüllü ve yapıcı çabalarda bulunma; diğer bir değişle gelişmek adına değişim odaklı davranışlar sergilemek. Çalışanların işlerin yürütme şeklini iyileştirmek istediklerinde gerçekleşir (Morrison ve Phelps, 1999) | İşyerindeki süreç ve yöntemleri değiştirmeye girişme. (İş yapıları, uygulama ve rutinleri iyileştirme) |
| <i>İfade etme/dile getirme (Voice)</i> | Yenilikçi önerilerde bulunma ve başkaları kabul etmese de mevcut işleyişte değişiklikler önerme; yapıcı ve örgüte olumlu katkı yapması amacı güderek ne düşündüğünü açıkça söylemek (Van Dyne ve LePine, 1998).. | Çalışma konuları hakkındaki görüşleri, başkaları ile paylaşma (görüşleriniz diğerlerinden farklı ve diğerleri buna katılmıyor olsa bile) |
| <i>Bireysel Yenileşme (Individual Innovation)</i> | Yeni fikir ve yaklaşımlar üretmek üzerine davranışlar sergilemek (Scott ve Bruce, 1994) | Yeni teknoloji, teknikler ve düşünceler konusunda araştırmalar yapma. |

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Proaktif Davranış Türleri, Tanımlar ve Örnek Davranışlar

| | | |
|---|--|--|
| <i>Problem Önleyici (Problem prevention)</i> | 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 | |
| <i>Stratejik Gözden Geçirme (Strategic scanning)</i> | Örgütün çevresiyle arasında uyum sağlaması adına etrafında proaktif bir şekilde araştırma yapması. | Gelecekte örgütü nasıl etkileyebileceğini anlamak için çevre ve içinde bulunulan şartları aktif olarak inceleyip gözden geçirme. |
| <i>Harekete Geçirme (Issue selling credibility)</i> | 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, s. 404.) | Harekete geçirmek için olumlu geçmiş performanslardan yararlanma |
| <i>Konu Benimsetme/Harekete Geçirme İstekliliği (Issue selling willingness)</i> | 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, Rothbard, Piderit ve Dutton, 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 | |
| <i>Geribildirim Arayışı (Feedback inquiry)</i> | 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 performansı hakkında daha üst düzeydeki yöneticiden dönüt alma. |
| <i>Geribildirim İzleme (Feedback monitoring)</i> | 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 gözlemlenmesi ve bunu kendi performansı için bir geribildirim olarak kullanma. |
| <i>İş değişikliği konusunda anlaşmaya varma (Job change negotiation)</i> | Kişinin beceri ve yeteneklerine daha uygun olacak şekilde işinin değiştirilmesi sağlanabilir (Ashford & 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. |
| <i>Kariyer Girişimi (Career initiative)</i> | 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, 637-638.

Tablo 3'te görüldüğü gibi çok çeşitli proaktif davranış türlerinden söz edilebilir. Belirtilen proaktif davranış türleri kapsamında ilgili yazarların da farklı şekillerde tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Çalışmanın devamında ise bu araştırma için kullanılan “Proaktif Yönetici Ölçeği” kapsamına yer alan altı ayrı davranış türü detaylı olarak incelenmektedir.

Yenilikçilik. Proaktiflik, kendi kendine başlayan değişim odaklı davranışlarla ilgili bir durum iken yenilikçilik fikirlerin üretilmesi ve uygulanması ile ilgilidir. Yenilikçilik ile proaktifliğin anlamsal olarak birbirine yakın sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Zira yenilikçilik yeni fikirler üretmek ve uygulamak için tasarlanan davranışlar bağlamında ele alınırken proaktiflik bireyin kendini ve ortamını değiştirmek için kendi kendine başlattığı, eylem odaklı bir davranış seti olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte proaktiflik, yenilikçilikten daha geniş ve genel bir anlam ihtiva eder. Nitekim proaktiflik yaratıcılık ve yeniliğin kendisiyle sonuçlanabilir. Bundan dolayı proaktiflik, yenilikçiliğin kendisi için önemli bir itici güç konumundadır (Unsworth ve Parker, 2003).

Van De Ven'e (1986) göre örgütsel bağlamda yenilik, kurumsal bir düzen içinde yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanması; bunun kurumsal bir düzen içinde bireyler tarafından birbiriyle etkileşim halinde gerçekleştirilmesidir. Yönelimsel bir bakış açısıyla yenilikçilik sürecini anlamak, bir bakıma yeniliklerin gelişimini kolaylaştıran ve engelleyen faktörleri anlamaktır. Van De Ven (1986) bu kapsamda yenilikçilik bağlamında tartışılması gereken dört ayrı faktörden bahsetmektedir. Bunlar (Van De Ven (1986);

1. *Dikkat sorunu:* İnsanların yeni şeyler üretmesini sağlayacak olan durumlara dikkatini vermesi zor olabilir. Özellikle çalışanların ve örgüt yapılarının mevcut uygulamaları sürdürme ve koruma anlayışının hâkim olduğu ortamlarda yeni fikirlerin ortaya çıkması zor görünmektedir. Ayrıca örgütlerin başarılı olması da zaman zaman yenilikçiliğin önünde engel oluşturabilir. Zira başarılı örgütler çalışanlarının dikkatini yeni şeylere ihtiyaç duyma, yeni fırsat ve düşünceler üretmeye çekmede zorluklar yaşayabilir.
2. *Süreç problemi:* Getirilmesi planlanan ve hedeflenen yeniliklerin yaygınlaştırılması, örgütlerde yönetim bakımından sıkıntılı bir süreçtir. Zira yenilikçi fikirlerin uygulanması ve kurumsallaştırılması kolektif bir başarı

gerektirir. Bu sebeple yenilikçiliğin sosyal ve politik dinamikleri grup içi enerji ve bağlılık gözetilerek tasarlanmalıdır.

3. *Parça-bütün ilişkisini yönetmede yapısal problem:* Yenilik sürecinin en belirgin özelliklerinden biri de çoklu görev, uygulama ve kaynaklara ihtiyaç duyulmasıdır. Bu sayede yenilik fikrinin dönüşümü sağlanır ve yenilik somut bir gerçekliğe dönüşür. Dolayısıyla bu süreçte pek çok alanda çeşitli şekillerde düzenlerin oluşturulmasına ihtiyaç duyulabilir. Ancak yenilikçi çabaların bütünü kaybetmeden parçalara da yansıtılması gerekir. Aksi takdirde bu durum yenilikle ilgili yapısal sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlar.
4. *Örgütsel liderlik sorunu:* Yenilikçilik girişimlerinde liderlik etme önemli bir konudur. Yenilikler sadece örgütsel düzenlemeleri sahiplenmekle kalmaz aynı zamanda çevresel yapı ve uygulamaların dönüşümünü sağlar. Dolayısıyla gerekli alt yapının hazırlanması ve sürecin uygulamaya konmasında yaşanan sıkıntılar stratejik bir problemdir. Bu da örgütsel liderliğin yetersizliğinin sonucu olarak algılanabilir.

Görüldüğü gibi belirtilen bu dört temel problem örgütsel yeniliğin amacına ulaşmasını etkileyecek konular olarak göze çarpmaktadır. Bu yüzden yenilikçiliğin basit anlamda bir fikir veya değişiklik oluşturmanın ötesinde olduğu; titizlikle yürütülmesi gereken bir süreci kapsadığı söylenebilir.

Yenilikler açığa çıktığında insanlar onları kullanmayı, kullanmamayı ya da olumsuz şekillerde kullanmayı seçebilirler. Bu seçimler geleceğe uyum sağlayıp sağlayamayacağı veya geleceği kasıtlı olarak tasarlamayı etkileyecektir (Tompkins ve Adger, 2004). Usworth ve Parker'a (2003) göre proaktiflik ve yenilikçiliğin birlikte örgüt performansına katkıda bulunduğu açıktır. Bunun nedenleri ise şu şekilde sıralanabilir. Birincisi günümüzde artık pek çok örgütün merkezi ve yakın denetim olmayan bir anlayışla yönetilmesi gerektiğidir. Bu gibi durumlarda proaktiflik ve yenilikçi davranışlara ihtiyaç duyulur (Crant, 2000; Parker, 1998). İkincisi, proaktiflik ve yenilikçiliğin takım performansı, kariyer başarısı gibi konular üzerinde bıraktığı izlerle örgütsel etkililiği arttırabilmesidir. Son olarak ise bu tarz davranışların zevkli ve tatmin edici bir yönü olması dolayısıyla motivasyon ve verimlilik düzeyi daha yüksek bir iş gücüne yol açmasının muhtemel olmasıdır (Usworth ve Parker, 2003).

Geniş tabanlı bir yenilikçilik, küresel ortamda hayatta kalmak için önemli bir gerekliliktir. Bununla birlikte yenilik kavramı, yeni ürün ve hizmetler üretmenin çok ötesinde bir olgudur. Zira yenilikçiliğin önemi anlaşılrsa da bu konuda fırsatların

izlenmesi ve kollarlanması için stratejiler geliştirme konusunun yeterince açık olmadığı görülmektedir. Örgütler yenilikçilik kültürünü teşvik etmeli ve bu kapsamda stratejiler uygulamak için etkili süreçler geliştirmelidir. Sonuç olarak proaktif yaklaşımlar, en iyi yenilikçi stratejilerinin belirlenmesinde yöneticilerin dikkatli bir değerlendirme ve izleme yapmasını gerektirir (Cravens, Piercy ve Low, 2002).

Konu Benimsetme/Harekete Geçirme. Temel anlamda konu benimsetme (issue selling) başkalarının dikkatini etkilemeye ve bu yönde sorunların anlaşılmasına yönelik davranışlar sergilemeyi ifade eder. Daha genel anlamda ise örgüt üyelerinin örgütün gündemini etkilemeye çalışmaları; üstleri kendileri için özel önem taşıyan konulara dikkat etmelerini sağladıkları gönüllü ve isteğe bağlı bir davranışlar kümesidir (Dutton ve Ashford, 1993). Bu terim İngilizce karşılığını tam olarak yansıtmasa da daha çok hem bireyin hem de örgütün harekete geçirici davranışları olarak algılanabilir. O yüzden diğer bir başlık olarak bu konuya harekete geçirme ismi verilmiştir.

Konu benimsetme, bir örgütün karar alma sürecinin ilk aşamasında kritik bir faaliyet olarak görülür (Dutton ve Ashford, 1993). Etkili bir yönetim süreci, önemli bir unsur olan konu benimsetme ile başlar. Zira bu durum bir örgütün zamana ve özenli olmaya yatırım yapmasını şekillendirdiği gibi bu sayede ortaya çıkan eylem ve değişimlere de yön verir. Bu konu aynı zamanda genel bir değişim sürecinin ilk parçası olarak görülebilir. Konu benimsetme anlayışı güden bireyler değişimin gerçekleşmesi için etkili bir şekilde ve iç motivasyonları doğrultusunda hareket ederler. Ancak bunu yaparken kurallar, rutinler, değerler ve normlardan oluşan yapısal bir bağlamın dışına çıkmazlar (Dutton, Ashford, O'Neill ve Lawrence, 2001).

Konu benimsetme sürecinde yöneticiler, değişimi etkileyecek fikirleri birbirleriyle paylaşır; fikir alışverişinde bulunurlar (Dutton vd., 2001). Bu açıdan bakıldığında konu benimsetme sürecinde yöneticiler, diğer üyelerin çevredeki belirli olay ve eğilimlerden haberdar olmasını sağlayarak örgütte stratejik oluşumları proaktif bir şekilde etkilemelidirler (Dutton ve Ashford, 1993). Sonuç olarak konu benimsetme, yönetici veya liderlerin dikkatini kritik konular üzerinden çekerek örgütün stratejisini ve nihayetinde performansını etkilemeyi ve değiştirmeyi amaçlar (Parker ve Collins, 2010).

Konu benimsetme anlayışı güden bireylerin eylemleri, örgüt için avantaj yaratabilmektedir. Zira konu benimsetme insanların örgüt içindeki girişimler ve stratejik

fikirler havuzunda çeşitlilik yarattığı süreçtir. Bu çeşitlilik kümesinden bazı alt kümeler seçilip tutulur. Bu şekilde, sorunlu koşullara veya ortaya çıkan fırsatlara dikkat çekerek oluşturulan çabalar, örgütsel yenileme ve adaptasyon için bir nevi gerekli tohumları ekerek uygun koşullar oluşturur (Ashford, Rothbard, Piderit ve Dutton, 1998). Konu benimsetme örgütler için çok önemlidir, çünkü üst yönetimin farkındalığını artırarak emir komuta zincirini alt kademelere yaymasına izin verir ve alt düzeydeki yönetici veya diğer örgüt üyelerin örgütün gelişiminde aracı olmalarına izin verebilir (Dutton ve Ashford, 1993).

Alan yazın incelendiğine konu benimsetmeye dair ilk teorik temelleri Dutton ve Ashford'un (1993) attığı görülmektedir. Yazarlar bunun için etki yönetimini (impression management) kullanarak psikoloji ile sosyoloji alanından sosyal problem teorisi ile ilgili araştırmalardan faydalanmış ve bu konuda ilk temel çerçeveyi oluşturmuşlardır (Dutton vd, 2001). Alan yazındaki konu benimsetme ve yukarı yönlü etkileme davranışları konusuyla ilgili çalışmalar (Burgelman 1983, Dutton ve Jackson 1987, Floyd ve Woolridge 1992, Dutton ve Ashford 1993), üst düzey yönetimi dışındaki bireylerin de örgütün stratejik eylemlerini şekillendirebildiğini göstermektedir. Bireyler bunu başkalarının dikkatini belirli konulara yönlendirerek ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri sentezleyip yorumlayarak gerçekleştirebilir. (Howard-Grenville, 2007). Benzer şekilde Ling, Floyd ve Baldrige (2005) tarafından “üst yönetimin dikkatini belirli konulara çekmek ve bu sorunları anlamalarına yardımcı olmak” şeklinde tanımlanan konu benimsetme, alt örgüt yöneticilerinin yukarı doğru etkide bulunmaları için önemli bir yol olarak görülmektedir. Yönetimsel pozisyonundaki bu çalışanların ve gösterdikleri eylemlerin önemi büyüktür. Zira örgütsel değişim süreçlerinde ve örgütün dış çevreye adapte olabilmesi bu sayede gerçekleştirilebilir (Howard-Grenville, 2007).

Konu benimsetme, örgüt üyelerin kendileri için özel önem taşıyan konulara dikkat etmeleri için üstlerinden gelenleri alarak örgütsel gündemi etkilemeye çalıştıkları gönüllü ve isteğe bağlı davranışlar bütünüdür (Dutton ve Ashford, 1993). Bir örgütteki hem yöneticiler hem de yönetici olmayanlar, örgüt için önemli olduğuna inandıkları konular için üst düzey politika belirleyicilerin dikkatini çekmek için rekabet eder. Ancak tüm örgütsel üyelerle ilgili olsa da, konu benimsetme genellikle yönetimsel sorumluluğu bulunanlarla ilişkili bir faaliyettir (Ashford vd., 1998). Sonuç olarak konu benimsetme veya harekete geçirme konusunun daha çok orta düzeydeki yöneticilerin örgütün etkililiğine katkıda bulunmak ve sistemin bütününde verimliliği arttırmak amacıyla faydalı bir etki yarattığı öngörülmektedir. Bununla birlikte her ne kadar sözü

edilen harekete geçiriciler ve davranışları konusu (özellikle yabancı alan yazında) yoğun bir biçimde araştırılsa da, örgütsel bağlamda konu benimsetmeye ilişkin fırsat ve engellerin nasıl şekillendiği; bunların zaman içinde nasıl etki gösterdiği ve bir örgütsel değişim mekanizması olarak örgütü nasıl etkilediği hakkında çok az şey bilinmektedir. (Howard-Grenville, 2007).

Konu benimsetme stratejisinin belirsizlikle de iç içe bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Belirsizliğe karşı düşük toleransı olan ülkelerde risk ve belirsizlikten kaçınma davranışlarına doğru genel bir eğilimin olduğu bilinmektedir. Konu benimsetme çerçevesinde bağlamsal ipuçları ise (yani algılanan örgütsel destek, üst düzey yönetimin açık fikirliliği ve ilişki kalitesi) bir konunun harekete geçirilmesindeki risk düzeyi hakkında işaretler sunar. Bu durum göz önünde bulundurularak konu benimsetme bağlamında harekete geçirmek için örgüt yöneticilerinin belirsizliğe karşı toleransı düşük olan kültürlerde daha fazla dikkat etmeleri ve daha duyarlı olmaları gerektiği söylenir (Ling vd., 2005).

Konu benimsetme için bu türdeki işaretlerin varlığı (örneğin, harekete geçirmek için örgütsel desteğin düşük olduğu algılandığında, üst yönetimin yukarı yönlü bir etkiye yol açtığına inanıldığında veya karar-vericilerle olan ilişkinin zayıf olması) belirsizliğe karşı toleransı düşük olan toplumlardaki yöneticilerin harekete geçirici eylemlerde bulunmaktan çekilerek belirsizliği önlemeye daha meyilli olmasına neden olur. Aynı koşullar altında belirsizliğe karşı toleransı yüksek olan ülkelerde ise örgüt yöneticilerinin ilk başta belirsizlik konusunda daha az endişe duydukları için harekete geçirici eylemlerde (konu benimsetme) bulunma davranışlarının yüksek olması olasıdır (Ling vd., 2005).

Sosyal Ağ Kurma. Proaktif bir kişiliğe sahip çalışanların çevrelerine canlılık katmaya yatkın olduğu belirtilir. Buna göre kişinin sosyal ağı aynı zamanda örgüt çevresinin de belirleyici yönünü ifade eder. Dolayısıyla proaktif insanlar işlerinde kendi başlarına sosyal bir ortam oluşturmanın yollarını ararlar. Bunu yapmanın önemli yollarından biri de politik bir beceriye sahip olmaktır. Zira politik beceriye sahip kişiler başkalarını gözlemlenme konusunda zekice çıkarımlar yapar ve çeşitli bağlamlarda gelişen sosyal durumlara istekli olurlar. Sosyal etkileşimleri hızlıca kavramakla birlikte başkalarının davranışlarını ve sosyal ortamları doğru bir şekilde yorumlayabilirler. Buna ek olarak sosyal zindeliği yüksek olan insanlar, bu ortamlarda gerçekleşen kişilerarası

etkileşimlerin yanı sıra sosyal durumları da doğru bir şekilde anlarlar. Bu tip çalışanların sosyal zekâsı yüksek olduğundan denetleme ve değerlendirme açısından tüm boyutlardan güçlü biçimde ilişkilendirme yapması beklenir (Ferris vd., 2005).

Thompson (2005) sosyal ağ oluşturma sürecinin proaktif kişilik ve inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ve bunun da iş performansına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Proaktif çalışanlar, kişisel inisiyatifleri desteklemek için müttefikler ve yandaşlar arama eğiliminde olur; kendilerini etki ve güç pozisyonlarında olan kişilere bağlamak için aktif olarak çaba gösterirler. Ağ oluşturma, çalışanın diğer proaktif davranışları takip etmesini sağlamada kritik bir rol üstlenir. Güçlü sosyal ağların oluşturulması, çalışanın sosyal sermaye ve itibar gelişimi için de önemlidir (Thompson, 2005).

Wanberg ve Kammeyer-Muller (2000) yaptıkları boylamsal çalışmada proaktif davranmanın özellikle sosyalleşme süreçlerinde ve sosyal bütünleşmenin sağlanmasında önemli olduğunu ortaya koymaktadırlar. Buna göre sosyalleşme süreçlerinde proaktif davranmanın hem yeni gelene hem de örgüte yararlar sağlayacağı öne sürülmektedir (Wanberg ve Kammeyer-Muller, 2000). Ağ oluşturma proaktif çalışanlara, resmi iş beklentilerinin ötesine geçen inisiyatifleri izleme konusunda kendi takdirlerini kullanmalarını sağlayacak bir sosyal destek temeli sağlar. Böylece sosyal ağ oluşturma çalışanların örgüt içinde proaktif davranışlar izleyebildiği bir kanal görevi görür (Thompson, 2005).

Ağ oluşturma, inisiyatif alma üzerindeki etkisinin yanı sıra, diğer performans artırıcı davranışların oluşmasını da sağlayabilir. Örneğin ağ oluşturma, politik ve diğer kilit bilgilere daha kolay erişilmesine ön ayak olur. Ayrıca olumlu bireysel bir imaj oluşturma gibi mekanizmalar yoluyla performans değerlendirmelerinde artışa yol açabilir. Bu nedenle, ağ inşasının performans üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasını beklemek mantıklı görünmektedir (Thompson, 2005).

Tompkins ve Adger'e (2004) göre ağ oluşturma ve bağların iyi bir şekilde kurulması daha fazla esnekliğe ve uyum sağlama yeteneğine yol açacaktır. Bu tür sosyal ağların kurulmasında uyumun yakalanması kazanılan avantajlardan sadece biridir. Ayrıca ağ kurma ekstrem olaylarla baş etmek, örgüt içi esnekliği ve destekleyici kaynakları korumak için önemlidir (Tompkins ve Adger, 2004). Sosyalleşme ve ağ kurma kapasitesi ile sosyal sermaye inşa etme, günümüz dünyasında kariyerlerin daha dinamik hale gelmesiyle giderek daha önemli hale gelmiştir. Bundan dolayı alan yazında proaktifliğin sosyal ağların artışını sağladığı yönünde kayda değer sayıda

araştırmaların yapılması önerilmektedir. Zira genel olarak proaktif bireyler ağ oluşturma ve sosyal sermaye inşa etme konusunda yetenekli olabilmektedir (Thomas, Whitman ve Viswesvaran, 2010).

Proaktif bir kişiliğe veya davranış haline sahip olmak sosyal ağ kurmayı kolaylaştırabildiği gibi çalışanların sosyal ağ kurma davranışları da proaktif olmanın önünü açabilir. Nitekim alışanların sosyal ağları kendilerinin proaktif olma konusunda güvenirliklerini arttırmayı sağlayacaktır. Ayrıca ağ kurma, bilgi ve geri bildirimlerin sağlanması için kilit kaynaklar olarak hizmet verebilir. Bunun dışında örgüt içinde mentör ve diğer çalışanların birbirleriyle olan ağları, liberal bir şekilde sorgulama yapmayı, güçlü bir aidiyet ve örgütsel destek duygusu da geliştirebilmektedir (Thomas vd., 2010).

Stratejik Gözden Geçirme-İzleme/evresel Tarama. Günümüzde alışma ortamları daha karmaşık ve dinamik hale geldikçe, st düzey yöneticilerin stratejik tehditleri ve fırsatları belirlemek için bilgi ortamını taraması gittikçe hayati bir önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca şimdiki örgütlerde iş temposu daha hızlı şekilde ilerlemekte ve teknolojideki değişiklikler ile iletişimin daha hızlı şekilde kurulması bakımından zaman aralığı kritik bir konu haline gelmektedir. Aksi halde gecikmiş bilgi, olayların anlaşılmasını zorlaştırabileceği gibi şiddetli sorunların çoğalmasına yol açabilir (El Sawy, 1985).

Erken uyarı ve tahmin etme avantajı sağlaması bakımından önemli sayılabilecek gözden geçirme (tarama) eyleminin kritik noktası stratejik olmasıdır. Stratejik gözden geçirme, bir örgüt ortamındaki olaylar, eğilimler ve ilişkiler hakkındaki bilgilerin edinilmesidir; bu bilgilerin stratejik tehditlerin ve fırsatların belirlenmesinde ve anlaşılmasında yöneticilere yardımcı olması beklenir (Aguilar, 1967 Akt. El Sawy, 1985).

Bir örgütün hayatta kalma kabiliyeti, dış değişimi n görme ve takip ettiği stratejik hedefleri dikkate alma becerisine bağlıdır (Choo, 2001). Bundan dolayı örgüt, mevcut durum ve sosyo-ekonomik ortamın gelişimine dair bilgileri analiz edebilmeli ve bu yönde hareket edebilmelidir. Çevresel tarama da denen stratejik gözden geçirmenin uygulanması bu ihtiyaa cevap vermektedir. Bu durum örgütün bilgi toplama, seçme ve saklama, ardından dağıtma ve yayma için analiz etmeye yönelik bir sistemi uygulamaya koymasını gerektirir (Lesca ve Caron-Fasan, 2008).

Stratejik gözden geçirmenin örgütsel performansı arttırdığını kanıtlayan bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Miller ve Friensen (1977) 81 ayrı vaka çalışması yaptıkları çalışmalarında stratejik gözden geçirme, iletişim, uygulanabilirlik, analiz yapma, entegrasyon ve çok yönlülük gibi faktörlerin başarılı kurumları başarısız olanlardan ayırmada en önemli etkenlerden olduğu ortaya koymuştur. Daft, Sormunen ve Parks (1988) ise üst düzey yöneticilerle yaptıkları çalışmalarında yüksek performans gösteren örgütlerdeki yöneticilerin dış belirsizliklerin artışı durumunda stratejik anlamda gözden geçirme davranışını sıklaştırdıklarını ortaya koymuşlardır.

Çevresel tarama ya da stratejik gözden geçirmeden elde edilen bilgiler, çoğu gelişmiş ülkede ticari ve kamu kuruluşları tarafından stratejik planlama sürecini yönlendirmek için gittikçe daha fazla kullanılmaktadır. Zira gözden geçirme davranışının örgüt performansı ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, tek başına tarama uygulaması yapmak performansın elde edilmesini sağlamak için yeterli değildir. Tarama eylemi, stratejiyle uyumlu olmalı ve tarama bilgileri stratejik planlama sürecinde etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Taramanın önemli bir etkisi de, örgütteki kişilerin geleceğe yönelik konularla ilgili iletişimi ve tartışmayı arttırmasıdır. Dış değişim ile alakalı bilgilerle birlikte stratejik tarama veya gözden geçirme, üretken bir şekilde örgütsel öğrenmeyi tetikleyebilir (Choo, 2001).

Her türlü gözden geçirme/tarama şekli mutlaka çevre hakkında bilgi arayışı ve kullanımını gerektirse de, farklı ortamlarda faaliyet gösteren örgütlerin birbirinden oldukça farklı bir şekilde gözden geçirme faaliyetleri yapması beklenebilir (Choo, 2001). Stratejik gözden geçirmede bilgi, yönetici tarafından stratejik bir öneme sahip olup yorumlanmasından önce hem örgütsel hem de bireysel yönden filtrelenebilir. Örgütsel gözden geçirme filtresi, ister resmi ister gayri resmi olsun, örgütün bilgi kanalları ve sistem ağı görevi görür. Bireysel gözden geçirme sistemi ise çoğunlukla yöneticinin kendi inanç ve görüşlerinin sonucudur (Sawy, 1985).

Aguilar (1967 Akt. Choo, 2001), saha araştırmasına dayanarak yönetsel anlamda dört tarama/izleme türü tanımlamaktadır. Daft ve Weick (1984) ise Aguilar'ın (1967) çalışmasını temel alarak örgütsel gözden geçirmeyi iki temel boyutta geliştirmişlerdir. Bu boyutlar, çevresel çözümlenebilirlik (environmental analyzability) ve örgütsel müdahalecilik (organizational intrusiveness) şeklindedir. Örgütsel bağlamda gözden geçirme, üst yönetimin çevre ile ilgili edindiği verilerin edinmesi ve bu verilerin niteliğiyle ilgili bir durumdur. Bundan dolayı Daft ve Weick (1984) verilerin yoruma bağlı olarak iki duruma göre değişebileceği belirtilmektedir. Bunlar *bilginin*

kaynağı ve bilginin edinim şeklidir. Çevresel veriler, yöneticilere dış veya iç kaynaklardan, kişisel veya kişisel olmayan biçimlerde gelebilir. Yöneticiler dışarıdaki bilgilerle doğrudan temas ve iletişim halinde olduğunda elde ettiği veri dış kaynaktır. İç kaynaklar ise örgütteki diğer kişiler tarafından çevre hakkında toplanan verileri kapsar ve daha sonra yöneticilere iç kanallar aracılığıyla iletilir. Kişisel kaynaklar, başka kişilerle doğrudan teması içerirken kişisel olmayan kaynaklar ise, gazete ve dergi gibi yazılı belgelerle veya örgütün bilgi sisteminden alınan raporlarla ilgilidir (Daft ve Weick, 1984).

Bilgi edinme ve bilgi edinme şeklinin düzenlenmesine yönelik örgütsel mekanizmalar örgütsel taramanın diğer ayırt edici özelliği olarak göze çarpmaktadır. Anlamaya ve keşfetmeye çalışan örgütlerin veri elde etmek adına pek çok kaynak tahsis etmesi beklenir. Çevreyi araştırmak ve incelemek için özel birimlerin oluşturulması önerilir. Düzenli olarak raporların oluşturulması ve üst yöneticilere gönderilmesine ihtiyaç vardır. Bu yüzden örgütler, kurumun resmi bilgi sistemi aracılığıyla düzenli raporlara sahip olmalıdır (Daft ve Weick, 1984).

Stratejik Öğrenme (Strategic Learning). Bir örgütün uzun vadedeki adaptasyonu, bir dizi stratejik davranış ve örgütsel yeniliklerle gerçekleşmektedir. Bundan dolayı etkili stratejik davranışlar ve örgütün yapısını tasarlamada örgütsel yeteneğin olması örgütün büyümesi ve ayakta kalması için kritik bir öneme sahiptir. Tam da bu noktada stratejik öğrenme, örgütün stratejik kapasitesini geliştirmede önemli görülür. Zira stratejik öğrenme örgütsel tasarım sürecinin yapılandıran ve istikrarlı üretim mekanizmasının temelindeki varsayımlarını değiştiren öğrenmedir (Kuwada, 1998).

Stratejik öğrenme, örgütsel performansta farklılıklara yol açabilecek bilgi ve çeşitliliğini artıracak gelecekteki stratejik girişimleri destekleyerek öğrenmenin oluşmasını amaçlar (Thomas, Sussman ve Henderson, 2001). Etkili bir stratejik öğrenme süreci, stratejiyi belirleyen ve tüm katılımcıların bireysel faaliyetlerinin genel stratejiyi gerçekleştirmeye nasıl katkıda bulunduğunu görmelerini sağlayan ortak bir stratejik çerçeve gerektirir (Kaplan ve Norton, 1996).

Geleneksel yönetim sistemleri sürekli değişen ortamlarda strateji oluşturulması, uygulanması ve test edilmesine yönelik davranışları teşvik etmemekte veya kolaylaştırmamaktadır. Ancak günümüz örgütlerindeki ortam ve içeriklerin sürekli

değiştığı bilenen bir gerçektir. Bundan dolayı yeni stratejilerin oluşturulması, fırsatlara yatırım yapılması ve ilk stratejik plan açıklandığı zaman beklenmeyen tehditlere karşı konulması gerekmektedir (Kaplan ve Norton, 1996). Dolayısıyla bu gibi durumları öngörebilmek ve zamanın ilerisinde hareket edebilmeyi başarmak adına stratejik öğrenmeden söz edilebilir. Ancak stratejik öğrenmede, stratejik davranışların performansına ilişkin veriler, temel varsayımların geçerliliğinin değerlendirilmesinde yarar sağlamayabilir. Bunun nedeni, belirsizlik ve belirsizlik koşulları altında kuruluşların, kararlarını mevcut varsayımlar açısından meşrulaştırmak için performans verilerini yorumlama eğiliminde olmalarıdır (Kuwada, 1998).

Stratejik öğrenme yeteneği, bir örgütün geçmişteki stratejik eylemlerden bilgi edinme ve daha sonra örgüt stratejisini ayarlamak için bu bilgiden yararlanma yeterliliği olarak tanımlanabilir (Anderson, Covin, Slevin, 2009). Stratejik öğrenme, herhangi bir işin öğrenilmesinden (doğrudan deneyimlere dayanan örgütsel öğrenme) iki şekilde farklılık gösterir. İlk olarak, stratejik öğrenme, deneme yanılma yoluyla edinilen öğrenme yerine varsayımların geçerliliğini sorgulamadan öğrenme olma eğilimindedir. İkincisi, stratejik öğrenme, kurumsal düzeydeki bilgiyi iş-düzeyindeki bilgiden ayırmayı kapsar. Dolaylı deneyimlerden öğrenilen bir öğrenme biçimi olduğu söylenebilir (Kuwada, 1998).

Stratejik öğrenme Levitt ve March'ın (1988) da belirttiği gibi örgütsel öğrenmenin konusunun değerlendirme alanına girmektedir. Stratejik öğrenme davranışları geliştiren örgütler yeni ve belirsiz deneyimlerden anlam çıkarır; hem mevcut hem de gelecekteki olaylarla ilgili ortak anlayış geliştirir. Böylece öğrenme ile tahmin etme ve anlamlandırma süreçlerinin gelişmesine yardımcı olan; zaman içinde yeni ve oldukça etkileşimli bilgi aktarımı ile dönüşümler yoluyla dinamize olur (Thomas vd., 2001).

Geri Bildirim Arayışı/Dönüt Alma. Geri bildirim, bireyler için değerli bir kaynaktır. Zira geribildirimler kişilerin hedeflerini oluşturmalarına ve onlara ulaşmalarına yardımcı olma gibi etkilerde bulunurlar. Bu nedenle, bireyler belirsizlik koşullarıyla karşı karşıya kaldıklarında proaktif olarak bilgi arayacaklardır (Ashford ve Cummings, 1985). Ashford ve Cummings (1983), geri bildirim arayışını, sonuca ulaşmak için davranışların doğruluğunu ve yeterliliğini belirlemeye yönelik bilinçli bir çaba girişimi olarak tanımlamıştır. Yazarlar, bireylerin çevrelerinden bilgi edinmek için

iki ayrı stratejiden birini kullanmalarını önermişlerdir. Birincisi, çeşitli durumsal ipuçlarını gözlemleyerek, ikincisi ise ne kadar doğru yaptıklarını anlamak için başkalarının (başka bireyleri gözlemleyip) kendi davranışlarına nasıl tepki verdiğini gözlemleyerek geri bildirim ortamını izleyebilir. Daha açık bir ifadeyle birey; (1) geribildirim doğrudan isteyebilir (sorgulama yapabilir) veya (2) çalışma ortamındaki gözlemlere dayanarak (izleme) geribildirim edinebilir (Ashford ve Cummings, 1983; Ashford ve Cummings, 1985).

Geri bildirimler hem bireyleri motive eder hem de başkalarının bireyin davranışını nasıl algıladığı ve değerlendirdiği hakkında bilgi içerir. Bu sebeple kişilerarası ilişkiler bağlamında da geribildirim önemli bir rol oynar. Ayrıca geribildirim, iş ve göreve ilişkin performansa bakılarak da edinilebilir ya da bireyler, kendi düşünce ve duygularına dayanarak da üretilebilir (Greller ve Herold, 1975). Ashford (1986) tek başına yaptığı çalışmada bir çalışanın geribildirime ne kadar değer verirse kendini bir o kadar aktif şekilde sorguladığı ve değerlendirme yaptığını ortaya koymuştur. Geribildirimler, hem bireysel davranış ve hem de bireysel performans düzeyi üzerinde de etki sahibidir. Zira geribildirimlerin performans stratejilerini düzeltmeye yönlendirerek bireylerin etkililiğini arttırdığı bilinmektedir. Bununla birlikte, yönetsel çalışmanın doğasında belirsizlikler göz önüne alındığında, üstler, akranlar ve astlar gibi kaynaklardan gelen geri bildirim, bireyin etkili bir yönetici olma becerisinde önemli bir rol oynayabilir. Geri bildirim, yöneticilere bu kaynakların çalışmalarını nasıl algıladığı ve değerlendirdiği konusunda tam bir fikir verebilir; ayrıca, etkinliklerini artıracak stratejiler hakkında rehberlik sağlayabilir (Ashford ve Tsui, 1991).

Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar İlişkisi

Belirsizliğin önemli bir konu olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak karmaşık sistemlerdeki belirsizlikler doğaları gereği içinden çıkılmaz bir hal yaratabilir. Özellikle belirsizliklerin yüksek düzeyde seyrettiği durumlarda yürütülen faaliyetler durma noktasına gelebilir ya da devam eden işleyişten hiçbir fayda sağlanmayabilir. Bununla birlikte sosyal ve çevresel sistemlerin de karmaşık olması nedeniyle edinilen bilginin hiçbir zaman yeterli olmayacağı görüşü hâkimdir. Gelecekteki değişiklikler konusunda en üst düzeyde yapılan tahminler bile geleceği şekillendirmede yetersiz kalabilmektedir. Nitekim çok fazla araştırma yapılsa dahi elde edilen bilgilerin kesinlik

değeri zayıftır (Berkes, 2007). Dolayısıyla yaşanan veya yaşanabilecek belirsizlikleri tamamen ortadan kaldırmaya çalışmak yerine öngörüselsel bir anlayışla yaşanan tüm tehditleri gidermeye çalışmak daha doğru görünmektedir. Bu anlayışın da proaktif bir yaklaşım gerektirdiği açıktır.

Günümüzde örgütler gittikçe merkezî yönetimden uzaklaşmaya başlamakta; değişim hızlanmakta ve yenileşmeye olan talepler artmaktadır. Bundan dolayı işlevsel olarak belirsizlik olgusu her zamankinden çok daha fazla hissedilmektedir. Buna ek olarak kariyer yapma ve meslekte başarı kazanma basamaklarının sonu olmadığı ve bireylerin kendilerini sadece tek bir örgüte bağlamadığı görülmektedir (Bindl ve Parker, 2010). Tüm bu ihtiyaç ve değişimler ise örgütte proaktif davranışların geliştirilmesine olan ihtiyacı arttırmaktadır. Nitekim Grant, Parker ve Collins'e (2009) göre iş dünyasının giderek belirsiz hale gelmesiyle birlikte çalışanların artık sadece belirlenmiş görevleri yapmaları yeterli görülmemekte; örgütün başarısı ve hayatta kalması proaktifliğe bağlanmaktadır. Çalışanların kendini ya da çevreyi etkilemek için ileriye dönük yaptığı eylemlerin tümü olarak tanımlanan proaktif davranışlar örgüte uzun vadede önemli kazançlar sağlamaktadır. Örgütler, çalışanlarının önemli konuları dile getirme, bu konulara dikkat çekmek için yöneticileri ikna etme ve çalışma yöntemlerini geliştirmede sorumluluk alma gibi çok çeşitli proaktif davranışlarından faydalanmak durumundadırlar (Grant vd., 2009). Nitekim Crant'a (2000) göre belirsizlik ve örgütsel normlar gibi bağlamsal faktörler proaktif davranışların geliştirilmesinde etki eden bir konudur.

Gittikçe artan yenilik ve karmaşıklık durumlarından dolayı derin belirsizlik altında proaktif bir yönetim sağlamak olağan ve her gün uygulanması gereken bir ihtiyaç haline gelmiştir (Teece vd., 2016). Nitekim belirsizliği yönetmek, dikkat ve tetikte olmayı gerektirir. Aynı zamanda ortaya çıkan ipuçlarının ne anlama geldiğini idrak etmeyi; bu ipuçlarındaki değişiklikleri yorumlamayı ve tepki olarak hangi davranışların sergilenmesi gerektiğini bilmek önemlidir (Barton, Sutcliffe, Vogus ve DeWitt, 2015). Bu yüzden gerekli bilgi keşifleri yaparken süreci proaktif bir şekilde yönetmek anlamlı görünmektedir.

Khandwalla (1976) ile Miles, Snow, Meyer ve Coleman (1978) belirsizliğin hâkim olduğu bir ortamda stratejik yöneticilerin daha proaktif ve yenilikçi olma eğiliminde olduğuna işaret etmektedirler. Angkiriwang, Pujawan ve Santosa (2014) ise tedarik zinciri (supply chain) esnekliği ile belirsizliği yönetme konulu çalışmalarını reaktif ve proaktif yaklaşımlarla ele almışlardır. Buna göre örgütlerin ürünü, süreci ve

tedarik zinciri ağını proaktif olarak yeniden tasarlanmanın yanı sıra daha etkin ilişkiler kurarak esnekliğin artacağına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte örgütlerin proaktif stratejiler kullanmak yerine reaktif olarak hareket etme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Zira bu durum reaktif stratejilerin uygulanması kolay olduğundan, alışkanlık yarattığından ve daha az zaman ve kaynak yatırımı gerektirdiğinden kısmen anlaşılabilir bir durumdur. Ancak uzun vadede iyi sonuçlar yaratmadığı açıktır (Angkiriwang vd., 2014). Belirsizlik koşullarıyla karşı karşıya kaldıklarında bireylerin proaktif olarak bilgi arayacağı düşünülmektedir (Ashford ve Cummings, 1985). Nitekim proaktif stratejiler gelecekteki istenmeyen olayları (belirsiz bir bağlamda muhtemel olanı) önleyebileceği için yüksek düzeydeki belirsizliği dengeleyebilir (Hoffmann, Schiele ve Krabbendam, 2013).

Belirsizlik geleceğin kendisi hakkında şüphe ve güvensizlik yansıtır. Çeşitli derecelerde oluşan bu durum bir bakıma beklenen ile umut edilenler arasındaki farkı ifade eder (Strauss, 2009). Oluşan bu farkın en aza indirilmesi için ise proaktif bir yaklaşım sergilemenin öneminden bahsedilebilir. Zira Griffin, Neal ve Parker (2007) belirsizliğin ortaya çıkıp çıkmama durumunun proaktif davranışlarla belirlenebildiğini iddia etmektedir. Örneğin yazarlara göre belirsizlik yüksek düzeyde olduğunda ve birçok rol gereksinimi ihtiyacı varsa orada proaktifliğe ihtiyaç da olmalıdır. Böylece proaktif yaklaşım, davranışların olası sonuçlarını değerlendirmeyi sağlar (Griffin vd., 2007). Böylece belirsizliklerin yarattığı olumsuz etkilerden olabildiğince kaçınılabılır.

Proaktif davranışların günümüzdeki modern, dinamik, küresel ve öngörülemeyen profesyonel ortamlarda çalışanlar için bir zorunluluk olarak görülmesi gerektiği açıktır. Bundan dolayı bağlamsal olarak belirsizlik altında proaktifliğin rolünü anlamak kritik derecede önemli bir konu olarak göze çarpmaktadır. Sonuç olarak proaktif olmanın modern örgütlerin kaçınılmaz olarak yüz yüze geldiği bir durum olan belirsizlikle baş etmede önemli bir rolü olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, bugüne kadar proaktif davranışların öngörülemeyen ortamlarda belirsizlikle ne düzeyde ilişkisi olduğu hala açıklanmamıştır. Bu yüzden böyle bir bağlantının mekanizmasını tam olarak anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim süreçlerinde planlamada yapılan hatalar ve eksiklikler, planlama yaparken pilot denemelere yeterince yer verilmemesi, uygulayıcılara yeteri kadar danışılmadan merkezden karar alınması, yapılan değişimlerde zamanlama hatasının yapılması, eğitimde istikrarın yaşanmaması-eğitim mevzuatında çok ve sık değişim yapılması, değişim sürecine dair izleme ve değerlendirme işleyişinin yürütülmemesi, üst

kademedeki yöneticiler gelen baskılar (baskı gruplarının olması), merkez teşkilatında yer alan yönetimdeki çoğunluğun eğitim kadrosunda yetişmemiş olması, okullardaki mali problemler, okullarda yaşanan kişilerarası çatışma ve anlaşmazlıklar ile iletişim problemler gibi hususlar eğitimde karşılaşılan belirsizlikler olarak sıralanabilir (Bakioğlu ve Demiral, 2013). Örücü (2014) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim sistemini karmaşa ve belirsizlik içinde gördüklerini ve zorluklarla dolu olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni ise genel olarak okulların ve girdilerinin içinde barındırdıkları politik yapı, rutin süreçler, değişime direnç, mekanik örgütsel yapı okulun yaratıcılığı köreltme potansiyeli gibi unsurlara bağlanmıştır (Örücü, 2014).

Türk eğitim sisteminde uzun bir süredir türlü değişikliklerin yaşandığı, reformların yenilendiği, eğitim uygulamalarında farklı yaklaşımlara gidildiği gözlenmektedir. Tüm bunların ötesinde yapılan çabaların sonucu alınmadan veya sürecin etkililiğini izleyecek doğru bir mekanizma kurulmadan farklı çabalara yönelindiğini de söylemek mümkündür. Her bir hatalı veya zamansız girişimin ülkeye maliyetinin oldukça fazla olduğu da dikkate alınmalıdır. Nitekim eğitim süreçlerindeki bu belirsizliklerin ülkenin geleceğine olumsuz birer çıktı olarak yansması muhtemeldir. Genel olarak bakıldığında Türk eğitim sisteminde bir sorun olarak beliren ve belirsizliklere neden olan başlıca örnekler şu şekilde yer verilebilir.

Geçtiğimiz son 15 yıl içinde MEB’de yapılan kontrolsüz değişimlere ilişkin şu örnekler yer verilebilir.

- 2004-2005 yılında ilköğretim eğitim programlarında yenileme yoluna gidilmiş; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim felsefesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu eğitim yaklaşımında karşılaşılan temel sorunun felsefenin kendisi değil uygulanma süreçlerinde karşılaşılan zorluklar olduğu görülmektedir. Öyle ki sınıfların aşırı kalabalık olması öğrencinin bilgiyi yapılandırırken etkinlikleri gerçekleştirememesine neden olmuşken program hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan ailelerin şikâyet etmesine, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı konusunda yeteri kadar bilgi ve eğitim sahibi olmayan öğretmenlerin süreç içinde etkili olamayışlarına, öğrencinin özgüven yitimine ve çeşitli disiplin sorunlarıyla karşılaşılmasına sebebiyet vermiştir (Adıgüzel, 2009).
- 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren “Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması” kapsamında üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerinin eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Bu değişiklik neticesinde

2005–2006 Öğretim Yılından itibaren 9.sınıftan başlamak üzere liselerin kademeli olarak 4 yıla çıkarılması, hazırlık sınıfları bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre düzenlenmesi, Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviyesi Sistemi benimsenerek ders saati sayılarının buna göre belirlenmesi, MEGEP (Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) kapsamında geliştirilen “Ortak Beceriler”, “Bilgisayar” ile “Tanıtım ve Yönlendirme” derslerinin okutulması, Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi gibi kararlar alınmıştır (MEB, 2010a).

- 2005 ve 2007 yılları arasında ortaöğretime geçiş sınavı düzenlemelerinde sürekli değişikliklere gidildiğini söylemek mümkündür. İlk olarak 2005 yılında LGS yerine OKS getirilmiş; öğrencilerin 3 yıllık ortaöğrenim sonunda tek bir sınava girmeleri amaçlanmıştır. Bu sınav önceki yıllarda yapılan sınavdan içerik, eğitim programı ve katsayıları açısından farklılıklar barındırmaktadır. 2007 yılına kadar uygulanan OKS 2008 yılı itibariyle yerini 6.,7. ve 8. Sınıf düzeylerinde uygulanan SBS’ye bırakmıştır. Bu sınavla birlikte öğrenciler her yıl bir sınav uygulama ve değerlendirme aşamalarından geçmektedirler (Sarier, 2010). Ancak üzerinden 3 yıl geçtikten sonra SBS sistemi üç aşamalı sınav düzeninden sadece 8. sınıfta uygulanmak üzere tek aşamalı hale dönüştürülmüştür. Şimdilerde ise Bakanlıkça yapılan merkezî sınav puanı dikkate alınarak öğrenciler Fen liseleri, sosyal bilimler, çok programlı ve teknik Anadolu liselerine yaptıkları tercihler doğrultusunda yerleştirilmektedir (MEB, 2019).
- 2009 yılı itibariyle üniversitelere girişte temel alınan ÖSS yerine iki aşamalı olan YGS ve LYS yapılmasına karar verilmiştir. LYS beş ayrı testten oluşan ve beş oturumda gerçekleştirilen bir sınav özelliği taşımaktadır. Öğrencinin bu sınavlar neticesinde birden çok puan türleri oluşturulmuştur. 2018 yılı itibariyle ise YGS LYS yerine YKS ve TYT sınavları uygulanmıştır. Bu sınavlar ise iki oturumda gerçekleştirilmektedir.
- 2010 yılında ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapı oluşturulması gerekçesiyle düz lise olarak bilinen genel

liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi yönünde karar alınmıştır (MEB (2010b). Yayınlanan genelge sonrası okulların dönüştürülme süreci yaklaşık üç yıl sürmüştür, şimdilerde ise Bakanlığın tartışmalı olarak tamamladığı düz liseleri Anadolu liselerine dönüştürme kararından geri adım atmaya hazırlandığı yönünde haberler gündeme gelmiştir (cunhuriyet.com.tr)

- 2012 yılı itibariyle dersanelerin kapatılması ve temel liselere dönüştürülmesi yönünde karar alınmış olup (Resmi Gazete, 2012) dönüşüm süreçlerinde belirsizliklerin olması ve gerekli alt yapıların oluşturulmadan sürece aniden yansıtılması tedirginlik yaratmıştır (Şanlı, 2015).
- 2014 yılına kadar “asaleten” atanan okul yöneticileri 2014 yılında yayınlanan yönetmelik sonrası ise “görevlendirme” ile yöneticilik pozisyonlarına gelmeye başlamıştır. Genel anlamda okul yöneticiliği, öğretmenliğe ek bir görev olarak yüklenmiş ve mevzuatta ikinci bir görev kapsamında yapılan görevlendirmeyi ifade etmektedir. Ayrıca 2009-2017 yılları arasında yönetici atama veya görevlendirmeye ilişkin sınav sistemlerinde sürekli değişikliğe gidildiği görülmektedir (Atalay-Mazlum, 2013).
- Öğretmenlik atamalarında temel alınan KPSS düzenlemesine 2013 yılı itibariyle alan sınavı eklenmiş; 2016 yılında ise atama puanlarına etki edecek sözlü sınav dâhil edilmiştir. Ayrıca aynı yıl sözleşmeli öğretmenlik uygulaması başlamıştır. İlgili hükümler uyarınca atanan sözleşmeli öğretmen dört yıl süre ile başka bir yere atanmamaktadır. Sözleşmeli öğretmenler ancak dört yıl süre ile çalıştıktan sonra kadrolu öğretmen statüsüne geçebilecektir (MEB, 2015). Atamalarda rol oynayan bu sözlü sınav uygulamalarının işlevsel olmadığı ve öğretmenin niteliği için herhangi bir katkı sağlamadığı yönünde görüşler mevcuttur (Koşar, Emre, Koşar ve Kılınç,2018).
- 2015-2016 eğitim öğretim yılında MEB öğretmen performans değerlendirme sistemi getirmiş, 2018 yılı itibariyle de kurumlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda bu sistemi uygulamama kararı almıştır (MEB, 2018).

- 2012 yılında MEB bir genelge yayınlamak bazı köklü düzenlemeler yapmıştır. İlgili kanun değişikliğine 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş ve zorunlu eğitim süresi sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Yayınlanan genelgeye göre 66 ayını bitiren çocuklar okula başlayacak ve ilköğretimi tamamlayan öğrencilere değil ancak liseyi tamamlayan öğrencilere diploma verilecektir (MEB, 2012).
- 2017 yılında ise okulların açılmasına iki gün kala Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sisteminin (TEOG) kaldırılması yönünde karar alınmıştır.
- Son olarak da Milli eğitim bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk kamuoyuna okullardaki çalışma takviminin değişeceği ve eğitim-öğretim yılı içindeki ara tatillerde yeni bir yapılandırmaya gidileceğini ifade etmiştir. Buna göre 13 haftalık yaz tatilinin iki haftası nisan ve kasım aylarında olmak üzere birer haftalık ara tatil olarak planlanmaktadır (hurriyet.com.tr). Konuyla ilgili mevzuta yansıyan herhangi bir resmi düzenleme yayınlanmamıştır.

Görüldüğü gibi Türk eğitim sisteminde alınan kararlar ile yapılan uygulamaya ve değişiklikler oldukça fazla olmakla birlikte beraberinde pek çok belirsizliği de getirmiştir. Yaşanan belirsizlikler başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri dâhil olmak üzere pek çok kesimi yakından ilgilendirmektedir. Dolayısıyla pek çok değişiklik, reform ve karmaşıklığın yarattığı belirsizliklerin oldukça fazla sonucu olduğu ve olacağını da tahmin etmek güç değildir. Örneğin 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesinde pek çok zorlukların yaşandığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Özellikle kalem tutma ve temel ihtiyaçlarını gidermek bakımından çok erken yaşta okula başlayan öğrencilerin yaşadığı belli başlı sorunların yaşandığı bilinmektedir. Sadece öğrencilerin değil birinci sınıf okutan öğretmenlerin de çeşitli güçlüklerle karşılaştığı ortaya çıkmıştır (Demir ve Ersöz, 2016; Boz ve Yıldırım, 2017). Bu süreçte öğrencilerin algı ve uyum sorunu, öz-bakım becerilerinin yetersizliği, farklı yaş grupların aynı sınıfta olması, eğitim programının beş-beş buçuk yaş aralığına uygun olmaması, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi, bitişik eğik yazıda sıkıntılarının oluşması, uyum sürecinin uzaması, okullarda eğitsel materyal ve oyun alanının eksikliği, sıra-tahta ve lavaboların ebatlarının küçüklere uygun olmaması gibi problemler ortaya çıkmıştır (Demir ve Ersöz, 2016).

Zamansızlık, uygulama ve karar süreçlerinde yeterli veri toplayamama, karar ve katılım mekanizmalarına ilgili kesimleri katmama, sonuçların iyi analiz edilmemesi gibi unsurlar eğitimde sorunlardan kaynaklı belirsizliklerin sürekli yaşanmasına sebebiyet verebilir. Örneğin ikamete dayalı okula geçiş sistemlerinde de velilerin göndermek istedikleri okula değil buldukları mahalledeki okula gönderme mecburiyetlerinin olması, değişen eğitim programları ve içerikleri gibi konuların toplum nezninde ciddi güvensizlik yarattığı söylenebilir. Bununa birlikte Demir ve Yılmaz (2019) ortaöğretime geçiş sisteminde sınava girmeyen öğrencilerin adrese dayalı kayıt sistemine göre okullara yerleştirilmesinin istismar edilmeye açık olduğunu ortaya koymuşlardır. Birtakim veliler çocuklarını istedikleri okula gönderebilmek için o okul çevresine taşınmaya başlamışlardır. Özellikle Türkiye'deki sosyoekonomik ve kültürel bağlamda gelişmiş olarak kabul edilen semtlerde bulunan okulların genel olarak toplum tarafından nitelikli okullar kapsamında değerlendirilmesi sonucu velilerin bu okullara çocuklarını yerleştirmek istemesi ve bu istekleri doğrultusunda da usulsüz uygulamalara yönelebilmesi nedeniyle adrese yakın okul uygulaması eleştirilmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019).

Yapılan değişim ve reformların yarattığı belirsizliklerin hem uygulamada hem de okul paydaşlarının bizzat kendi zihinlerinde yoğun sıkıntılar yarattığı söylenebilir. Bu bağlamda eğitim süreçlerinde proaktif davranmaya olan ihtiyaçtan bahsedilebilir. Özellikle okullar olmak üzere örgütlerin çevresinde gelişen ve okulu doğrudan etkileyen değişimlerin çoğu çalkantılı süreçlerdir. Çevreden kaynaklanan bu çalkantılar örgüt için belirsizlik yaratan ve süresi olmayan bir değişimdir. Bu sebeple günümüz örgütlerinin daha uyumlu, esnek ve değişken koşullara duyarlı olmalarının yanında daha öngörüselle yaklaşmalarının öneminden söz edilebilir (Livingston, 1997). Sonuç olarak eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin üstesinden gelme süreçlerinde okul yöneticilerinin büyük bir rolü vardır. Dolayısıyla okullardaki bu süreçlerin yönetilmesi merak uyandırmıştır. Bu araştırmanın problemi “okullarda çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkan belirsizliklerin yönetilmesi ve buna bir çözüm olarak düşünülen proaktif davranış sergileme durumuyla ilişkisi ne düzeydedir?” şeklinde belirtilebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) belirsizliği yönetme durumlarını ve belirsizlik yönetimi ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme süreçlerinde karşılaştıkları belirsizliğin kaynakları, etkileri ve temel sorunlar ile geliştirdikleri proaktif davranışlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerin;
 - Kontrol dışı/öngörülemeyen güçler,
 - Örgütsel değişim,
 - Yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim ile
 - Belirsizlik toleransı boyutlarında belirsizliği yönetme davranışları ne düzeydedir?
2. Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri; kontrol dışı/öngörülemeyen güçler, örgütsel değişim, yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim ile belirsizlik toleransı boyutlarında;
 - Cinsiyet,
 - Görev,
 - Yöneticilik kıdemi,
 - Öğrenim durumu ve
 - Okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerin sergiledikleri proaktif davranışlar,
 - Yenilikçilik,
 - Konu benimsetme
 - Sosyal ağ kurma,
 - Strateji izleme,
 - Stratejik öğrenme ve
 - Dönüt alma arayışı boyutlarında ne düzeydedir?

4. Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri proaktif davranışın yenilikçilik, konu benimsetme, sosyal ağ kurma, strateji izleme, stratejik öğrenme ve dönüt alma boyutlarında;
 - Cinsiyet,
 - Görev,
 - Yöneticilik kıdemi,
 - Öğrenim durumu ve
 - Okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre belirsizlik yönetimini oluşturan alt boyutların (kontrol dışı güçler, örgütsel değişim, yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim, belirsizlik toleransı) belirsizlik yönetimini açıklama gücü nasıldır?
6. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre proaktif davranışın alt boyutları (yenilikçilik, konu benimsetme, sosyal ağ oluşturma, strateji izleme, stratejik öğrenme, dönüt alma) belirsizlik yönetimini ne düzeyde ve nasıl yordamaktadır?
7. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre proaktif davranış gösterme ve diğer bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, görev, öğrenim durumu, okul kademesi) belirsizlik yönetimini ne düzeyde yordamaktadır?
8. Belirsizlik yönetimi ve alt boyutları ile proaktif davranış arasındaki ilişki nasıldır?
9. Ankara İli kamu okullarında görev yapan yöneticilerin belirsizliği yönetme süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlik kaynakları, etkileri ve temel sorunlar ile geliştirdikleri proaktif davranışlara ilişkin görüşlerini nelerdir?

Önem

Doğa olayları başta olmak üzere evrenin çoğu zaman belli düzeyde belirsizliklere maruz kaldığı, açıklanamaz veya tahmin edilemez olaylarla karşı karşıya geldiği bir gerçektir. Çok yakın zamana kadar, hastalık, doğal afetler ve üretim hataları gibi konular genelde açıklanamaz (veya bir tanrı eseridir şeklinde) kabul edilir; bunları önlemek ya da sonuçlarını değerlendirmek için çok az eylem yapılabileceği

düşünüldü. Ancak bilimsel anlayış ve araştırmalar arttıkça, dünya fiziksel olarak daha öngörülebilir hale gelmiştir. Buna rağmen örgütler son 100 yıl içinde daha da büyüyüp karmaşıklaştıkça, önlerine çıkan belirsizliklere karşı sadece geçici önlemler alabilmişlerdir (Otley ve Soin, 2014). Dolayısıyla çağdaş dünyada örgütün dışında gelişen; ancak örgütün kendisine doğrudan etki eden pek çok olay ve durumların yaşandığını söylemek mümkündür. Bu yüzden örgüt içinde daha öngörülebilir bir ortam yaratmak için aniden yaşanan gelişmelere, dışsal faktörler ve kontrol edilmez değişimlere yönelik tedbirlerin alınması önemli görülmelidir.

Bilginin tam ve açık olmadığı, karmaşıklığın ortaya çıktığı, değişimlerin öngörülemez ve hızlı bir şekilde geliştiği çevrelerde insanlar kendilerini tehdit altında hissedebilmektedirler. Buna ek olarak belirsizliğin hâkim olduğu yerlerde bireylerin uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşaması mümkündür. Bu tür ortamlarda her bir birey, etkili davranabilme becerilerine bağlı olarak farklılaşır (Sığırı ve Tıgılı, 2006). Daha açık bir ifadeyle böyle durumlarda insanlar birbirinden tamamen farklı tepki ve davranışlar göstererek değişik duygular geliştirebilir. Belirsizlikten kaçma ise sadece sorunları ötelemekle kalmaz aynı zamanda daha fazla bilinmezlik oluşturabilmektedir. Tam da bu sebeple örgütler için belirsizlik yönetimi önem kazanmaktadır. Bu yüzden hem bireysel hem de çalışma hayatının kaçınılmaz bir parçası olan belirsizliği yönetmek örgütsel refah ve başarının oluşması adına oldukça fayda sağlayabilir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde de sürekli maruz kalınan belirsizlik olgusuna yöneticilerin nasıl tepki verdiği ve bu durumu nasıl idare ettiği önemlidir.

Fidan ve Balcı'ya (2016) göre çalışanların inisiyatif alma, olayları öngörme, önlem alma ve önceden harekete geçmeleri gibi tutumlar sergilemesi proaktif davranışa sahip olmalarını gerektirir. Şüphesiz bu gibi davranışların belirsizlik koşulları altında geliştirilmesi çok daha fazla fayda sağlayacaktır. Dolayısıyla yöneticilerin belirsizliği yönetme düzeyleri ile bu gibi davranışlara sahip olma becerileri arasındaki ilişkinin nasıl seyrettiği araştırmanın odak noktasını oluşturmakta ve önemli görülmektedir. Bununla birlikte Crant'a (2000) göre işyerinde proaktifliğin en iyi nasıl kavramsallaştırılacağı ve ölçüleceğine dair açık bir görüş birliği yoktur. Buna göre bazı araştırmacılar (Crant ve Bateman, 2000; Crant, 1995; Deluga, 1998; Seibert, Crant ve Kraimer, 1999; Kirkman ve Rosen, 1999) proaktif kişilik üzerinde iş performansı, liderlik algıları, kariyer çıktıları ve takım etkinliği gibi konuların etkilerine bakıp genel olarak proaktiflik kavramını incelerken bazı araştırmacılar ise (Miller ve Jablin, 1991; Morrison, 1993a, 1993b gibi) proaktif davranışlar üzerinde çalışmıştır. Birtakım

araştırmacılar (Bateman ve Crant, 1993; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996 gibi) da bireylerin proaktifliğe yönelik kişisel eğilimlerine odaklanmışlardır. Dolayısıyla örgütsel bağlamda proaktif davranışların ortaya konulması ve değerlendirilmesine ilişkin alan yazında tatmin edici çalışmaların olmadığı söylenebilir. Tek başına proaktif davranışlar konusunda ulusal literatürdeki en dikkat çeken çalışmanın ise Fidan ve Balcı'ya (2016) ait olduğu gözlenmiştir. Yöneticilerin proaktifliği konulu araştırmada yazarlar tarafından okul müdürlerinin proaktif davranış biçimleri ve bunları sergileme düzeyleri araştırılmıştır. Sonuç olarak eğitim örgütlerinde bu iki olgunun araştırılması ve ilişkisinin ortaya konmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Araştırma sonucundan elde edilen bulguların ise teori ve pratikte karar alıcılara fikir vermesi umulmaktadır. Örneğin araştırma pratikte, okullarda yaşanan belirsizliklere karşı doğru stratejiler geliştirebilmek konusunda okul yöneticilerine fikir verebilir. Bunun dışında araştırma, eğitim süreçlerinde genel olarak yaşanan belirsizlik türlerine karşı aşına olmayı ve bu doğrultuda hangi davranışların geliştirilmesi yönünde klavuz olabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme potansiyellerinin açığa çıkarılması hedeflenmekte ve proaktif davranış geliştirmenin belirsizlik yönetimi süreçlerinde doğru bir etki yaratıp yaratmayacağının ortaya konması önemli görölmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye-Ankara ilinin örnekleme katılan dokuz ilçesinde yer alan (ankaya, Yenimahalle, Gölbaşı, Altındağ, Keçiören, Mamak, Etimesgut, Pursaklar, Sincan) ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan yöneticilerin bu iki kavrama ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Belirsizlik yönetimi. Örgütsel işleyişi etkileyecek düzeyde ortaya çıkan ve örgüt performansını bozan öngörölemeyen olay ve durumların yönetilmesidir.

Proaktif davranışlar. Okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde oluşabilecek istenmeyen durumları öngörme, buna uygun eylemler geliştirme, fırsatları değerlendirme ve çalışanları etkilemek için kullandıkları önleyici faaliyetlerinin tümüdür.

Okul. Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liseleridir.

Yönetici. Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarıdır.



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışma gurubu verilerin toplanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Belirsizlik yönetimini ve belirsizliği yönetme ile proaktif davranış sergileme arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacındaki bu çalışma karma yöntemle yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmalar, araştırma sorusuna en uygun cevabın, faydacı bir yaklaşımla, nicel ve nitel yöntemlerin tamamlayıcı ve kapsayıcı şekilde bir arada kullanılmasıyla verilebileceği durumlarda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2015, 35; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007; Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017). Üçüncü araştırma paradigması olarak da bilinen karma yöntem araştırması, niceliksel ve niteliksel yönden çalışmalar arasında köprü kurmaya yardımcı olmakta (Onwuegbuzie ve Leech, 2005); araştırmacının nicel ve nitel araştıma tekniklerini tek bir çalışma veya ilgili birden fazla çalışmada birleştirmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Adından da anlaşılacağı üzere karma araştırma, nicel ve nitel paradigmaların karması bir yaklaşımdır. Bu tür araştırmalarda nicel ve nitel veri toplama teknikleri ya aynı anda ya da biri diğerini izler vaziyette gerçekleştirilir (Balcı, 2010, 42-43). Karma araştırmalarda nitel ve nicel desenler eşit düzeyde güce ve öneme sahiptir. Çalışmada hangi araştırma deseninin önce kullanılacağını veya eş zamanlı kullanıp kullanılmayacağını araştırmacının kendisi belirler (Caruth, 2013). Çalışmada karma yöntem desenlerinden *açımlayıcı sıralı desen* kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desen, araştırmacının ilk olarak nicel araştırma yürütüp sonuçları analiz etmesini, sonrasında ise bu sonuçları nitel araştırma ile detaylandırarak açıklamak için tekrar yapılandırmasını içermektedir. Başlangıçtaki nicel sonuçlar nitel verilerle açıklandığı için *açıklayıcı*, nicel (ilk) aşamayı ikinci (nitel) bir aşama takip ettiği için de *sıralı* olarak ifade edilen bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Buna göre ilk aşamada nicel veriler toplanarak analiz

edilir; ikinci aşamada ise nicel boyutta elde edilen bulgular nitel aşamada yapılan görüşmeler yoluyla açıklanır (Creswell, 2014, 224). Leech ve Onwuegbuzie'nin (2009) karma araştırma tipolojisine göre ise bu çalışma; nicel ve nitel verilerin araştırmanın birden fazla basamağında destekleyici şekilde birleştirilmesi yönüyle *tam karma*, sırasıyla nicel ve nitel yöntemlerin kullanılması yönüyle *ardışık zamanlı*, nicel ve nitel yöntemlerden herhangi birinin diğerine baskın olmaması yönüyle de *eşit statülü* bir yapıdadır.

Çalışmada kullanılan karma yöntem desenine karar verilmesinde, belirsizlik yönetimi konusunda kuramsal alt yapıyı oluşturacak yeterli bilgilerin literatürde yer alması; ancak eğitim alanında bu konuda çok sınırlı çalışma bulunması nedeniyle teorik bilgilerin bu alanda derinleştirilmesine ya da detaylandırılmasına duyulan ihtiyaç belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda çalışmaya, okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ve proaktif davranış gösterme düzeylerini belirlemek üzere kullanılan ölçeklerin uygulanması ile başlanmıştır. Ardından elde edilen bulgular doğrultusunda konu hakkındaki bilgilerin derinleştirilmesi için okul yöneticileri ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçta nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanarak bütüncül bir bakış ortaya konulmuştur.

Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel aşama için hedef evren, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İlinin dokuz merkez ilçesinde (Çankaya, Yenimahalle, Gölbaşı, Altındağ, Keçiören, Mamak, Etimesgut, Pursaklar ve Sincan) bulunan kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul yöneticileri (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) olarak belirlenmiştir. Tüm evrene ulaşmak, ekonomik kaynaklar ve zaman açısından maliyetli olacağından ekonomiklik ilkesi gereği evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Hedef evrenin örneklenmesinde oranlı tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede, gurplardan seçilen bireylerin sayısı grubun evrendeki büyüklüğü ile doğru orantılıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 169; Karasar, 2002). Diğer bir ifade ile katılımcıların hedef evreni temsil ettikleri oranda seçilmesi amaçlandığından evren öncelikle iki ya da daha çok alt evrene ayrılır (Balcı, 2010, 100). Bu çalışmada, hedef evrendeki okul yöneticisi sayısının, okul kademesi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre örnekleme temsil edilmesi amaçlandığından, örnekleme ulaşmada Tablo 4'teki dağılım esas alınmıştır.

Tablo 4

*Evren ve Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Okul Kademesine ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımları**

| İlçe | İlkokul | | Ortaokul | | Lise | | Tüm Kademeler | |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|---------------|------------|
| | Evren | Örneklem | Evren | Örneklem | Evren | Örneklem | Evren | Örneklem |
| Altındağ | 100 | 14 | 57 | 9 | 83 | 13 | 239 | 36 |
| Çankaya | 137 | 20 | 121 | 17 | 140 | 20 | 398 | 57 |
| Mamak | 152 | 21 | 90 | 13 | 90 | 14 | 332 | 48 |
| Yenimahalle | 115 | 16 | 78 | 12 | 123 | 17 | 316 | 45 |
| Etimesgut | 92 | 13 | 64 | 10 | 85 | 13 | 240 | 36 |
| Gölbaşı | 37 | 5 | 28 | 5 | 26 | 5 | 90 | 15 |
| Keçiören | 163 | 23 | 120 | 17 | 114 | 16 | 397 | 56 |
| Pursaklar | 24 | 4 | 18 | 3 | 20 | 4 | 61 | 11 |
| Sincan | 91 | 13 | 69 | 10 | 87 | 12 | 247 | 35 |
| Toplam | 911 | 129 | 641 | 96 | 768 | 114 | 2320 | 339 |

* Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (www.ankara.meb.gov.tr) 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı İstatistikleri.

Tablo 4'te okul yöneticileri için hedef evrenin 2320 kişi olduğu görülmektedir. Hedef evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise tabakalı örnekleme yönteminde çoğu kez tercih edilen aşağıdaki formül kullanılmıştır (Cohen, 1962; Akt. Balcı, 2010, 108):

$$n = \frac{t^2 (PxQ)/d^2}{1 + [(1/N)t^2 (PxQ)/d^2]}$$

Yukarıdaki formülde yer alan N (evren büyüklüğü değeri) 2320; d (hata payı değeri) 0,05; t (güven düzeyine ait tablo değeri) 1,96; PxQ (maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi) 0,25 şeklinde işleme alındığında örneklem büyüklüğü asgari 339 olarak hesaplanmaktadır. Dolayısıyla 339 yöneticinin, hedef evrendeki 2320 yöneticiyi temsil edebileceğine karar verilmiştir. Buna rağmen, uygulama esnasında karşılaşılabilecek olası sorunlar (ölçeği eksik doldurma, yanlışlık vb.) göz önüne alınarak, 339 yöneticiden daha fazla sayıda yöneticiye ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasına katılım gösteren yöneticilere ait kişisel bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Nicel Aşamaya Katılım Gösteren Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler

| Değişken | Düzy | n | % |
|--------------------|------------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 20,4 |
| | Erkek | 293 | 79,6 |
| Görev | Müdür | 118 | 32,1 |
| | Müdür Yardımcısı | 250 | 67,9 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 74,7 |
| | Lisansüstü | 93 | 25,3 |
| Kademe | İlkokul | 103 | 28,0 |
| | Ortaokul | 110 | 29,9 |
| | Lise | 155 | 42,1 |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 45,1 |
| | 7-12 yıl | 100 | 27,2 |
| | 13 yıl ve üzeri | 102 | 27,7 |
| Toplam | | 368 | 100 |

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılım gösteren 368 yönetici; cinsiyet, görev, öğrenim durumu, kademe ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine ait her bir gözlem birimine, istatistiksel analizler için yeterli kabul edilebilecek büyüklükte dağılım göstermiştir. Ayrıca her bir gözlem biriminde dağılımın normalliği varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Nitekim literatürde, alt gruplarda en az 20-50 arası katılımcının bulunması gerektiği (Sudman, 1976, 9), dağılımın normal dağılımdan sapma göstermediği varsayımını sağlamak için de öngörülen örneklem büyüklüğünün en azından 15 ile 30 arasında olması gerektiği (Büyüköztürk, 2011,8) belirtilmektedir. Yönetici bilgileri incelendiğinde lisansüstü mezunu olan yönetici oranının %25 olması ile kadın yöneticilerin oranının yalnızca %20 olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşama için çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme kapsamında kullanılan bu yöntem, birçok farklılığı içeren ana temaları bulup tanımlamayı amaçlar. Maksimum çeşitlilik örneklemede büyük farklılıklardan ortaya çıkan örüntüler, bir fenomenin ortak boyutlarını ve temel deneyimlerini ortaya koymak için değerli görülür (Patton, 2014, 235). Bu örnekleme seçiminde araştırmacı, araştırma sorusu ışığında önemli gördüğü çeşitlilik alanlarını (ölçütler) belirlemelidir (Mertkan, 2015, 50). McNabb’e (2015) göre örüntüleri ortaya koymada en fazla çeşitliliği yakalamak adına belirlenen bu ölçütlerden bir matris oluşturmalıdır. Bu çalışma için oluşturulan matris Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Nitel Aşama İçin Maksimum Çeşitlilik Örnekleme Matrisi

| Görev \ Kademe | İlkokul | Ortaokul | Lise | Toplam |
|-----------------------|----------|----------|----------|---------------|
| Müdür | 3 | 3 | 3 | 9 |
| Müdür Yrd. | 3 | 3 | 3 | 9 |
| Toplam | 6 | 6 | 6 | 18 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi matrisin oluşturulmasında görev değişkeni ile okul kademesi değişkeni ölçüt alınmıştır. Her bir birimde eşit sayıda katılımcının bulunmasına özen gösterilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunda; Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan üçer okul müdürü ve üçer müdür yardımcısı olmak üzere toplam 18 katılımcı yer almaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde ise veri doygunluğuna ulaşma durumu dikkate alınmıştır. Merriam (2013, 165), veri toplamanın ne zaman sonlandırılacağına araştırmanın teorik ve pratik doğasına bağlı olduğunu belirterek, temel olarak, bilgi toplamak için harcanan çabaya kıyasla çok küçük bir bilgi artışının olmasının doygunluk için ölçüt alınabileceğini belirtmiştir. Charmaz (2006, 114) da nitel verilerin toplanmasında doygunluk düzeyine ulaşılmışsa belirli bir örneklem sayısından bahsetmenin doğru olmayacağını belirtmiştir. Bu araştırma için belirlenen katılımcı sayısı, veri doygunluğuna ulaşılmasının yanı sıra Creswell’in (2014, 189) bu tür araştırmalar için önerdiği 3-10 katılımcı önerisini de sağlamaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların kişisel özellikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Kişisel Özellikleri

| Katılımcı Kodu* | Kademe | Cinsiyet | Mesleki Kıdem | Yöneticilik Kıdemi | Öğrenim Durumu |
|------------------------|---------------|-----------------|----------------------|---------------------------|-----------------------|
| m1 | İlkokul | Erkek | 20 | 15 | Yüksek lisans |
| m2 | İlkokul | Erkek | 17 | 6 | Lisans |
| m3 | İlkokul | Erkek | 20 | 14 | Yüksek lisans |
| m4 | Ortaokul | Erkek | 20 | 16 | Lisans |
| m5 | Ortaokul | Erkek | 20 | 11 | Yüksek lisans |
| m6 | Ortaokul | Erkek | 20 | 9 | Yüksek lisans |
| m7 | Lise | Erkek | 21 | 17 | Yüksek lisans |
| m8 | Lise | Erkek | 22 | 13 | Lisans |
| m9 | Lise | Erkek | 18 | 11 | Lisans |
| y1 | İlkokul | Erkek | 25 | 13 | Yüksek lisans |

Tablo 7 (Devam)

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Kişisel Özellikleri

| | | | | | |
|----|----------|-------|----|----|---------------|
| y2 | İlkokul | Erkek | 10 | 7 | Lisans |
| y3 | İlkokul | Erkek | 10 | 5 | Yüksek lisans |
| y4 | Ortaokul | Erkek | 16 | 14 | Yüksek lisans |
| y5 | Ortaokul | Erkek | 12 | 8 | Yüksek lisans |
| y6 | Ortaokul | Erkek | 11 | 5 | Yüksek lisans |
| y7 | Lise | Erkek | 19 | 12 | Lisans |
| y8 | Lise | Kadın | 24 | 7 | Yüksek lisans |
| y9 | Lise | Kadın | 16 | 6 | Lisans |

* Katılımcı kodları; okul müdürleri için “m”, müdür yardımcıları için “y” şeklinde belirlenmiş ve her katılımcıya bir de sıra numarası verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi bu çalışmada, katılımcıların en az 10 yıllık mesleki kıdem ile en az 5 yıllık yöneticilik deneyimine sahip olmaları ölçütleri esas alınmıştır. Bunun nedeni, okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının belirsizliği yönetme ve proaktif davranış sergileme durumlarının, belirli bir ölçüde deneyim elde ettiklerinde daha isabetli şekilde ortaya konulabileceğinin düşünülmesidir. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlasının [11 katılımcı (%61)] yüksek lisans mezunu olması ve tamamına yakınının [16 katılımcı (%88)] erkek yöneticilerden oluşması dikkat çekmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Belirsizlik Yönetimi Ölçeği” ve Fidan ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “Proaktif Yönetici Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel aşamadaki veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Belirsizliği Yönetme ve Proaktif Davranış Biçimlerine Yönelik Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının hazırlanmasının ardından ilgili okullarda uygulamayı yapmak üzere Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından etik izni ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için yasal izinler/ onaylar alınmış, bu izinlere dair belgeler EK 1 ve EK 2’de sunulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde, nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin detaylı bilgiler paylaşılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın bu bölümünde, yöneticilerin belirsizliği yönetme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin geliştirilme süreci

paylaşmıştır. Ayrıca yöneticilerin proaktif davranışlarını ölçmek için Fidan ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen Proaktif Yönetici Ölçeği üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup bu ölçeğin geçerliliği de test edilmiştir. Söz konusu bilgiler “Belirsizlik Yönetimi Ölçeği” ve “Proaktif Yönetici Ölçeği” başlıklarının altında paylaşmıştır.

Belirsizlik Yönetimi Ölçeği

Araştırmada yöneticilerin belirsizliği yönetme düzeylerini tespit etmede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Belirsizlik Yönetimi Ölçeği (BYÖ) geliştirilmiştir. Bunun için alan yazındaki ilgili çalışmalar taranmış; konuyla ilgili araştırma ve derleme yazıları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda 48 ifadenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuş ve ön uygulamaya hazır hale getirilmek üzere ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği bakımından incelenmesi için toplam 12 uzmanın¹ (ikisi ölçme ve değerlendirme, 10’u eğitim yönetimi anabilim dalından olmak üzere) görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçekteki bazı ifadelerde değişikliğe gidilmiş, bazı maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak ölçeğin kolay cevaplama ve anlaşılma bakımından değerlendirilmesi için 6 ayrı yöneticinin görüşlerine başvurulmuştur. Ön uygulama öncesi görüşlerine başvuru bu küçük gurubun ölçeğin anlaşılabilirliği konusundaki düşünceleri göz önünde bulundurulmuş; bazı cümle yapılarında düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan sonra 42 maddeye düşürülen ölçeğe ön uygulamaya tabi tutmak üzere son şekli verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında sırasıyla “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” şeklinde beşli Likert tipi derecelendirmeye başvurulmuştur.

Ölçeğin ön uygulaması için Van ili merkez ilçelerinde (Edremit, Tuşba, İpekyolu) görev yapan okul yöneticilerinden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapılandırılmasında Van ilinin seçilmesindeki neden araştırma kolaylığı ve Ankara ilinde yapılacak olan ana uygulamaya daha fazla yönetici katma isteğidir. BYÖ’nün yapılandırılması için gerekli istatistiksel çalışmaları yapmak üzere 227 yöneticiye

¹ Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, Prof. Dr. Murat Kayri, Doç. Dr. Murat Özdemir, Doç. Dr. Şakir Çınkır, Dr. Öğr. Üyesi Ergül Demir, Dr. Öğr. Üyesi Pelin Taşkın, Arş. Gör. Dr. İnci Öztürk Fidan ve Arş. Gör. Dr. Muhammed Mehmet Mazlum.

ulaşmıştır. Ön uygulama için örnekleme dâhil edilen okul yöneticilerin okul kademesi ve görev yapılan ilçeye göre dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

BYÖ’nün Yapılandırılmasında Araştırmaya Dâhil Edilen Okul Yöneticilerin Dağılımları

| İlçe | İlkokul | | Ortaokul | | Lise | | Tüm Kademeler | |
|---------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|---------------|-------------|
| | Müdür | Müdür Yard. | Müdür | Müdür Yard. | Müdür | Müdür Yard. | Müdür | Müdür Yard. |
| İpekyolu | 11 | 20 | 7 | 17 | 8 | 22 | 26 | 59 |
| Edremit | 8 | 11 | 4 | 10 | 6 | 16 | 18 | 37 |
| Tuşba | 13 | 17 | 10 | 15 | 12 | 20 | 35 | 52 |
| Toplam | 32 | 48 | 21 | 42 | 26 | 58 | 79 | 148 |
| | 80 | | 63 | | 84 | | 227 | |

Ölçek geliştirme sürecinde ulaşılmaması beklenen örneklem çapı konusunda alan yazında pek çok görüş ve ölçüt bulunmaktadır. Örneğin Gorsuch (1983 Akt. Mundfrom, Shaw ve Ke, 2005) faktör analizinde minimum düzeydeki katılımcı sayısının 100 olması gerektiğini belirtirken MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong (1999) faktörlerin iyi ve güçlü düzeyde belirlenmiş olduğu bir ölçekte (madde yüklerinin .80 ve üzeri olması gibi) 100 ile 200 aralığındaki örneklemin yeterli olduğunu savunmaktadır. Comrey ve Lee (1992) ise 50 kişilik bir örnekleme çok zayıf, 100 kişilik örnekleme zayıf, 200 kişilik örnekleme orta (makul), 300 kişilik örnekleme iyi, 500 kişilik örnekleme çok iyi ve 1000 kişilik örnekleme ise mükemmel olarak nitelendirmiştir. Şencan’a (2005) göre ise örneklem büyüklüğü (n) arttıkça güven aralığının sınırları daralır ve daha kesin değerler elde edilir. Bundan dolayı alan yazında genel olarak kabul edilen madde sayısı başına 10 katılımcı veya 5 katılımcı kuralına uymak gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada yeterli düzeyde katılımcıya ulaşıldığı söylenebilir. Zira ölçek madde sayısının beş katı önerisi 210 ($n=45 \times 5$) iken ulaşılan örneklem büyüklüğü 227’dir. Sonuç olarak Tablo 8’de görüldüğü gibi ölçekteki toplam madde sayısının beş katı büyüklüğünde örnekleme ulaşıldığı söylenebilir.

Verilerin Analizi. Ölçekte 12 kontrol maddesi yer almaktadır ve yapılan analizlerin tümünde bu maddeler ters puanlama yapılarak işleme alınmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin normallik varsayımları incelenmiş, eksik ve şüpheli verilerin değerlendirilmesi yapılarak veri kontrolü sağlanmıştır. Öncelikle kayıp veriler, değerler dizininin ortalaması atanarak (series means) tamamlanmış ve veri

setinin eksiksiz olması sağlanmıştır. Böylece 227 gözlem birimden oluşan veri seti ile analizlere devam edilmiştir.

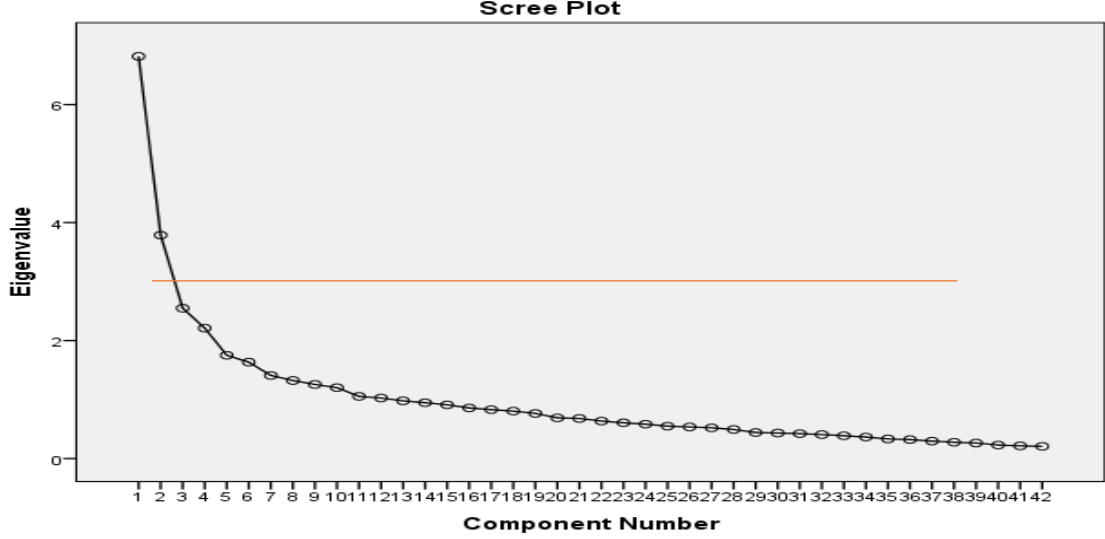
Veri setinin güvenilirliğine karar vermek için ölçeğin Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Nitekim bir ölçeğin niteliğinin en önemli göstergelerinden biri alfa güvenilirlik katsayısıdır (DeVellis, 2017, 108). Nunnally (1978 Akt. DeVellis, 2017,109) alfa için .70 ve üstünü kabul edilebilir olarak görmüştür. DeVellis'in ölçekler için sunduğu değerlendirme eşikleri ise şu şekildedir: .60 altı kabul edilemez; .65 ve .70 arası kayda değer; .80 ve .90 arası çok iyi; ve .90 üstü ise mükemmeldir. Güvenirlik testi sonucu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise .84 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilirliğinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin normalliğin belirlenmesinde başvurulacak testlerden biri de Kolmogorov-Smirnov (K-S) testidir. K-S testindeki p değerinin .05'ten büyük çıkması durumunda puanların normal dağıldığı ve aşırı sapma göstermediği anlaşılır (Büyüköztürk, 2016, 24). Ölçeğin K-S testi değeri ise .200 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla normal dağılım gösterdiğine işaret edilebilir ($p>.05$).

Veri setindeki normalliğin sağlanması için öncelikle grafikler ve aykırı değerler tablosu incelenmiş, Normal Q-Q ve kutu-çizgi grafikleri (box-plot) ile histograma bakılmıştır. Kutu grafiklerine bakıldıktan sonra 5 tane verinin uç değer olarak gözlemlendiğine rastlanmıştır. Uç değer ayıklaması bu verilerin sırasıyla çıkarılmasıyla tekrarlanmıştır (sırasıyla 176, 182, 225, 11, 2. gözlem). Ardından uç değerlerin tespit edilmesi için verilerin Mahalanobis uzaklıklarına bakılmıştır. Kay-kare dağılım tablosuna göre serbestlik derecesi belirlenmiş ve .05 anlamlılık düzeyinde Mahalanobis değeri 12.592'nin altında kalan değerler uç değerler olarak tespit edilmiştir. Buna göre bu değerlerin altında kalanlar veri setinden çıkarılmıştır. Veri dağılımının normalliğinin sınanmasında başvuru olan bir diğer yöntem ise ölçeğe ilişkin betimsel istatistiklerdir. Veri setinden elde edilen merkezi eğilim ve dağılım ölçümleri incelendiğinde mod (151,00), medyan (149,39) ve ortalama (149,10) değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık (-,095) ve basıklık (-,070) katsayılarının ise ± 1 değerleri arasında olduğu gözlenmiştir. Birbirine yakın merkezi eğilim ölçümleri (mod, medyan, ortalama) ile 1'den küçük (veya sıfıra yakın) basıklık ve çarpıklık katsayısı veri dağılımının normalliğini gösterir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla 205 gözlem biriminden oluşan veri seti için normallik sayıtları sağlanmış; açımlayıcı faktör analizi için uygun hale getirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi). Temel amacı boyut indirgemek olan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) maddelerin hangi maddelerle gruplaştığını açığa çıkarmak hedeflenir (Alpar, 2017, 247). Bu araştırmada AFA yapılırken *temel bileşenler analizi (TBA)* kullanılmıştır. TBA'nın seçilmesindeki amaç ise veri setini geniş ölçüde korumak ve bu kapsamda faktör sayısını önemli ölçüde azaltmaktır (Abdi ve Williams, 2010; Jolliffe, 2011).

AFA sonucu verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar vermek KMO ve Bartlett Küresellik test değerleri dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fidel'e (2013) göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri için 0.50-0.60 arası kötü, 0.60-0.70 arası zayıf, 0.70-0.80 arası orta, 0.80-0.90 arası iyi ve 0.90 üzeri değerler ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir. Ntounmanis'e (2001 Akt. Şeker ve Gençdoğan, 2014) göre ise .60'ın üzerinde olması kabul edilebilir değerdir. Normallik söz konusu olduğunda ise Bartlett Küresellik testi görünür şekilde diğer testlerden daha güçlü bir sonuca ulaştırır ve elde edilen test değerinin anlamlı çıkmaması önemlidir (Gartside, 1972 Akt. Wu ve Wong, 2003). Ölçeğin KMO test değerinin (.810) iyi düzeyde; Bartlett Küresellik testi incelendiğinde ise elde edilen ki-kare (χ^2) değerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p=.000$). Dolayısıyla verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak testten elde edilen KMO ve Bartlett test değerinin koşulu sağladığı ve verilerin uygun olduğu anlaşılmıştır ($p<0.05$).

TBA'da çalışmalar yürütülürken çeşitli döndürme yöntemleri (Varimax, Promax, Kappa ve Direct Oblimin) denenmiş; hangisinin çalışmanın amacına daha uygun olduğuna karar vermek için analiz sonuçlarının her biri sırayla göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin seçilmiş ve iterasyon katsayısı 250 tutulmuştur. Ön analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan ve toplam varyansın %63,86'ını açıklayan sekiz faktörlü bir yapı meydana gelmiştir. Ancak ölçeğin faktör sayısına karar verirken yamaç birikinti grafiği (screeplot) incelenmiş ve faktörler arasındaki katsayı oranı dikkate alınmıştır. Şekil 9'da analiz sonucu elde edilen çizgi grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 9. BYÖ'ne ait Çizgi Grafiği

Şekil 9'da görüldüğü gibi ilk dört faktörde yüksek ivmeli bir düşüş meydana gelirken diğer faktörler arasında yatay bir gidişat gözlenmiştir. Ayrıca ilk dört bileşenin açıklanan toplam varyansa önemli ölçüde katkı sağladığı, beşinci bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Son olarak ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde faktörlerin isimlendirilmesine de uygunluk sağlamak adına ölçeğin dört faktörlü olarak yeniden yapılandırılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin yapılandırılmasında maddelerin yük değerleri için alan yazında genel olarak kabul edilen alt sınır .32'dir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada da .32'nin altında kalan maddeler ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır (m12, m9, m41, m10, m40, m13). Daha sonra desen matrisi incelenerek faktörler arasındaki varyansta %10 oranında örtüşme (binişiklik) olup olmadığı kontrol edilmiştir. Örtüşme gözlenen maddeler de sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır (m38, m6, m7, m19, m24). Sonuç olarak ölçekten toplamda 11 madde çıkarılarak 4 faktörlü bir yapı meydana getirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, özdeğerler ve açıklanan toplam varyans olmak üzere TBA sonucu elde edilen bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, BYÖ altında 4 faktör yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .80 ile .34 aralığındadır. Birinci faktör 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .76 ile .41 arasında değişmektedir. Bu faktörün ölçekte açıkladığı varyans %19,33 düzeyindedir. İkinci faktörde ise toplam sekiz madde yer almakta ve bu maddeler ölçeğin %10,78'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise yedi maddeyi barındırmakta ve tek başına açıkladığı varyans ölçeğin %6,88'ini

oluşturmaktadır. Dördüncü faktörde ise altı madde yer almaktadır. Bu faktörün açıkladığı varyans oranı ise %6,59 düzeyindedir. Ölçekte bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %43,59'dur. Son olarak ölçekte yer alan ifadeler incelenmiş ve her bir faktör isimlendirilmiştir. Buna göre birinci faktör “Kontrol Dışı Güçler”, ikinci faktör “Örgütsel Değişim”, üçüncü faktör “Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim” ve dördüncü faktör ise “Belirsizlik Toleransı” (belirsizliğe karşı direnç) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ön uygulamasında kullanılan tüm maddeler EK 5’teki formda, yapılandırılmış son hali ise EK 6’te yer almaktadır.

Tablo 9

Belirsizlik Yönetimi Ölçeğine İlişkin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

| Maddeler | Faktör Yük Değerleri | | | |
|-----------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------|-----------|
| | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör | 4. Faktör |
| m28 | .761 | | | |
| m29 | .747 | | | |
| m27 | .722 | | | |
| m22 | .713 | | | |
| m26 | .687 | | | |
| m23 | .667 | | | |
| m31 | .664 | | | |
| m21 | .614 | | | |
| m25 | .585 | | | |
| m30 | .413 | | | |
| m34 | | .803 | | |
| m36 | | .766 | | |
| m35 | | .753 | | |
| m32 | | .716 | | |
| m39 | | .540 | | |
| m33 | | .511 | | |
| m37 | | .444 | | |
| m42 | | .342 | | |
| m2 | | | .661 | |
| m3 | | | .637 | |
| m1 | | | .609 | |
| m4 | | | .591 | |
| m8 | | | .584 | |
| m5 | | | .469 | |
| m11 | | | .467 | |
| m16 | | | | .705 |
| m14 | | | | .663 |
| m18 | | | | .629 |
| m15 | | | | .587 |
| m17 | | | | .562 |
| m20 | | | | .503 |
| Boyutlar | Özdeğerler (Eigenvalues) | Açıklanan Varyans | Madde Sayısı | |
| 1 | 5,995 | 19,338 | 10 | |
| 2 | 3,342 | 10,782 | 8 | |
| 3 | 2,133 | 6,881 | 7 | |
| 4 | 2,044 | 6,592 | 6 | |
| Toplam | | 43,593 | 31 | |

Proaktif Yönetici Ölçeği

Çalışmada yöneticilerin proaktif davranış düzeylerini tespit etmede Fidan ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “Proaktif Yönetici Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin iki geliştiricisinden birisi bu araştırmanın yürütücüsü olduğundan, diğer geliştiriciden alınan kullanım izni EK 4’te sunulmuştur. Ölçek 26 maddeden oluşturulmuş olup toplam altı faktör altında toplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında ise “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” şeklinde beşli Likert tipi derecelendirmeye başvurulmuştur.

Fidan ve Balcı (2016) tarafından geliştirilmiş olan Proaktif Yönetici Ölçeği (PYÖ), 327 katılımcıdan oluşan bir veri seti üzerinde AFA ile yapılandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 düzeyinde ve güvenilirdir. Ölçeğin tüm boyutlarda açıklanan toplam varyansı ise %60.85 olarak gözlenmiştir. AFA ile yapılandırılmış olan bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada okul yöneticilerinin proaktif davranışlarını ölçmeden önce bu yapının doğrulanması sağlanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Bunun için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

DFA, mevcut (asıl-ilk) yapının yeni bir örneklem üzerinde uygulanmasıyla onun iyi çalışıp çalışmadığının test edilmesi işlemidir. Temel anlamda, bir yapının tek veya çok boyutlu olup olmadığı ve yapıların (ve alt-yapıların) birbiriyle nasıl bağlantılı olduğu gibi hususlarda yapısal (veya faktöriyel) geçerliliği incelemek için kullanılabilir. AFA ise doğrulayıcı analizler için yapıyı hazır hale getiren öncül bir çalışmadır. Bu sebeple AFA’da elde edilen faktörlerin, modeli açıklamada yeterli olup olmadığını sınamak için DFA yapılması önerilmektedir (Harrington, 2009, 9-12).

Verilerin Analizi. DFA’nın uygulanabilmesi için toplam 229 katılımcıya ulaşılmıştır. PYÖ’nin test edilmesi için örnekleme dâhil edilen okul yöneticilerin okul kademesi ve görev yapılan ilçeye göre dağılımları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

PYÖ'nün Yapılandırılmasında Araştırmaya Dâhil Edilen Okul Yöneticilerin Dağılımları

| İlçe | İlkokul | | Ortaokul | | Lise | | Tüm Kademeler | |
|---------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|---------------|-------------|
| | Müdür | Müdür Yard. | Müdür | Müdür Yard. | Müdür | Müdür Yard. | Müdür | Müdür Yard. |
| İpekyolu | 11 | 21 | 7 | 17 | 8 | 22 | 26 | 60 |
| Edremit | 8 | 11 | 4 | 10 | 7 | 16 | 19 | 37 |
| Tuşba | 13 | 17 | 10 | 15 | 12 | 20 | 35 | 52 |
| Toplam | 32 | 49 | 21 | 42 | 27 | 58 | 79 | 148 |
| | 81 | | 63 | | 85 | | 229 | |

Tablo 10'da görüldüğü gibi ölçekteki toplam madde sayısının sekiz katından fazla katılımcıya ulaşılmıştır. Altı faktörlü 26 maddenin yer aldığı ölçek için model uyumuna bakmadan önce verilerin istatistiksel dağılımının incelenmesi önerilmektedir. Alan yazında yapısal eşitlik modellemesini içeren analizler yapılırken genellikle normallik incelemeleri göz ardı edilmektedir. Ancak normal olmayan veriler yanıltıcı sonuçlar ve sahte gizil sınıflamalar ortaya koyabilmektedir (Doğan, 2013). Dolayısıyla bu süreçte veri setinin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bunun için uç değerler ayıklanmış ve verilerin betimsel istatistiklerine bakılmıştır. Bu amaçla verilerin Z puanlarını hesaplanmış ve ± 3 değer aralığı dışında kalan veriler (13 gözlem birimi) örneklemden çıkarılmıştır. Nitekim normal dağılımlar için verilerin %99'unun ortalamadan en fazla ± 3 standart sapma uzaklıkla yer alması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012). Veri setine ilişkin merkezi eğilim ve dağılım ölçümleri incelendiğinde mod (104,00), medyan (104,00) ve ortalama (105,90) değerlerinin birbirine oldukça yakın; basıklık (-,074) ve çarpıklık (,214) katsayılarının ise ± 1 aralığında olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla dağılımın normallik gösterdiğine kanaat getirilerek, veri setinin doğrulayıcı faktör analizi için hazır hale geldiği kararına varılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (Path Analizi)

DFA veya daha genel anlamıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM), bir modelin belirlenmesini, parametrelerinin tahmin edilmesini ve önerilen modelin gözlemlenen varyans ve kovaryansların modelini ne kadar iyi açıkladığını değerlendirmeyi içerir (Shevlin ve Miles, 1998). Bu sebeple daha önceden geliştirilmiş olan PYÖ'nün sınanması için Path analizi (Yol diyagramı) yapılarak model uyumu incelenmiştir. Ölçek çok faktörlü (6 boyut) bir yapıda olduğundan bu modele uygun olacak şekilde

gizil değişkenler tanımlanmıştır. DFA ile elde edilen sonuçlara (standartlaştırılmış faktör yük değerleri- λ , *s.e* ve *t* değerleri) Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

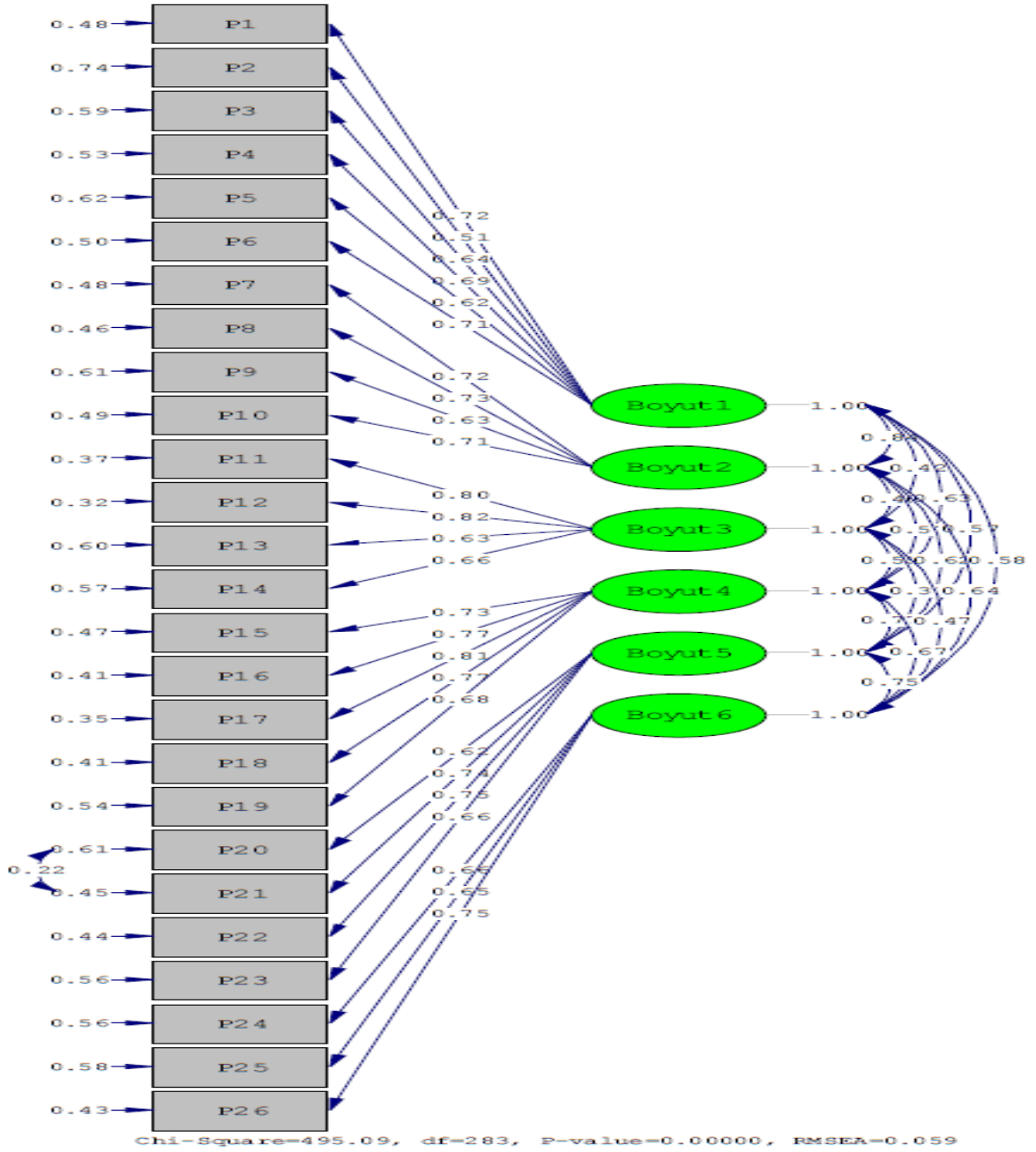
Proaktif Yönetici Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

| Faktörler | Madde No | Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ) | <i>t</i> | <i>S.E</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------------|----------|--|----------|------------|----------|
| Yenilikçilik (Boyut1) | P1 | .72 | 11.58 | .48 | .00 |
| | P2 | .51 | 7.53 | .74 | |
| | P3 | .64 | 9.91 | .59 | |
| | P4 | .69 | 10.78 | .53 | |
| | P5 | .62 | 9.40 | .62 | |
| | P6 | .71 | 11.19 | .50 | |
| Konu Benimsetme (Boyut2) | P7 | .72 | 11.47 | .48 | .00 |
| | P8 | .73 | 11.71 | .46 | |
| | P9 | .63 | 9.55 | .61 | |
| | P10 | .71 | 11.29 | .49 | |
| Sosyal Ağ Oluşturma (Boyut3) | P11 | .80 | 12.95 | .37 | .00 |
| | P12 | .82 | 13.55 | .32 | |
| | P13 | .63 | 9.64 | .60 | |
| | P14 | .66 | 10.09 | .57 | |
| Strateji İzleme (Boyut4) | P15 | .73 | 11.92 | .47 | .00 |
| | P16 | .77 | 12.98 | .41 | |
| | P17 | .81 | 13.80 | .35 | |
| | P18 | .77 | 12.86 | .41 | |
| | P19 | .68 | 10.82 | .54 | |
| Stratejik Öğrenme (Boyut5) | P20 | .62 | 9.17 | .61 | .00 |
| | P21 | .74 | 11.66 | .45 | |
| | P22 | .75 | 11.74 | .44 | |
| | P23 | .66 | 10.08 | .56 | |
| Dönüt Alma (Boyut6) | P24 | .66 | 9.88 | .56 | .00 |
| | P25 | .65 | 9.58 | .58 | |
| | P26 | .75 | 11.61 | .43 | |

Tablo 11’de görüldüğü gibi maddelerin faktör yük değerleri .51 ve .82 arasında değişmektedir. Faktörler altındaki maddelerin standartlaştırılmış yükleri her bir maddenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını göstermektedir. Dolayısıyla maddelerin gizil değişkenlerdeki yükünün iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte *t* değeri gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini göstermektedir (Yorulmaz vd., 2018). Ölçekte yer alan maddelerin *t* değerleri ise .01 düzeyinde anlamlı görünmektedir. Maddelerin her bir faktörde açıkladığı hata varyansı incelendiğinde ise yüksek standart hata oranına rastlanmamıştır. Standart hata varyanslarının hepsi .75 ve altında gözlenmektedir.

Yapının madde-ölçüm ilişkisini gösteren model ise Şekil 10’da sunulmuştur.

Şekil 10'da görüldüğü gibi PYÖ'ne ait Path diyagramı altı boyut etrafında şekillenmiş ve ölçekte yer alan 26 maddenin tamamını korumuştur. Buna göre birinci boyutta altı, ikinci boyutta dört, üçüncü boyutta dört, dördüncü boyutta beş, beşinci boyutta dört ve altıncı boyutta üç madde yer almaktadır. Yapılan DFA'da her bir gözlenen değişken (madde) kendi gizil değişkeni (boyut) altında yüksek düzeyde faktör yük değerlerine sahiptir. Ayrıca p değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Path analizinde önerilen modifikasyon işlemi sadece 20 ve 21. Maddeler için uygulanmıştır. Modifikasyon işlemi sonucunda RMSA değeri .60'ın altında gözlenmiştir.



Şekil 10. Proaktif Yönetici Ölçeğine Ait Path Diagramı

Tablo 12’de ise ölçeğin model uyumu indekslerini gösteren ve modelin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 12

DFA Modelinin Değerlendirilmesi

| Uyum İndeksleri | Tam Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | DFA Sonucu Hesaplanan Değerler | Uyum Durumu |
|-----------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------|
| χ^2 /sd | $.00 \leq \chi^2 /sd \leq 2.00$ | $2.00 < \chi^2 /sd \leq 3.00$ | 1,74 | Tam |
| p değeri | $.05 < p \leq 1.00$ | $.01 \leq p \leq .05$ | .000 | Tam |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 < RMSEA \leq .08$ | .059 | Kabul |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI < .95$ | .93 | Kabul |
| NNFI | $.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $.95 \leq NNFI < .97$ | .96 | Tam |
| CFI | $.97 \leq CFI \leq 1.00$ | $.95 \leq CFI < .97$ | .97 | Tam |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $.85 \leq GFI < .95$ | .85 | Kabul |
| IFI | $.95 \leq IFI \leq 1.00$ | $.90 \leq IFI < .95$ | .97 | Tam |
| SRMR | $.00 \leq SRMR \leq .05$ | $.05 < SRMR \leq .10$ | .06 | Kabul |
| RMR | Mümkün olduğu kadar | .00’a yakın değer | .03 | Kabul |

Kaynak. Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Seçer, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bir DFA işlemi sonucunda en çok dikkat edilen ki-kare ve RMSEA değerleridir. DFA’da ki-karenin (495,09) serbestlik derecesine (283,00) bölünmesiyle elde edilen değer 3’ten küçük olması beklenir. Genel olarak RMSEA’nın ise 8’den küçük olması iyi düzeyde uyumun göstergesidir. Dolayısıyla Tablo 10 incelendiğinde, analiz sonucu bu iki değer de koşulu sağladığı görülmektedir. Buna ek olarak analizde başvurulan diğer uyum indeks değerleri ise NFI=.93, NNFI=.96, CFI=.97, GFI=.85, IFI=.97, RMR=.03 ve SRMR=.06 olarak gözlenmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri göz önünde bulundurulduğunda NNFI, CFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. NFI, GFI, SRMR ve RMR sonuçlarının ise DFA sonucu için kabul edilebilir aralıkta olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak modelin değerlendirilmesinde esas alınan uyum indeksleri incelendiğinde kurulan model yapısının iyi düzeyde olduğu ve PYÖ’nin 26 maddeli ve altı faktörlü yapısının yöneticilerden elde edilen verilerle doğrulandığı ifade edilebilir. Son olarak PYÖ’nin alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısına Tablo 13’de yer verilmektedir.

Tablo 13

PYÖ'nün İç Tutarlılık Katsayıları

| Proaktif Yönetici Ölçeği Alt Boyutları | Cronbach Alpha | Madde Sayısı |
|---|-----------------------|---------------------|
| Faktör 1 (Yenilikçilik) | .80 | 6 |
| Faktör 2 (Konu Benimsetme) | .78 | 4 |
| Faktör 3 (Sosyal Ağ Oluşturma) | .79 | 4 |
| Faktör 4 (Strateji İzleme) | .85 | 5 |
| Faktör 5 (Stratejik Öğrenme) | .81 | 4 |
| Faktör 6 (Dönüt Alma) | .70 | 3 |
| Proaktif Yönetici Ölçeği | .91 | 26 |

Tablo 13'de görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alfa değerleri birinci faktör için .80, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .79, dördüncü faktör için .85, beşinci faktör için .81 ve son olarak altıncı faktör için .70 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamının tüm alt faktörlerle olan güvenilirlik değeri ise .91 olarak gözlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin alt boyutlarına ve bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısının .70 ve üstünde değerler alması önemlidir. Sonuç olarak PYÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel aşamasındaki verilerin elde edilmesi için, araştırmacı tarafından “Okul Yöneticilerinin Belirsizliği Yönetme ve Proaktif Davranış Biçimlerine Yönelik Görüşme Formu” (EK 3) geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu yarı yapılandırılmış yapıdadır. Planlı ve derinlemesine yapıdaki yarı yapılandırılmış görüşmeler (Balcı, 2010, 166), araştırmacı tarafından hazırlanan (kolay yönetilebilme açısından 10'u geçmemesi önerilen) soruların belirli bir sıra gözetilmeksizin katılımcılara yöneltilmesi ile gerçekleşir. En yaygın olarak kullanılan görüşme türü olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin avantajı, görüşme sırasında araştırmacıya belirli bir ölçüde özgürlük sağlaması ve araştırılan konunun beklenilmeyen yönlerini izleme şansı sunmasıdır (Grix, 2004, 127). Görüşme formunda yer alan sorular literatüre dayalı olarak geliştirilmiş, beş alan uzmanı akademisyenden uzman görüşü alınmış, iki yönetici (bir okul müdürü ve bir müdür yardımcısı) üzerinde ise ön uygulama gerçekleştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Geliştirilen görüşme formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılım gösteren yöneticilerin cinsiyet, okul kademesi, görev/ unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumu olmak üzere kişisel bilgilerini, ikinci bölümde ise yöneticilerin belirsizliği yönetme ve proaktik davranış sergilemeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Yöneticilerle yapılan bireysel görüşmeler yaklaşık 60'ar dakika sürmüştür. Glesne (2013, 155) genelde aralıksız bir saat konuşmanın uygun bir uzunluk olduğunu, bu süre aşıldığında ise her iki taraf için verimin azalacağını belirtmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerden önce konuya ilişkin gerekli temel bilgiler katılımcılarla paylaşılarak görüşme esnasında anaşılmayan durumlar açıklanmış; katılımcıların belirttikleri cevapların belirsiz ya da açıkça anlamsız olduğu durumlarda katılımcılara sonda sorular yöneltilmiştir. Sonda soruları (probes), bir soruya verilen cevabı detaylandırmak, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak ve katılımcıya arzulanan cevap düzeyi ile ilgili ipuçları vermek için kullanılır. Basit bir anlatımla sonda sorusu, katılımcının vermiş olduğu cevabın daha detaylandırılması amacıyla kullanılan bir tamamlayıcı (follow-up) sorudur (Patton, 2014, 372-374).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nicel verilerin toplanması için kullanılan “Proaktif Yönetici Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Belirsizlik Yönetimi Ölçeği” 392 okul yöneticisine uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin ardından öncelikle, ölçek formunun bir kısmının ya da tamamının doldurulmadığı ya da yanlış doldurulduğunun fark edildiği, kontrol maddeleri ile diğer maddelere verilen cevaplarda uyumsuzluğun tespit edildiği toplam dokuz ölçek formu, araştırmanın dışında tutulmuştur. Veriler SPSS paket programına aktarılırken Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinde yer alan olumsuz yapıdaki maddeler (3, 6, 7, 9, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler) ters kodlanmıştır. Verilerin girilmesinin ardından her iki ölçekte de bazı maddelerin katılımcılar tarafından boş bırakıldığı tespit edilmiştir. Yapılan kayıp veri analizi sonucunda her iki ölçekte de kayıp verilerin oranının %5'ten (Tabachnick ve Fidell, 2013) küçük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Belirsizlik Yönetimi Ölçeğine (EM sig= .194; $p>.050$) ve Proaktif Yönetici Ölçeğine (EM sig= .622; $p>.050$) ait kayıp verilerin yansız dağılması, diğer bir ifade ile kayıp verilerde yanlılık olmaması (Demir, 2012) nedeniyle kayıp veriler, seriler ortalaması (series mean) yoluyla atanmıştır.

Kayıp veri atama işleminin ardından normal dağılım varsayımlarının sağlanması adına bir dizi işlem gerçekleştirilmiştir. İlk olarak her iki ölçeğin toplam puanı için ayrı ayrı Z paunu değerleri incelenerek ± 3 aralığının açık ara uzağında kalan (-3,96; -3,88; -3,88) üç veri, veri setinden çıkartılmıştır. Histogram ve kutu-bıyık grafiği oluşturularak dağılımın yapısı ve uç değerler incelenmiştir. Burada uç değer olarak belirlenen sırasıyla 191, 74, 252, 336 ve 320. veriler olmak üzere beş veri daha veri setinden çıkartılmıştır. Son olarak regresyon analizinde doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasını güçleştiren uç değerler olup olmadığı, Mahalanobis uzaklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Buna göre serbestlik derecesi bağımsız değişken sayısı (altı); anlamlılık değeri ise genellikle önerilen 0,01 olarak alınmak üzere χ^2 tablosu kullanılarak (Büyüköztürk, 2011, 99) 16,812'nin üzerinde değere sahip olan yedi veri daha veri setinden çıkartılarak nihai analizler 368 veri üzerinden gerçekleştirilmek üzere veri setine son şekli verilmiştir. Yapılan tüm işlemlerin ardından her iki ölçeğin toplam puanları ve alt boyutları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Veri Setine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

| Proaktif Yönetici | Çarpıklık | Basıklık | Belirsizlik Yönetimi | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------------|------------------|-----------------|-----------------------------|------------------|-----------------|
| Yen. | -,240 | ,045 | KDG | -,124 | -,096 |
| KB | -,494 | ,261 | ÖD | -,606 | ,300 |
| SAO | -,485 | ,104 | YÇİİ | -,816 | ,962 |
| Sİ | -,356 | ,411 | BT | ,108 | -,249 |
| SÖ | -,443 | -,176 | Toplam | -,179 | ,227 |
| DA | -,521 | ,235 | | | |
| Toplam | -,138 | ,220 | | | |

* Yen.: Yenilikçilik; KB: Konu Benimsetme; SAO: Sosyal Ağ Oluşturma; Sİ: Strateji İzleme; SÖ: Stratejik Öğrenme; DA: Dönüt Alma; KDG: Konu Dışı/ Öngörülemeyen Güçler; ÖD: Örgütsel Değişim; YÇİİ: Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim; BT: Belirsizlik Toleransı.

Tablo 14'te görüldüğü gibi çarpıklık ve basıklık katsayıları her iki ölçeğin toplam paunlarında ve alt boyutlarında ± 1 aralığındadır ve hipotetik evren dağılımını sağlamaktadır. Zira Büyüköztürk'e (2016) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında olması, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir.

Çalışmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan Proaktif Yönetici Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin güvenilir ölçümler yapma durumunun sınanması için likert tipi beşli derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı durumlarda tercih edilen (Büyüköztürk, 2011, 171) Cronbach Alpha (α) güvenilirlik testi uygulanmıştır. Ölçeklerin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen verilere ait Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayıları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Belirsizlik Yönetimi Ölçeği ve Proaktif Yönetici Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayıları

| Ölçek | Boyutlar | Güvenirlik Değeri (α) | Karar |
|-----------------------------|--|--------------------------------|------------------|
| Belirsizlik Yönetimi Ölçeği | Kontrol Dışı Güçler | .664 | Güvenilir |
| | Örgütsel Değişim | .775 | Güvenilir |
| | Yönetici-Çalışkan İlişkisi ve İletişim | .889 | Güvenilir |
| | Belirsizlik Toleransı | .669 | Güvenilir |
| | Ölçeğin Tamamı | .856 | Güvenilir |
| Proaktif Yönetici Ölçeği | Yenilikçilik | .819 | Güvenilir |
| | Konu Benimsetme/ Harekete Geçirme | .816 | Güvenilir |
| | Sosyal Ağ Oluşturma | .822 | Güvenilir |
| | Stratejik İzleme | .876 | Güvenilir |
| | Stratejik Öğrenme | .823 | Güvenilir |
| | Dönüt Alma | .762 | Güvenilir |
| | Ölçeğin Tamamı | .928 | Güvenilir |

Tablo 15’te görüldüğü üzere, Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .856 iken, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları .664 ile .889 arasında değişmektedir. Yine Proaktif Yönetici Ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayısı .928 iken, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları .762 ile .876 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde yaygın olarak, makul güvenilirlik değerinin .70 ve üzerinde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2011, 171; Muijs, 2004, 73; Tavakol ve Dennick, 2011); bununla birlikte araştırmanın amacına uygun olarak .60 ve .74 arası (Taber, 2017) ya da .60 ve üzerindeki (Van Griethuijsen vd., 2015) değerlerin

de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla her iki ölçme aracının da güvenilir ölçümler yapabildiğine karar verilmiştir.

Verilerin analizinde, katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, görev, kamede, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumu) betimlenirken frekans ve yüzde; ölçek maddeleri ile ölçeklerin alt boyutlarının ve toplam puanlarının betimlenmesinde ise aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin katılımcı görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaşma durumunun belirlenmesinde, her birim düzeyinde (cinsiyet, görev, kamede, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumu) dağılımın normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiş, birim düzeyinde normal dağılımın varlığına ve analizlerde parametrik testlerin (t-testi, ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması için; varyansların eşit olması durumunda kullanılan ve araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tukey (Kayri, 2009) kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ile proaktif davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Belirsizlik yönetiminin alt boyutlarının, belirsizliği yönetmeyi açıklama önceliklerini incelemek; proaktif yönetici ölçeğinin alt boyutları ile bağımsız değişkenlerin, belirsizlik yönetimini yordama gücünü tespit etmek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi (stepwise multiple regression) kullanılmıştır. Aşamalı çoklu regresyon analizi, verili bir grup yordayıcı arasından bir modeli açıklayan en iyi yordayıcıları tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu analizde modelin yordayıcılarından anlamlı (manidar) olanlar, sistemin kendisi tarafından otomatik olarak tek tek modele dâhil edilir (Keith, 2019, 95-98).

Araştırmanın nitel aşamasında okul yöneticilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir konuyu tanımlayan temel bilgileri elde etmede ve büyük miktardaki betimleyici bilgiyi düzenlemeye ve anlamlandırmaya yardımcı olan temaları (ana fikirleri) açıklamada oldukça kullanışlıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, 480). Bu analiz tekniğinde araştırmacı, karmaşık durumların altında yatan nedenleri ortaya koymak amacıyla elde edilen verileri kodlayarak, tema ve örüntüler arama yoluyla analitik tekniklere odaklanır (Glesne, 2013, 260). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre betimsel analizde verilerin düzenlenmesinde araştırma soruları, görüşme soruları ya da boyutlar dikkate alınarak temalar önceden oluşturulmaktadır. Bu çalışmadaki nitel verilerin betimsel analizinde

tema belirlenirken çerçeve oluşturması için görüşme formunda yer alan sorular temel alınmıştır. Bununla birlikte bulguların daha etkili şekilde sunulması adına verilerin düzenlenmesi sırasında kimi soruların (belirsizliğin bireylere, paydaşlara, ilişkilere ve okul iklimine etkileri; belirsizliğin avantaj olarak görülme durumu vb.) belirli bir tema altında birleştirilmesine karar verilmiştir. Katılımcı görüşleri arasındaki farklılaşmayı ve görüşlerin çarpıcılığını açıkça ortaya koymak için de tablolarda temel biçimlendirilmiş alıntılara ve tablo sonlarında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak adına bir takım önlemler alınmış ve girişimlerde bulunulmuştur. İç geçerliliği sağlamak adına çoklu veri kaynakları ya da veri toplama yöntemleri kullanılmış, araştırmacının varsayımlarına ve ön kabüllerine açıklık kazandırılmış, ortaya çıkmaya başlayan veriler hakkında katılımcıların yorumları alınmıştır (Merriam, 2013, 227). Çalışma grubunun, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yoluyla farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulması ve elde edilen sonuçların, ilgili kuramlarla tutarlı olması dış geçerliğin sağlanmasına (Miles ve Huberman, 1994, 279) hizmet etmiştir. Ayrıca görüşme formunun uzman görüşleri doğrultusunda, literatüre dayalı ve araştırmanın amaçlarına uygun şekilde hazırlanması ile asıl görüşmeden önce pilot uygulamanın yapılması (Shenton, 2004) geçerliliği artırmıştır.

Nitel aşamada ayrıca iç güvenirliliğin sağlanması adına ortaya çıkan bulguların doğruluğu ve gerçekliği ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilerek kabul edilebilirlik oranı gözlenmiş, araştırmaya katılım gösteren yöneticilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar paylaşılmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanması adına ise görüşme yapılan katılımcıların bireysel özellikleri detaylıca tanıtılmış (Tablo 7), veri toplama ve veri çözümlenmesi süreçleri okuyucularla ayrıntılı şekilde paylaşılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Merriam, 2013, 221; Shenton, 2004).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla “nicel aşamaya ilişkin bulgular ve yorumlar” ve “nitel aşamaya ilişkin bulgular ve yorumlar” başlıkları altında paylaşılmıştır.

Nicel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın nicel aşamasında BYÖ ile PYÖ aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Belirtilen bulgular sırasıyla “belirsizlik yönetimine ilişkin bulgular ve yorumlar”, “proaktif davranışlara ilişkin bulgular ve yorumlar” ve “belirsizlik yönetimi ile proaktif davranış gösterme arasındaki ilişkiye yönelik bulgular” başlıkları altında paylaşılmıştır.

Belirsizlik Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

BYÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda “Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler”, “Örgütsel Değişim”, “Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim” ve “Belirsizlik Toleransı” alt boyutları ile belirsizlik yönetiminin toplam puanına ilişkin bulgulara ve yorumlar ilgili başlıklar altında yer verilmiştir. Bu doğrultuda BYÖ'de yer alan her bir alt boyutun madde istatistikleri sunulmuş; katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları paylaşılmıştır.

Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin “Kontrol Dışı/Öngörülemeyen Güçler” boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 16

Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---|-----------------|----------------|------------|
| 1. Eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alırım. | 4,10 | ,794 | Çoğu Zaman |
| 2. Eğitimde her an yeni bir gelişmenin olması okulda daha esnek davranmamı sağlar. | 3,75 | ,888 | Çoğu Zaman |
| 3. Eğitim uygulamalarının değişken veya öngörülemez olması beni okuldan uzaklaştırır.* | 3,61 | 1,21 | Çoğu Zaman |
| 4. Bana her an farklı bir görev veya sorumluluk yüklenmesini anlayışla karşılarım. | 3,87 | 1,00 | Çoğu Zaman |
| 5. Kontrolüm dışı gelişmeler (Bakanlık düzenlemesi vs.) sonucu oluşan belirsizliklerle ilgili okulda farkındalık oluştururum. | 4,06 | ,822 | Çoğu Zaman |
| 6. Eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmakta zorlanırım.* | 3,51 | 1,05 | Çoğu Zaman |
| 7. Üstten gelen anlık talimatları uygulamaya koymada zorlanırım.* | 3,81 | ,970 | Çoğu Zaman |
| Boyut Toplamı (Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler) | 3,82 (26,75) | 0,56 (3,92) | Çoğu Zaman |

* Ters madde.

Tablo 16’da görüldüğü gibi okul yöneticileri kontrolleri dışında gelişen ve öngöremedikleri konulara ilişkin ortaya çıkan belirsizlikleri çoğu zaman ($\bar{X} = 3,82/26,75$) yönetebilmektedirler. Bu boyut içinde görece en yüksek düzeyde katılım sağlanan ifade “eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alırım” ($\bar{X} = 4,10$) iken görece en düşük düzeyde katılım gösterilen ifade ise “eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okulla ilgili doğru planlamalar yapmakta zorlanırım” ($\bar{X} = 3,51$) ifadesidir.

Bu bulgulara göre genel olarak katılımcıların, kontrol edemedikleri ve kendilerinden bağımsız gelişen olayları yönetme düzeylerinin iyi olduğu düşünülebilir. Örneğin belirsizlik koşulları altında yöneticilerin inisiyatif alma düzeylerinin artması mevcut düzeni sürdürme ve oluşabilecek sorunları giderme amacı taşıyabilir. Bu konuda Simons (1995, 26) değiştiremeyeceği ve öngörmediği konularda stratejik davranmanın yönetici açısından yerinde bir davranış olduğunu ifade etmektedir. Stratejik davranış ise inisiyatif almayı ve hayal gücüne güvenmeyi gerektirmektedir (Simons, 1995, 26). Nitekim inisiyatif alma gibi davranışlar, örgütsel başarının kritik belirleyicisi olarak göze çarpmaktadır (Frese vd., 1997). Bundan dolayı kontrol dışı gelişen konularda yaşanabilecek belirsizliklerle baş edebilmek için inisiyatif almanın doğru olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin okuldaki işleyişi olumsuz şekilde etkilemesinin önüne geçmek için esnek davranmanın ve yaşananlarla ilgili farkındalık oluşturmanın öneminden söz edilebilir. Zira esnek davranılarak sürecin optimize edilmesi sağlanır; örgüt beklenmeyen durumlara daha kolay uyum sağlar (Teece vd., 2016). Syrett ve Devine (2012, 16) yaptıkları çalışmada en başarılı örgütlerin genellikle esnek bir yaklaşıma sahip olanlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle planlama konularında belirli bir esnekliğin edinilmesi önemli görülmektedir (Syrett ve Devine, 2012, 16) Bu sayede gelebilecek her türlü değişiklik, yenilik veya öngörülemeyen konuların daha etkili bir şekilde yönetilmesi; bu durumlardan kaynaklanacak muhtemel sorunların daha az zarar verici nitelikte olması sağlanabilir. Tablo 15'te kontrol dışı/öngörülemeyen güçler boyutunun cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre t-testi sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17

Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 25,54 | 4,21 | ,486 | -3,023 | 366 | .005* |
| | Erkek | 293 | 27,06 | 3,79 | ,221 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 28,64 | 3,75 | ,346 | 6,707 | 366 | .000* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 25,86 | 3,68 | ,233 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 26,89 | 3,78 | ,228 | 1,204 | 366 | .229 |
| | Lisansüstü | 93 | 26,32 | 4,31 | ,447 | | | |

*p<.05

Tablo 17'de görüldüğü gibi kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler boyutunda yöneticilerin görüşleri cinsiyet ($t_{(366)} = -3,023$; $p < .05$) ve görev değişkenine ($t_{(366)} = 6,707$; $p < .05$) göre anlamlı bir farklılık gösterirken öğrenim durumu değişkenine ($t_{(366)} = 1,204$; $p > .05$) göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgular ışığında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla kontrolleri dışında kalan/öngörülemeyen konuları yönetme düzeylerinin görece daha düşük olduğu görülmektedir. Schubert, Gysler, Brown ve Brachinger (2000) ekonomi alanında yaptıkları çalışmada bilginin belirsiz olduğu durumlarda gösterilen tutumların cinsiyet bağlamında farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre kadınlar erkeklere kıyasla daha çekingen davranabilmektedir. Kimi çalışmalar (Dawson ve Henley, 2013; Sepúlveda ve Bonilla, 2014) kadınların iş hayatında erkeklere kıyasla daha az girişimci ve risk alan grupta kaldığını göstermektedir. Ancak yönetsel konularda kadınların daha

yetersiz olduğu algısı toplumda yerleşik bir kanı haline gelmiştir. Bu algının kendi zihinlerine oturtulmuş olmasından dolayı kadınların belirsizlik yaşadığı durumlarda risk almaktan çekinme, kendini özerk hissedememe ve psikolojik olarak daha kaygılı olma gerçeği söz konusudur (De Bruin, Brush ve Welter, 2006). Dolayısıyla kadınların kontrol edemedikleri güçler karşısında fazla inisiyatif alamama ve zorluk yaşama durumlarının yalnızca yönetsel becerilerinin zayıflığından değil toplumda yerleşik yanlış algılar gibi başka faktörlerin etkisiyle de şekillenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 17'ye göre müdür yardımcıları müdürlere kıyasla kontrolleri dışında kalan ve öngöremedikleri durumları yönetme konusunda daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu durum yöneticilik pozisyonu gereği müdürlerin daha fazla yetki sahibi olmasına bağlanabilir. Örneğin öngöremedikleri konuların seyri ve planlaması konusunda müdürler daha fazla yetki sahibi olduklarını düşündüğünden daha cesur ve girişimci davranışlar sergiliyor olabilirler. Öte yandan müdür yardımcıları kontrol edemedikleri konular karşısında doğrudan inisiyatif almak yerine müdürlerine danışma ihtiyacı duyuyor olabilirler. Bu bulgulardan bir ölçüde yöneticilik pozisyonunun gerektirdiği yetki ve sorumlulukların güçlü bir şekilde ayrıştığı; müdürlerin astlarına yetki devri, inisiyatif alma veya karar aldırma gibi konularda paylaşımcı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Hâlbuki Druskat ve Wheeler (2003) örgütsel belirsizliğe çözüm sağlamaya yönelik etkili liderlik davranışlarını sıralarken yetkilerin astlara devredilmesine fırsat verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcılarının öngöremedikleri durumlara yönelik sorumluluk almaktan çekinmesi de söz konusu olabilir. Zira sorumluluk üstlenme davranışları, bireyin aktif olarak sürece dâhil olması ve hesap verme eylemi gerektirmektedir. Nitekim bu konuda bireylerin; belirsizliklerin ve karar almada risklerin yüksek olduğu durumlarda kendilerini başkalarına (özellikle üstlerine) teslim etme ve onların aldığı önlemleri kabul etme davranışlarının muhtemel olduğu belirtilmektedir (Joss ve Brownlea, 1999; Pahl-Wostl, 2002). Song (2008) ise örgütsel belirsizlik ve değişimlerin yaşandığı süreçlerde yöneticilere sorumluluk duygusunun aşılmasının yönetsel becerilerde gelişim sağlanması için önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durum aynı zamanda yönetsel karar alma süreçlerinde astların katılımının sağlanıp sağlanmadığının ipuçlarını da sunmaktadır. Tablo 16'da kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler boyutunun okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18

Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|-------|-------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 27,23 | 3,77 | 37,566 | 2 | 18,783 | 1,220 | .297 | - |
| | Ortaokul | 110 | 26,72 | 4,32 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 26,45 | 3,71 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 26,38 | 3,81 | 119,78 | 2 | 59,890 | 3,946 | .020* | 1-3 |
| | 7-12 yıl | 100 | 26,42 | 4,31 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 27,67 | 3,56 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde yöneticilerin kontrol dışı/öngörülemeyen güçler boyutunda belirsizliği yönetme düzeyleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($F_{(2,366)} = 1,220$; $p > .05$) yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(2,366)} = 3,946$; $p < .05$). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Tukey testi yapılmış; test sonucunda yöneticilik kıdemi 1-6 yıl ile 13 yıl ve üzerine sahip olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 1-6 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticiler ($\bar{X} = 3,76$), 13 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilere ($\bar{X} = 3,95$) göre kontrol edemedikleri ve öngöremedikleri durumlara yönelik belirsizliği yönetmede daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Yöneticilerin kıdem süresinin artışına bağlı olarak öngörülemeyen durumları yönetme düzeylerinin de artış göstermesi anlaşılabilir bir durumdur. Bu durum, yöneticilik deneyimi ile açıklanabilir. Okul yöneticilerinin zamanla beklenmedik durumlara verilebilecek tepkiler konusunda ve inisiyatif alma, doğru planlamalar yapma ile farkındalık oluşturma açısından geçmiş deneyimlerinden beslenerek sorunları daha etkili şekilde görme ve çözme anlayışını geliştirmesi beklenebilir. Nitekim bu konuda Van Den Bos ve diğerleri (2007), bireylerin tecrübelerinin belirsizliği daha iyi tolere edebilme ya da belirsizliği bir problem olarak görüp görmeme üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Morone ve Tartiu (2015, 153) öngörülemeyen konuya dair tahmin yeteneğinin gelişmemesinin nedenlerinden birinin geçmiş deneyimlerin yetersizliği olabileceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla bulguya göre yönetsel anlamda karşılaşılan ve bireyin kontrolü dışında kalan olaylardan kaynaklı belirsizliklerin yönetilmesinde tecrübenin önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Örgütsel Değişim boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Örgütsel Değişim Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---|-----------------|----------------|------------|
| 8. Mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri (yöneticiye verilen veya alınan yetkiler gibi) öğrenmek için araştırmalar yaparım. | 4,35 | ,693 | Her Zaman |
| 9. Eğitimde getirilen teknolojik yenilikleri okulumda uygulamaya koymada zorlanırım.* | 3,86 | 1,05 | Çoğu Zaman |
| 10. Okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olacak şekilde oluşturmaya çalışırım. | 4,28 | ,690 | Her Zaman |
| 11. Eğitimdeki değişiklikleri (sınav sistemi, müfredat vs.) geciktirmeden okula yansıtmaya çalışırım. | 4,44 | ,665 | Her Zaman |
| 12. Yapılan değişiklik veya yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için okulda önlem alırım. | 4,29 | ,692 | Her Zaman |
| 13. Eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalışırım. | 4,42 | ,695 | Her Zaman |
| Boyut Toplamı (Örgütsel Değişim) | 4,27 (25,66) | ,521 (3,13) | Her Zaman |

* Ters madde

Tablo 19 incelendiğinde yöneticilerin örgütsel değişim boyutunda belirsizliği “her zaman” yönetebildikleri görülmektedir ($\bar{X} = 4,27$). Yöneticiler yalnızca “eğitimde getirilen teknolojik yenilikleri okulumda uygulamaya koymada zorlanırım” maddesindeki ifadeye “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin genel olarak örgütsel değişim bağlamında belirsizliği yönetme düzeylerinin oldukça iyi olduğu sonucu çıkarılabilir. En fazla görüş bildirilen ifadenin “eğitimdeki değişiklikleri (sınav sistemi, müfredat vs.) geciktirmeden okula yansıtmaya çalışırım.” ($\bar{X} = 4,44$) olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin eğitim süreç ve uygulamalarında yapılan değişikliklere yönelik belirsizlikleri yönetmede çok iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Nitekim değişimin yaşandığı örgüt ortamlarında belirsizliklerin yaşanma ihtimali oldukça fazladır (Klein, 1996). Değişim süreçlerini yönetmek için yöneticilerin araştırmalar yaptığı, değişim ve yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için önlemler aldığı ve bunları geciktirmeden okula yansıttığı görülmektedir. Şüphesiz sürecin bu şekilde ilerlemesinde en büyük katkıyı okul kültürünü bu tür ortamlara hazırlamanın sağladığı düşünülebilir. Zira “okul kültürünü,

eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olacak şekilde oluşturmaya çalışırım” ifadesine katılım düzeyinin ($\bar{X} = 4,28$) de yüksek olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde belirsizliklerin en çok da değişim süreçlerinde ortaya çıktığı görülmektedir (Walker, 1987; Neson vd.,1995; DiFonzo ve Bordia, 1998; Allen vd., 2007). Bununla birlikte bu tür belirsizliklerin iyi yönetilememesi örgüt için ağır sonuçlara yol açacaktır (Schweiger ve Denisi, 1991). Türk eğitim sisteminde de her konuda (sınav sistemi, müfredat, yönetmelikler vb.) oldukça fazla değişim ve dönüşüm yapılmaya çalışıldığı dikkate alındığında (Mazlum, 2019) benzer sorunların yaşanması muhtemeldir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında değişim ve yeniliklerin sonucunda yöneticilerin pek çok örgütsel alanda zorlandığını ortaya koyan çalışmalar yoğunluktadır (Schweiger ve Denisi, 1991). Ayrıca sık yaşanan değişikliklerin motivasyon düşüklüğü ve stres yarattığı konusunda birtakım çalışmalara da rastlamak mümkündür (Bakioğlu ve Demiral, 2013). Dolayısıyla araştırmadaki katılımcıların örgütsel değişim süreçlerinden kaynaklı belirsizliklerin yönetilmesinde oldukça iyi düzeyde olduklarına dair görüş bildirmeleri öz değerlendirme yanlılığı taşıyor olabilir.

Örgütsel değişim boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin; cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumunu gösteren t-testi sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 25,66 | 3,15 | ,364 | -,008 | 366 | .994 |
| | Erkek | 293 | 25,66 | 3,13 | ,182 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 26,65 | 2,67 | ,246 | 4,259 | 366 | .000 |
| | Müdür Yrd. | 250 | 25,20 | 3,22 | ,203 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 25,78 | 3,10 | ,187 | 1,186 | 366 | .236 |
| | Lisansüstü | 93 | 25,33 | 3,21 | ,333 | | | |

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların örgütsel değişim boyutunda belirsizliği yönetme düzeyleri cinsiyet ($t_{(366)} = -,008$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = 4,256$; $p > .05$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; görev değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(366)} = 1,186$; $p < .05$). Buna göre okul müdürleri, müdür yardımcılarında kıyasla örgütsel

değişim sürecinde belirsizliği yönetme bağlamında daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle okul müdürleri değişimden kaynaklı oluşabilecek belirsizlikleri, müdür yardımcılarına göre daha iyi yönetmektedirler. Bu durum diğer boyutlarda belirtilen gerekçelere ek olarak yetki ve inisiyatif alma konularıyla açıklanabilir. Zira okul müdürleri yönetsel süreçte birincil sorumlu kişi olarak kendilerini görüyor olabilir. Bununla birlikte değişim süreçlerinden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için önlem almak, değişimleri geciktirmeden okula yansıtmak ve okul kültürünü yenilikleri benimsemeye açık olacak şekilde oluşturmak işbirliği gerektirir.

Örgüt üyeleri arasındaki işbirliğinin az olması belirsizliklerin yaşanmasını tetikler (Van de Vrande vd., 2009). Bu durum aynı zamanda yöneticilerin rol ve sorumluluklarının kati suretle net ve kesin çizgilerle belirlenmesi anlayışını doğurur. Ancak belirsizlik koşulları altında çalışanların rol ve sorumluluklarının çok fazla değişken olabileceği unutulmamalıdır. Nitekim bazı araştırmalar çalışanların örgütsel değişim sürecinde rol ve sorumluluklarına yönelik belirsizlik yaşayabileceklerini göstermektedir (Bordia vd., 2004a). Bundan dolayı okullardaki yönetsel işleyişin hiyerarşik bir anlayışla değil işbirliği içinde yürütülmesi değişim süreçlerinden kaynaklanan belirsizliklerin yönetilmesini etkili hale getirebilir. Alan yazında bu görüşü destekleyen bazı araştırmaların da (Balakrishnan ve Werenerfelt, 1986; Walker ve Weber, 1987 Akt. Barney ve Lee, 1998) olduğu görülmektedir.

Tablo 19’da örgütsel değişim boyutunun okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21

Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|-------|-------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 26,07 | 2,91 | 53,165 | 2 | 26,583 | 2,735 | .066 | - |
| | Ortaokul | 110 | 25,11 | 3,32 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 25,79 | 3,09 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 25,28 | 3,26 | 56,753 | 2 | 28,377 | 2,923 | .048* | 1-3 |
| | 7-12 yıl | 100 | 25,72 | 3,06 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 26,23 | 2,89 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 21'e bakıldığında ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,366)}=2,735$; $p>.05$). Yöneticilik kıdemi dikkate alındığında ise katılımcıların görüşleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(2,366)}=2,923$; $p<.05$). Gruplar arası farkın ortaya konulması amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre 1-6 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticiler, 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yöneticilere göre daha düşük düzeyde görüş bildirmektedir. Diğer bir ifadeyle yöneticilik kıdemi azaldıkça okul yöneticilerinin örgütsel değişim boyutunda belirsizliği yönetme düzeyleri de düşmektedir. Bu durum "kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler" boyutunda olduğu gibi geçmiş deneyimlerle açıklanabilir. Yöneticilik kıdemi yüksek olan yöneticilerin belirsizliği yönetme konusunda stratejik davranış sergileme ve duruma hazırlıklı olma tutumları daha fazla gelişmiş olabilir. Nitekim belirsizlikle baş etmede önemli bir faktör olan stratejik hazırbulunuşluğun özellikle değişim süreçlerinde dikkate alınması önerilir (Armenakis vd, 1993). Dinamik çevre şartlarından dolayı farklılık ve yeniliklerin yaşanmasına hazır olmayı gerektiren bu durum için üst düzey yöneticiler ve diğer çalışanlardan sosyal desteğin sağlanması önemlidir (Cunningham vd., 2002). Sonuç olarak örgütsel değişim süreçlerinde yaşanabilecek belirsizliklerin yönetilmesinde örgütsel desteğin öneminden söz edilebilir.

Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim boyutuna yönelik elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22'de görüldüğü gibi yöneticilerin, yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutunda belirsizlikleri "her zaman" ($\bar{X}=4,31$) yönetebildikleri görülmektedir. Bu bulgu yöneticilerin, genel anlamda ilişki ve iletişim süreçlerinde belirsizliği etkili şekilde yönetebildikleri anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek düzeyde görüş bildirilen ifade "kendileriyle ilgili konularda meydana gelen gelişmeleri okul çalışanlarına doğrudan haber veririm" ifadesidir ($\bar{X}=4,52$). En düşük düzeyde görüş bildirilen ifade ise boyut içindeki maddeler arasında "çoğu zaman" düzeyinde katılım gösterilen tek ifade olan "okul içinde yaşanabilecek çatışmalarda nasıl hareket edeceğime yönelik öncesinden bireysel planlar yaparım" ifadesidir ($\bar{X}=3,99$).

Tablo 22

Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|--|-----------------|----------------|------------|
| 14. Yönetmel süreçlerde yaşadığım belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvururum (üste danışma, astım fikrini alma, dijital platformlar vs.). | 4,37 | ,696 | Her Zaman |
| 15. Okulda herhangi bir konuda kargaşa olduğunda paydaşlarla birebir teması arttırırım. | 4,40 | ,673 | Her Zaman |
| 16. Belirsizlik veya bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için okul paydaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunurum. | 4,35 | ,697 | Her Zaman |
| 17. Kendi alanlarıyla ilgili belirsizlik yaşadıkları konularda okul çalışanlarını farklı kanallardan bilgi almaları için yönlendiririm (bakanlık, il-ilçe müdürlükleri, meslektaşlar, web vs.). | 4,21 | ,789 | Her Zaman |
| 18. Herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okulun tüm paydaşlarıyla işbirliği yaparım (öğretmen-öğrenci-veli vb.). | 4,36 | ,659 | Her Zaman |
| 19. Kendileriyle ilgili konularda meydana gelen gelişmeleri okul çalışanlarına doğrudan haber veririm. | 4,52 | ,621 | Her Zaman |
| 20. Sistemsel ve/veya dış kaynaklı sorunlardan oluşan belirsizlikleri, çalışanların fikirlerini alarak gidermeye çalışırım. | 4,25 | ,677 | Her Zaman |
| 21. Okulda beliren kaotik durum ve olaylar hakkında çok yönlü bilgi edinmeye çalışırım. | 4,31 | ,712 | Her Zaman |
| 22. Okul içinde yaşanabilecek çatışmalarda nasıl hareket edeceğime yönelik öncesinden bireysel planlar yaparım. | 3,99 | ,843 | Çoğu Zaman |
| 23. Bir konuda belirsizlik yaşandığında mevcut deneyim ve bilgilerimden yola çıkarak paydaşları rahatlatmaya çalışırım. | 4,33 | ,696 | Her Zaman |
| Boyut Toplamı (Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim) | 4,31 (43,13) | ,502 (5,02) | Her Zaman |

Berger'e göre (1986) belirsizliğin azaltılması karşılıklı bir etkileşim ve ilişki kurmayı gerektirir. Zira çalışanların hem örgütlerine hem de yöneticilerine karşı edindikleri tutum ve düşünceler, yaşanan belirsizliklerin olumlu veya olumsuz algılanmasına önemli düzeyde etki eder. Bu durum da yöneticilerin sözlü ve sözsüz iletişimlerinin ve davranışlarının bir sonucudur (Thau vd., 2009). Difonzo ve Bordia (1998) yaptıkları çalışmada örgüt ortamlarında belirsizliklerin ve söylentilerin yaygın olarak hâkim olmasının, zayıf iletişim stratejilerinin bir sonucu olduğunu kanıtlamışlardır. Buna ek olarak yöneticilerin neredeyse vakitlerinin %60-%80 arası kadar olan dilimi iletişim süreçlerine harcadıklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Luthans ve Larsen, 1986). Dolayısıyla belirsizliklerle başa çıkmada iletişim süreçlerine harcanan bu önemli zamanın etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Zira Klein'nin (1996) belirttiği gibi yaşanabilecek soruların en aza indirgenmesi için iletişim temel bir araçtır. Bu yüzden belirsizliklerden kaynaklı oluşabilecek sorunların giderilmesinde en

temel stratejilerden birinin, iletişim kanallarını arttırmak ve doğru ilkelerle iletişimi sürdürmek olduğu söylenebilir. Tablo 20’den elde edilen bulgular dikkate alındığında ise genel anlamda yöneticilerin belirsizlik süreçlerinde iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullandıkları görülmektedir.

Tablo 23’de yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutuna ilişkin katılımcıların cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23

Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH _x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 43,75 | 5,41 | ,624 | 1,190 | 366 | .235 |
| | Erkek | 293 | 42,98 | 4,91 | ,287 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 44,19 | 4,24 | ,390 | 2,807 | 366 | .005* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 42,63 | 5,28 | ,334 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 43,38 | 4,90 | ,296 | 1,628 | 366 | .104 |
| | Lisansüstü | 93 | 42,40 | 5,29 | ,549 | | | |

*p<.05

Tablo 23’te görüldüğü gibi yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutuna ilişkin yönetici görüşleri cinsiyet ($t_{(366)} = 1,190$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = 1,628$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna göre kadın olsun erkek olsun, lisans mezunu olsun lisansüstü mezunu olsun yöneticilerin görüşleri benzeşmektedir. Görev değişkeni incelendiğinde ise katılımcıların yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutundaki görüşlerinde anlamlı şekilde farklılaşma görülmektedir ($t_{(366)} = 2,807$; $p < .05$). Buna göre okul müdürleri ($\bar{X} = 4,41$) müdür yardımcılarında ($\bar{X} = 4,26$) kıyasla daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Diğer bir deyişle müdür yardımcılarını ilişki ve iletişim süreçlerindeki belirsizliği müdürlere göre daha az düzeyde yönetebilmektedir.

Bulgulara göre müdür yardımcılarının okuldaki ilişki ve iletişim süreçlerini iyi düzeyde yönettiği ancak yine de müdürlerden daha az etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun liderlik becerileriyle ilgili olması muhtemeldir. Zira belirsizlik süreçlerindeki liderlik davranışları genel liderlik davranışlarından farklı özellikler gerektirir (Krackhardt ve Stern, 1988). Okulda müdür yardımcılarını kendilerini örgütün asıl lideri pozisyonunda hissetmiyor olabilirler. Bu durum aynı zamanda paylaşılan liderlik anlayışının gelişmediği ve hiyerarşik bir yönetim anlayışının

varlığının belirtisi de olabilir. Zira paylaşılan liderlik dinamik ve işbirlikçi bir sürecin yaşanmasını gerektirir (Conger ve Pearce, 2003 Akt. Kocolowski, 2010) Bu durum merkezi olmayan bir etkileşim gerektirdiği gibi, karşılıklı destek, görevleri ortaklaşa bir anlayışla tamamlama (Wood, 2005), ortak amaç, ortak hesap verebilirlik ve sosyal etkileşim yoluyla geliştirilen ortak bir ses gerektirir (Carson, Tesluk ve Marrone, 2007). Bundan dolayı müdür yardımcılarının ilişki ve iletişim süreçlerinde belirsizliği nispeten daha düşük düzeyde yönetiyor olmaları eğitim sistemindeki hiyerarşik yapılanmanın da sonucu olarak görülebilir.

Tablo 24’de yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutuna yönelik okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|---------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 43,89 | 4,39 | 87,205 | 2 | 43,603 | 1,737 | .178 | - |
| | Ortaokul | 110 | 42,66 | 5,78 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 42,97 | 4,79 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 42,93 | 5,33 | 52,629 | 2 | 26,314 | 1,044 | .353 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 42,85 | 5,21 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 43,74 | 4,24 | | | | | | |

Tablo 24 incelendiğinde yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutunun okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,366)}=1,737$; $p> ,05$). Buna göre ilkokulda, ortaokulda ya da lisede görev yapıyor olma durumu, okul yöneticilerinin ilişki ve iletişim boyutundaki görüşleri üzerinde bir farklılık yaratmamaktadır. Benzer şekilde bu boyuta ilişkin görüşlerin yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,366)}=1,044$; $p> ,05$). Daha açık bir ifade ile yöneticilik deneyimi kaç yıl olursa olsun okul yöneticilerinin, bu boyuta ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Belirsizlik yönetiminin Belirsizlik Toleransı boyutundaki maddelerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 25

Belirsizlik Toleransı Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|--|-----------------|----------------|------------|
| 24. Eğitim süreçlerinde karmaşık ve belirsiz durumlar beni ürkütür* | 3,05 | 1,05 | Bazen |
| 25. Doğrudan beni ilgilendiren bir konuda bilgi sahibi olmamak statümü olumsuz etkiler.* | 2,64 | 1,18 | Bazen |
| 26. Eğitim süreçlerindeki kaotik ve değişken durumlarda karar almakta zorlanırım.* | 3,30 | 1,03 | Bazen |
| 27. Eğitim-öğretim süreçlerindeki bilgi eksikliği (mevzuatta yer almaması gibi) beni tedirgin eder.* | 2,99 | 1,14 | Bazen |
| 28. Yönetmelik süreçlerde karşılaştığım belirsiz konular kendimi yetersiz hissettirir.* | 3,30 | 1,16 | Bazen |
| 29. Plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmek beni rahatlatır.* | 2,51 | 1,14 | Bazen |
| 30. Okuldaki uygulamalarda inisiyatif aldığımında tedirginlik yaşarım.* | 3,66 | 1,15 | Çoğu Zaman |
| 31. Eğitim süreçlerinde karşılaştığım belirsizlikleri görmezden gelirim. | 2,92 | 1,31 | Bazen |
| Boyut Toplamı (Belirsizlik Toleransı) | 3,05 (24,42) | ,632 (5,06) | Bazen |

* Ters maddeler zıt anlamında yorumlanmıştır.

Tablo 25'teki toplam puan dikkate alındığında ($\bar{X} = 3,05/ 24,42$) yöneticilere göre genel olarak belirsizlik yönetimini oluşturan boyutlardan belirsizlik toleransını açıklayan ifadeler "bazen" yaşanmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin belirsizlik yönetiminde belirsizlik toleransını "bazen" gösterdikleri sonucu çıkmaktadır. Belirsizlik toleransını oluşturan ifadeler incelendiğinde yöneticilerin en sık katıldığı ifadenin "çoğu zaman" düzeyinde olan "okuldaki uygulamalarda inisiyatif aldığımında tedirginlik yaşarım" ifadesi olduğu gözlenmiştir ($\bar{X} = 3,66$). Buna göre okul yöneticileri eğitim süreçlerinde inisiyatif aldığında "çoğu zaman" tedirginlik yaşamamaktadırlar. En az katılım sağlanan madde ise "plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmek beni rahatlatır" ifadesidir ($\bar{X} = 2,51$). Buna göre yöneticilerin, plan ve programın dışına çıkmadan okul yönetmeyi rahatlatıcı bulması "bazen" düzeyindedir.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin belirsizliğe karşı toleransları diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde kalmaktadır. Bu durum, belirsizliğe karşı tahammülsüzlük ve belirsizlikten kaçınmaya çalışma gibi davranış ve tutumların olduğunu göstermektedir. Bireylerin belirsizliği benimseme durumları onların belirsizlik toleranslarını açıklar ve belirsizliğe karşı gösterdiği tepki ve duygu derecesi yönetmelik süreçlerde etki gösterir (Clampitt ve Williams, 2000). Bundan dolayı yönetmelik süreçlerde belirsizlik toleranslarının belirlenmesinin öneminden söz edilebilir. Alan

yazındaki bazı araştırmalar (Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997; Freeston ve Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994) belirsizlik intoleransı ve kaygı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, belirsizlik konusundaki tahammülsüzlüğün kaygı ve endişe verici olabildiğine işaret etmektedir. Ayrıca birtakım araştırmalara (Laugesen ve Dugas, 2000; Robichaud ve Dugas, 2000) göre belirsizlik intoleransı (belirsizliğe tahammülsüzlük) kaygı, zihinsel kaçınma ve olumsuz sorun yönelimli olma gibi konuların en belirgin yordayıcısı olarak göze çarpmaktadır (Akt. Buhr ve Dugas, 2002).

Araştırmanın bu boyuttaki bulgusu aynı zamanda Hofstede'in kültür çalışmasındaki belirsizlikten kaçınma davranışıyla da örtüşmektedir. Yaklaşık 53.000 kişinin katıldığı ve 56 ülkede yapılan anket (Minkov, 2018) sonuçlarına göre Türkiye, en yüksek puanını belirsizlikten kaçınma boyutunda elde etmiştir (83 puan). Buna göre Türk insanları belirsizlikten kaçınan ve belirsizliğe tahammül edemeyen bir kültüre sahiptir. Belirsizlik toleransı veya belirsizliğe karşı tahammülü düşük olan kültürler, çalışanların yasalara ve kurallara büyük bir ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (www.hofstede-insights.com). Hamilton ise (1957, Akt. Clampitt ve Williams, 2000) belirsizliğe daha az tolerans gösteren bireylerin davranışlarının altında çatışma ve kaygıdan kaçma isteğinin yattığını iddia etmektedirler. Sonuç olarak okul yöneticilerinin belirsizlik tolerans düzeylerinin düşük olmasının belirsizliği yönetme düzeylerinin de düşmesine neden olacağı anlaşılabilir. Bu doğrultuda Tablo 23'teki toplam puan dikkate alındığında ($\bar{X} = 3,05$) okul yöneticilerinin belirsizlik toleransı boyutunda belirsizliği yönetme düzeyleri düşmektedir.

Tablo 26'da Belirsizlik Toleransı boyutunun cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerin göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26'da görüldüğu gibi Belirsizlik Toleransı boyutunda katılımcıların görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t_{(366)} = -1,234; p > .05$). Buna göre yöneticilerin kadın veya erkek olması belirsizlik yönetiminin belirsizlik toleransı boyutu için anlamlı değildir. Benzer şekilde söz konusu boyutta katılımcıların görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(366)} = 1,832; p > .05$).

Tablo 26

Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 23,77 | 5,22 | ,603 | -1,234 | 366 | .218 |
| | Erkek | 293 | 24,58 | 5,02 | ,293 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 25,19 | 5,92 | ,545 | 1,832 | 366 | .068 |
| | Müdür Yrd. | 250 | 24,05 | 4,57 | ,289 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 24,35 | 5,08 | ,306 | -,445 | 366 | .656 |
| | Lisansüstü | 93 | 24,62 | 5,02 | ,520 | | | |

Okul müdürü veya müdür yardımcısı olmak belirsizlik toleransı düzeyinde anlamlı bir değişken değildir. Yine belirsizlik toleransının öğrenim durumu değişkene göre de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(366)} = -,445$; $p > .05$). Daha açık bir ifadeyle yöneticilerin lisans veya lisansüstü mezunu olmalarının belirsizlik toleransı boyutu için belirsizlik yönetmede anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tablo 27’de belirsizlik toleransı boyutunun okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 27

Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 24,54 | 5,61 | 3,742 | 2 | 1,871 | ,073 | .930 | - |
| | Ortaokul | 110 | 24,27 | 4,96 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 24,44 | 4,77 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 24,64 | 4,86 | 25,811 | 2 | 12,906 | ,502 | .606 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 24,00 | 5,12 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 24,47 | 5,34 | | | | | | |

Tablo 27 incelendiğinde belirsizlik yönetiminin belirsizlik toleransı boyutunda hem okul kademesi ($F_{(2,366)} = ,073$; $p > .05$) hem de yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = ,502$; $p > .05$) değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Daha açık bir ifadeyle yöneticilerin ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapıyor olmasına göre belirsizlik toleransı boyutunda katılımcı görüşleri birbirinden ayırılmamaktadır. Aynı şekilde yöneticilerin 1-6 yıl, 7-12 yıl ve 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmalarının belirsizlik toleransı boyutunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 28’de BYÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 28

Belirsizlik Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Boyutlar | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---------------------------------------|--------------|-------------|-------------------|
| Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler | 3,82/ 26,75 | 0,56/ 3,92 | Çoğu Zaman |
| Örgütsel Değişim | 4,27/ 25,66 | ,521/ 3,13 | Her Zaman |
| Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim | 4,31/ 43,13 | ,502/ 5,02 | Her Zaman |
| Belirsizlik Toleransı | 3,05/ 24,42 | ,632/ 5,06 | Bazen |
| Toplam | 3,87/ 119,98 | ,395/ 12,25 | Çoğu Zaman |

Tablo 28’de görüldüğü gibi okul yöneticileri belirsizlikleri “çoğu zaman” yönetebilmektedirler ($\bar{X} = 3,87$). Okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme konusunda görece en düşük düzeydeki görüşlerinin “Belirsizlik Toleransı” boyutunda ve “bazen” düzeyinde ($\bar{X} = 3,05$) olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde görüş bildirdikleri boyutun ise “Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim” olduğu görülmektedir. Bu boyutta ise okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeyleri “her zaman” düzeyindedir ($\bar{X} = 4,31$).

Bu bulgulara göre genel olarak bakıldığında okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum pek çok nedene bağlanabilir. Bunlardan bazıları yaşanan belirsizlikleri olduğu gibi kabul etme, doğru planlamalar yapma, etkili liderlik, değişim ve krizleri yönetmede etkililik, işbirliği yapma şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeylerinin yüksek çıkması bireysel etkililikten değil öz değerlendirme yanlılığından kaynaklanıyor da olabilir. Araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere okul yöneticileri eğitim süreçlerinde karşılaştıkları ve uygulamalarda ortaya çıkan belirsizlikleri idare etme konusunda yüksek düzeyde başarılı olduklarını düşünmektedirler. Bu bulgu belirsizliğin yönetiminde yöneticilerin sorumluluk sahibi olduklarının bir göstergesi olabilir. Ancak sorumluluk sahibi olmak da belirsizliği yönetmek için her zaman yeterli olan bir durum değildir. Nitekim Mowles’a (2015, 4) göre yöneticiler sorumlu olma konusunda birçok deneyime sahip olsalar da muhtemelen her şeyi kontrol edemeyeceklerinin de farkındadırlar. Zira belirsizlik yönetimi doğası gereği “kontrol

altına alınma” fikrinden çok uzak bir olgudur. Bu yüzden yönetsel süreçlerde belirsizliğe karşı gösterilen tolerans düzeyi de çok önemli bir göstergedir. Bu sayede yöneticilerin belirsizliklere karşı bakış açısı ve tahammül durumları anlaşılmaktadır. BYÖ’den elde edilen bulgulara bakıldığında ise okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeyleri yüksek olmasına rağmen belirsizlik toleranslarının nispeten düşük (“bazen” düzeyinde/ $\bar{X} = 3,05$) kaldığı gözlenmektedir. Bu bulguya göre yöneticilerin belirsizliğe karşı dirençlerinin düşük olduğu söylenebilir.

Belirsizliğe karşı düşük dirence sahip olmak belirsizlikten kaçınan toplumların özelliklerindedir. Hofstede’e (2001, 15) göre bir kültürün belirsizlikten kaçınma eğilimi ne kadar yüksekse, kurallara olan ihtiyacı da o kadar fazladır. Bu tip toplumlarda bireyler hayatın daha öngörülebilir halde olması için katı kurallara ihtiyaç duyar ve bu sayede daha az stres ve endişe yaşayacaklarına inanma eğilimde olurlar. Bu toplumlarda çalışanlar, bilinmeyen bir geleceğe doğru girişimde bulunmaktansa hoşnut olmasalar bile mevcut koşullarını sürdürme eğilimde olur (Mintov ve Hofstede, 2014). Dolayısıyla belirsizlikten kaçınma puanının yüksek olduğu (yani belirsizlik toleransının düşük olduğu) ülkeler daha fazla istikrar, daha fazla yerleşik kural ve sosyal normlar talep etmekte; risk alma konusunda görece daha isteksiz davranmaktadır (Hawk, 2018). Hofstede’nin yaptığı bu kültür çalışmasında Türkiye, en yüksek puanı belirsizlikten kaçınma boyutunda elde etmiştir (Minkov, 2018). Bu durum bireylerin belirsizlikten hoşlanmadığını; bunun için toplumda yasalara ve kurallara büyük bir ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (www.hofstede-insights.com).

Hofstede’in (2001) kültür çalışması bu araştırmadaki belirsizlik toleransı boyutundan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Benzer şekilde yöneticilerin belirsizliğe karşı toleranslarının düşük olduğu ve belirsizlikten kaçınma davranışlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu belirsizliğin yönetilmesinde yöneticilerin tam anlamıyla etkili olamadıklarının da bir işareti sayılabilir. Ancak diğer boyutlarda okul yöneticilerinin görece yüksek düzeyde belirsizlik yönetme davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Bu durum yöneticilerin öz-değerlendirme yanlılığı yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle okul yöneticileri belirsiz durumların yönetimi ve bu tür ortamlarda ilişkilerin sürdürülmesinde kendi yönetim becerilerinin düşük olduğunu kabul etmekte zorlanmış olabilirler. Bu sebeple eğitim örgütlerinde tam anlamıyla belirsizliklerin doğru stratejilerle ve yüksek bir kabul düzeyiyle yönetildiğini keskin bir biçimde ifade etmek mümkün görünmemektedir.

Türk Eğitim Sisteminde yapılan yeniliklerin ve değişikliklerin sürekli olduğu; pek çok nedenden kaynaklanan belirsizliklerin yaşıandığı bilinmektedir. Belirsizliğin nedenleri arasında sürekli değişen eğitim politikaları, yönetmelikler, yönetsel sorunlar, eğitimin doğası gibi pek çok etken sıralanabilir. Dolayısıyla bu kadar çok belirsizliklerin yaşıandığı bir iklimin içinde tüm eğitsel süreçlerin etkili bir şekilde yönetildiğini söylemek zor görünmektedir. Tam da bu noktada okullardaki yönetsel süreçler önem kazanmaktadır. Zira Thompson (1967, 162) yönetim süreçlerinin bizzat kendisinin belirsizlik olduğunu belirtmektedir (Akt. Achrol, 1988). Bu sebeple yaşanan belirsizliklerin giderilmesinde veya etkili bir şekilde yönetilmesinde okulda en önemli aktörün okul yöneticileri olduğu öne sürülebilir. Yönetsel süreçlerin etkililiği okulda yaşanabilecek belirsizliklerin ve belirsizlik kaynaklı ortaya çıkabilecek pek çok sorunun giderilmesinde aktif rol oynayabilir.

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Zira yaşanabilecek belirsizliklerin miktarı ne olursa olsun, belirsizliğe yönelik hissedilen ve algılanan durumun daha önemli olduğu belirtilebilir. Okul yöneticilerinin belirsizlik ortamındaki işlevsel davranışları, yaşanan veya yaşanabilecek tüm problemlerin en aza indirilmesinde önemli bir faktördür. Aksi halde Walker'ın (1987) da belirttiği gibi belirsizlik astlara sirayet ettiğinde örgüt için işlevsel olmayan davranışlar oluşmaya başlamakta ve motivasyonu korumak zorlaşmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında okul yöneticilerinin yüksek düzeyde belirsizlik yönetme davranışları sergilediği görülmektedir. Bu durum göz önüne alınırsa Türk Eğitim Sistemindeki genel işleyiş ve hareketliliğinin kanıksanmış olabileceği ihtimali de düşünülebilir. Öyle ki, bürokratik süreçlerin eğitim yapısı ve uygulamalarında yarattığı hareketlilikten dolayı okul ortamında oldukça fazla sayıda belirsizlik havasının oluştuğunu söylemek mümkündür. Buna rağmen yüksek düzeyde belirsizlik yönetme davranışları sergileyen yöneticiler belirsizlik kaynaklarını çok iyi tanıyor ve oluşabilecek durumlara aşina olabilirler. Bu durum aynı zamanda çok fazla tecrübe edinmenin de bir sonucu olarak görülmektedir.

Belirsizlik yönetimini oluşturan faktörlerin belirsizlik yönetimine sağladıkları katkı düzeylerinin incelenmesi, faktörler arasında belirsizlik yönetimini en iyi açıklayan boyutun belirlenmesi ve ardından diğer boyutların eklenmesiyle (kümülatif olarak) belirsizlik yönetimini yordama gücüne katkı sağlama düzeyi incelenmiştir. Belirsizlik yönetimi ölçeğinin boyutlarının, belirsizliği yönetmeyi açıklama önceliklerini gösteren aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 29'da sunulmaktadır.

Tablo 29

*BYÖ Alt Boyutlarının Belirsizlik Yönetimini Açıklamadaki Önceliklerini Gösteren Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Boyutlar | R ² | β | F | p |
|---|----------------|------|-----------|------|
| (1) Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim | ,619 | ,410 | 597,3 | ,000 |
| (2) Belirsizlik Toleransı | ,862 | ,413 | 642,0 | ,000 |
| (3) Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler | ,970 | ,321 | 1332,5 | ,000 |
| (4) Örgütsel Değişim | 1,00 | ,256 | 3,220E+16 | ,000 |

* Bu regresyon analizi, yordama amacından ziyade, kurulu bir modeli test ederek boyutların belirsizlik yönetimini açıklamadaki önceliklerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.
p<.01

Tablo 29’da görüldüğü gibi belirsizlik yönetimini en iyi açıklayan boyut Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişimdir ($F_{(1,366)} = 597,3$; $p < .01$). Tek başına Yönetici-Çalışan İlişkisi boyutu belirsizlik yönetimindeki varyansın %61’ini açıklamaktadır. İkinci derecede en iyi açıklayan boyut ise sistem tarafından analize dâhil edilen Belirsizlik Toleransı boyutudur ($F_{(2,365)} = 642,0$; $p < .01$). Bu boyut birinci boyutla birlikte belirsizlik yönetimindeki varyansın %86’ısını açıklamaktadır. Analize dâhil edilen üçüncü boyutun ise Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler boyutudur ($F_{(3,364)} = 1332,5$; $p < .01$). Bu boyut belirsizlik yönetimine ait varyansın ilk iki boyutla birlikte %97’sini açıklamaktadır. Son olarak ise Örgütsel Değişim boyutunun sistem tarafından analize dâhil edildiği gözlenmiş ve belirsizlik yönetiminin tamamı açıklanmıştır ($F_{(4,363)} = 3,220E+16$; $p < .01$). Kümülatif etkilerinin dışında her bir boyutun belirsizlik yönetimine ayrı ayrı sağladığı katkı düzeyleri incelendiğinde; diğer bütün faktörler kontrol altında tutulduğunda tek başına belirsizlik yönetimine en büyük katkıyı yapan boyutlar sırasıyla belirsizlik toleransı ($\beta = ,413$), yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim ($\beta = ,410$), kontrol dışı/öngörülemeyen güçler ($\beta = ,321$) ve örgütsel değişimdir ($\beta = ,432$).

Tablo 29’dan elde edilen bulgular doğrultusunda belirsizlik yönetiminin açıklanmasında en fazla katkı sağlayan boyutun *yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim* olması şaşırtıcı görünmemektedir. Bu bulgu belirsizlik azaltma teorisi kapsamında insanların bilgi edinmek ve kendine göre bir anlayış oluşturmak için iletişimi kullandıkları gerçeğiyle örtüşmektedir (Griffin, 2012, 125). Temel olarak iletişim kurarken bilgi edinme ve algılama bakımından insanların dili nasıl kullandığı belirsizlikleri azaltma yönünden önemli görülür (Berger, 1986). Benzer şekilde

belirsizlik yönetme teorisi kapsamında da iletişim, en önemli faktörler arasında görülmektedir. Yaşanan sorunlar genellikle tahmin edilemez olduğundan bireylerin belirsizliklerle başa çıkmalarında iletişim, birincil yol olarak görülmektedir (Kosenko, 2014, 1426). Sonuç olarak belirsizliğin yönetilmesinde ilişki ve iletişimin en önemli belirleyici olduğu söylenebilir. Zira belirsizliklerin kaçınılmaz olduğu ve her an yaşanabileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda iletişim ve ilişki kurma stratejilerinin belirsizliği nasıl anlamlandırılacağı üzerinde önemli etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 29 incelendiğinde belirsizlik yönetimini açıklamada ikinci en önemli boyutun *belirsizlik toleransı* olduğu görülmektedir. Bu durum yöneticilerin belirsizliği nasıl algıladığı ve belirsizliklere verdikleri değer derecesini ifade eder. Kuşkusuz bu durum belirsizliklerin yönetilmesinde önemli bir faktör olarak belirtilebilir. Zira Hofstede'nin (1991) yaptığı kültür çalışmaları dikkate alındığında Türkiye'deki bireylerin belirsizlikten kaçınma davranışlarının yüksek olduğu ve dolayısıyla belirsizliğe karşı tahammül derecelerinin düşük olduğu bilinmektedir. Bu durum belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir sorun teşkil edebilmektedir. Dolayısıyla belirsizlik yönetiminde çalışanların belirsizliğe yönelik toleransları sürecin doğru yönetilmesinde açıklayıcı bir rol oynar.

Belirsizlik yönetimini açıklayan en önemli üçüncü faktörün ise *kontrol dışı/öngörülemez güçler* olduğu görülmektedir. Belirsizlik koşulları altında kontrol edilemez faktörler, hem çalışan hem de yöneticilerin en çok etkilendiği boyutlardan biri olarak alan yazında birtakım araştırmacılar (Suls ve Mullen, 1981; Song, 2008) tarafından dile getirilmiştir. Yasal düzenlemelerde, örgütün yapılandırılmasında meydana gelen değişiklikler ile üstten gelen talepler gibi kontrol edilemez güçlerle karşı karşıya kalmak bir kamu kurumu için her zaman mümkün olabilir. Bu kanallardan gelen güç ve talepler karşı konulamaz ve itiraz edilemez düzeydedir. Öncelikle bir kurumun politikalarında yapılan düzenlemeler yönetim makamını doğrudan ilgilendiren bir konu olmakla birlikte örgütün kendisini ve üyelerini önemli düzeyde etkiler (Song, 2008). Dolayısıyla tüm çalışanların, bağlı oldukları organların belirledikleri sınırlar çerçevesinde hareket etmekle yükümlü olduğu bir gerçektir.

Suls ve Mullen (1981) yaptıkları deneysel çalışmada, bireylerin olumsuz olayları kontrol edilebilir olarak algılamasının daha az stresli olmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmacılar, olumsuz olaylar üzerinde kontrol sahibi olmadığını düşünen veya kontrol sağlayıp sağlayamayacağından emin olamayan

bireylerin daha tepkisel olduklarını belirtmektedir (Suls ve Mullen, 1981). Dolayısıyla bireylerin kontrolünde olmayan olaylara karşı daha yüksek düzeyde tepki gösterdiği söylenebilir. Bu konuda Song (2008), kamu kurumlarının düzenli olarak kontrol edilemez ve karşı konulamaz güçlerden kaynaklanan çevresel belirsizliklerle karşı karşıya kaldığını ifade etmektedir. Bu yüzden sistemin alt düzeylerindeki yöneticilerin bu güçlere karşı gösterdiği tepki, belirsizliğin yönetilmesinde önemli görülmelidir.

Son olarak ise belirsizlik yönetimini görece en iyi açıklayan boyutun *örgütsel değişim* olduğu gözlenmektedir. Örgütsel değişim bağlamında yaşanan belirsizlik hali, en çok hissedilen psikolojik durumlardan bir tanesidir (Bordia vd., 2004b). Alan yazına bakıldığında belirsizlik yönetiminde hem iletişim hem de örgütsel değişim konularının önemli bir rol oynayabileceğini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Bradac, 2001; Brashers, 2001; Lewis ve Seibold, 1998). Bu kapsamda örgütsel değişim ve dönüşümün örgütlerde belirsizlik havası yarattığı ve iyi yönetilemediğinde sonuçlarının ağır olabileceğini öne süren pek çok çalışma mevcuttur (Nelson vd., 1995; DiFonzo ve Bordia, 1998; Allen vd., 2007). Dolayısıyla örgütsel değişim faktörünün de belirsizliklerin yönetilmesinde önemli bir unsur olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 30’da belirsizlik yönetiminin toplam puanına ilişkin görüşlerin cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 30

Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|-------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 118,74 | 13,42 | 1,55 | -,983 | 366 | .326 |
| | Erkek | 293 | 120,30 | 11,93 | ,697 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 124,68 | 11,35 | 1,04 | 5,242 | 366 | .000* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 117,76 | 12,04 | ,762 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 120,41 | 11,88 | ,716 | 1,170 | 366 | .243 |
| | Lisansüstü | 93 | 118,69 | 13,27 | 1,37 | | | |

* $p < .05$

Tablo 30’da görüldüğü gibi belirsizlik yönetiminden elde edilen toplam puana göre katılımcı görüşleri cinsiyet ($t_{(366)} = -,983$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = 1,170$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle kadın ve erkek yöneticiler, belirsizliği yönetmeye ilişkin benzer görüşler belirtmişlerdir. Benzer şekilde yöneticilerin lisans veya lisansüstü mezunu olmaları ile belirsizliği yönetme düzeyleri arasında anlamlı şekilde farklılaşmanın yaşanmadığı

görülmektedir. Öte yandan katılımcıların belirsizliği yönetme düzeylerinin görev değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(366)} = 5,242; p < .05$). Tablo 27 incelendiğinde okul müdürlerinin ($\bar{X} = 124,68/3,88$) müdür yardımcılarında ($\bar{X} = 117,76/3,79$) oranla belirsizliği yönetme düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmada, belirsizlik yönetiminin neredeyse tüm alt boyutlarının (Belirsizlik Toleransı boyutu dışında) benzer şekilde görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bilinmektedir. Bundan dolayı belirsizlik yönetimi toplam puanının da görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermesi şaşırtıcı değildir. Bu sebeple genel olarak müdürlerin belirsizliği daha yüksek düzeyde yönetebilmesi birtakım sebeplere bağlanabilir. Bunlar, müdür yardımcılarının yönetsel süreçlerde kendilerini birincil düzeydeki yetki ve sorumluluk sahibi olarak görmemeleri, müdürlerin inisiyatif kullandırmaması, karar alma süreçlerinde müdürlüğün tek makam olarak algılanması, paylaşılan liderlik ve işbirliğinin yoğun yaşanmaması, müdür yardımcılarının liderlik becerisi eksikliği, deneyim eksikliği ve hiyerarşik düzen olarak sıralanabilir.

Tablo 31’de yöneticilerin belirsizlik yönetimine ilişkin görüşlerinin okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 31

Belirsizlik Yönetimi Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|----|--------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 121,73 | 11,39 | 489,44 | 2 | 244,72 | 1,636 | .196 | - |
| | Ortaokul | 110 | 118,78 | 13,55 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 119,66 | 11,76 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 119,25 | 12,60 | 654,68 | 2 | 327,34 | 2,195 | .113 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 119,00 | 12,01 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 122,13 | 11,74 | | | | | | |

Tablo 31 incelendiğinde belirsizlik yönetimi ölçeğinden elde edilen toplam puanın okul kademesi ($F_{(2,366)} = 1,636; p > .05$) ve yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = 2,195; p > .05$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle yöneticilerin ilkokul, ortaokul ve lise

kademesinde görev yapıyor olmaları ya da yöneticilikteki kıdemleri, belirsizliği yönetme durumları açısından fark yaratmamaktadır.

Proaktif Davranışlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında PYÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda “Yenilikçilik”, “Konu Benimsetme”, “Sosyal Ağ Oluşturma”, Strateji İzleme”, “Stratejik Öğrenme” ve “Dönüt Alma” alt boyutları ile PYÖ'nün toplam puanına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda PYÖ'de yer alan her bir alt boyutun madde istatistikleri sunulmuş; katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları paylaşılmıştır.

Yenilikçilik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. PYÖ'nün “Yenilikçilik” boyutuna ilişkin katılımcı Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Yenilikçilik Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---|-----------------|----------------|------------|
| 1. Okulumun etkililiğini arttırabilecek yeni yöntem ve tekniklerin uygulanmasına öncülük ederim. | 4,16 | ,722 | Çoğu Zaman |
| 2. İşimle ilgili karşılaştığım engelleri farklı ve denenmemiş yollar kullanarak aşarım. | 3,87 | ,833 | Çoğu Zaman |
| 3. İşimle ilgili sorunların çözümünde inisiyatif kullanırım. | 4,10 | ,715 | Çoğu Zaman |
| 4. İşlerini daha etkili yapabilmeleri için iş arkadaşlarıma yapıcı önerilerde bulunurum. | 4,29 | ,670 | Her Zaman |
| 5. Okulumda işlerin daha etkili yapılmasını engelleyen kural ve süreçleri değiştirmeye çalışırım. | 3,97 | ,866 | Çoğu Zaman |
| 6. İş süreçlerinin daha etkili uygulanabilmesiyle ilgili geliştirdiğim önerilerin uygulanmasını sağlarım. | 4,09 | ,704 | Çoğu Zaman |
| Boyut Toplamı (Yenilikçilik) | 4,08 (24,49) | ,546 (3,28) | Çoğu Zaman |

Tablo 32'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yenilikçilik boyutundaki proaktif davranışları “çoğu zaman” (\bar{X} =4,08) sergilemektedirler. Katılımcıların görece en fazla görüş bildirdiği ifade “işlerini daha etkili yapabilmeleri için iş arkadaşlarıma yapıcı önerilerde bulunurum” şeklinde ve “her zaman” sıklığındadır (\bar{X} =4,29). En düşük düzeyde görüş bildirilen ifade ise “işimle ilgili karşılaştığım engelleri farklı ve denenmemiş yollar kullanarak aşarım” şeklindedir (\bar{X} =3,87). Genel olarak okul

yöneticilerinin yenilikçilik boyutunda yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

Yenilikçilik, proaktifliğin kendisi için önemli bir itici güç konumundadır (Unsworth ve Parker, 2003). Van De Ven'e (1986) göre örgütsel bağlamda yenilik, kurumsal bir düzen içinde bireyler tarafından etkileşim haline yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Yönetimsel bir bakış açısıyla yenilikçilik sürecini anlamak, bir bakıma yenileşmeye dair gelişimi kolaylaştıran ve engelleyen faktörleri anlamaktır. Bu sebeple yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasına öncülük etme, engelleri farklı ve denenmemiş yolları kullanarak aşmaya çalışma örgütsel düzeyde önemli davranışlardır. Yenilikçiliğin kendisi aynı zamanda girişimcilikle ilgilidir. Yeni becerilerin kazanılması ve yeni kaynakların sağlanması için yenilikçilik önemli bir eylem olarak görülür. Nitekim girişimci birey de yenilik konusunda isteklilik duyan, farklı ve yeni şeyler üretmeyi seven ve risk alan bireylerdir (Currie, Humphreys, Ucbasaran ve McManus, 2008). Dolayısıyla okulun etkililiğini arttıracak yapıcı önerilerde bulunmak ve süreci, mevcut durumun daha fazla iyileşmesi adına yenilikçi davranışlarda bulunarak yönetmek proaktif davranışın bir gereğidir.

Tablo 33'te yenilikçilik boyutunda katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, görev ve öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 33

Yenilikçilik Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 24,23 | 3,49 | ,403 | -,790 | 366 | .430 |
| | Erkek | 293 | 24,56 | 3,23 | ,188 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 25,71 | 3,15 | ,290 | 5,027 | 366 | .000* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 23,92 | 3,19 | ,201 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 24,50 | 3,26 | ,196 | ,085 | 366 | .933 |
| | Lisansüstü | 93 | 24,47 | 3,36 | ,348 | | | |

$p < .05$

Tablo 33'te görüldüğü gibi katılımcıların görüşlerinde cinsiyete ($t_{(366)} = -,790$; $p > .05$) ve öğrenim durumuna ($t_{(366)} = ,085$; $p > .05$) göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle kadın ($\bar{X} = 24,23 / 4,03$) ve erkek ($\bar{X} = 24,56 / 4,09$) yöneticilerin yenilikçilik boyutunda proaktif davranışlar sergileme düzeyleri benzerdir. Aynı şekilde lisans ($\bar{X} = 24,50 / 4,08$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 24,47 / 4,07$) mezunu olan okul

yöneticileri de benzer görüşleri belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı görüşlerinin görev ($t_{(366)} = 5,027; p < .05$) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre yenilikçilik boyutunda okul müdürlerinin proaktif davranışlar sergileme düzeyleri ($\bar{X} = 25,71 / 4,28$) müdür yardımcılarının proaktif davranışlar sergileme düzeylerinden ($\bar{X} = 23,92 / 3,98$) daha yüksektir.

Yenilikçilik boyutunda proaktif davranış sergileme düzeylerinin görev değişkenine göre farklılaşması diğer alt boyutlarda belirtildiği gibi pek çok durumun sonucu olabilir. Eğitim sistemindeki hiyerarşik düzenin okullara yansması ve müdür yardımcılarının buldukları ortamda kendilerini müdürler kadar yetkili ve sorumlu hissedememeleri bunlardan sadece ikisidir. Müdür yardımcılarını yenilikçi davranış sergileme boyutunda okulda engellenme davranışlarıyla da karşılaşıyor olabilirler. Mevcut durumun dışına çıkmak ve sorunları başka yollardan çözmeye çalışmak katı hiyerarşik bir düzenin içinde zor olabilir. Bu sebeple yenilikçi olma ve bu yönde davranışlar sergileme aynı zamanda bu davranışların teşvik edildiği ve desteklendiği örgüt ortamlarını da gerektirir.

Tablo 34'te katılımcıların görüşlerine göre proaktif davranışların yenilikçilik boyutunda okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 34

Yenilikçilik Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|---------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|-------|------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 24,64 | 3,02 | 3,533 | 2 | 1,766 | ,163 | .850 | - |
| | Ortaokul | 110 | 24,50 | 3,52 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 24,40 | 3,29 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 24,27 | 3,37 | 14,547 | 2 | 7,274 | ,673 | .511 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 24,67 | 3,19 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 24,68 | 3,23 | | | | | | |

Tablo 34'e göre okul yöneticilerinin yenilikçilik boyutunda proaktif davranışlar sergileme düzeyleri hem okul kademesi ($F_{(2,366)} = ,163; p > .05$) hem de yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = ,673; p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna göre söz konusu boyutta okul yöneticilerinin görüşleri görev yaptıkları ilkökul, ortaokul ve lise türlerine göre benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde 1-6 yıl, 7-12 yıl

ile 13 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olan katılımcıların görüşleri yenilikçilik boyutunda birbirinden anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Bu sebeple gruplar arasında yapılan analizde farklılık bulunamamıştır.

Konu Benimsetme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu başlıkta Proaktif Yönetici Ölçeğinin “Konu Benimsetme” boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyutta katılımcıların proaktif davranışları sergileme düzeylerinin ne sıklıkta olduğuna dair görüşleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Konu Benimsetme Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---|-----------------|----------------|------------|
| 7. Okulumuzun işleyişiyle ilgili tartışmalarda yönlendirici bir rol üstlenirim. | 4,10 | ,748 | Çoğu Zaman |
| 8. Okulumuzun sorunlarına ilişkin geliştirdiğim çözüm önerilerinin dikkate alınması için çabalarım. | 4,17 | ,692 | Çoğu Zaman |
| 9. Olası kurumsal krizlere karşı üstlerimi uyararak önlem almalarını sağlarım. | 4,19 | ,731 | Çoğu Zaman |
| 10. Okulumuzun olası fırsatlardan yararlanabilmesi için üstlerimi ve iş arkadaşlarımı harekete geçiririm. | 4,26 | ,725 | Her Zaman |
| Boyut Toplamı (Konu Benimsetme) | 4,18 (16,73) | ,580 (2,32) | Çoğu Zaman |

Tablo 35’te görüldüğü gibi katılımcılar konu benimsetme boyutunda proaktif davranışları “çoğu zaman” sergilemektedirler (\bar{X} =4,18). Bu boyutta en fazla görüş bildirilen ifade tek başına “her zaman” sıklığında yer alan “okulumuzun olası fırsatlardan yararlanabilmesi için üstlerimi ve iş arkadaşlarımı harekete geçiririm” ifadesidir (\bar{X} =4,26). En az görüş bildirilen ifade ise “okulumuzun işleyişiyle ilgili tartışmalarda yönlendirici bir rol üstlenirim” şeklindedir (\bar{X} =4,10).

Tablo 35’teki bulgular incelendiğinde yöneticilerin okuldaki süreçlerde yönlendirici bir rol üstlenmesi, dikkate alınmak için çabalaması, önlem alınmasını sağlaması ve meslektaşları harekete geçirici eylemlerde bulunması konu benimsetme davranışlarının yüksek düzeyde sergilendiğini göstermektedir. Okuldaki yöneticilerin konu benimsetme davranışları sayesinde diğer örgüt üyelerini süreç ve uygulamalarda harekete geçiren ve yönlendiren davranışların tetikleyicisi olması önemlidir. Nitekim Ashford ve diğerleri (1998) konu benimsetmenin yönetimsel sorumluluğu olan kişileri

ilgilendiren bir faaliyet olduğunu belirtmiştir. Dutton ve Ashford (1993) ise örgütsel gündemi etkilemek adına gönüllü ve isteğe bağlı davranışlar şeklinde tanımlarken konu benimsetmenin yönlendirici rolüne vurgu yapmıştır.

Tablo 36’da katılımcıların proaktif davranışların konu benimsetme boyutununun cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumları sunulmuştur.

Tablo 36

Konu Benimsetme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 16,65 | 2,37 | ,274 | -,357 | 366 | .721 |
| | Erkek | 293 | 16,76 | 2,31 | ,135 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 17,69 | 2,15 | ,198 | 3,599 | 366 | .000* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 16,44 | 2,34 | ,148 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 16,75 | 2,39 | ,144 | ,244 | 366 | .807 |
| | Lisansüstü | 93 | 16,68 | 2,13 | ,221 | | | |

$p < .05$

Tablo 36’da görüldüğü gibi katılımcıların konu benimsetme boyutunda proaktif davranışlar sergileme düzeyleri cinsiyet ($t_{(366)} = -,357$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = ,244$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte katılımcıların söz konusu boyuta ilişkin görüşleri görev değişkenine ($t_{(366)} = 3,599$; $p > .05$) göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle konu benimsetme boyutunda okul müdürlerinin ($\bar{X} = 17,69 / 4,42$) proaktif davranış sergileme düzeyleri müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 16,44 / 4,10$) daha yüksektir. Bu durum tıpkı yenilikçilik boyutunda olduğu gibi müdür yardımcılarının okulda engelleyici veya caydırıcı eylemlerle karşılaşılıyor olabilme ihtimali ile açıklanabilir. Konu benimsetme davranışları örgütün stratejik eylemlerinin şekillendirilebilmesinde etkilidir. Dolayısıyla çalışanların gösterdikleri eylemlerin önemi büyüktür (Howard-Grenville, 2007). Ancak bu eylemler, kritik konular üzerinden dikkat çekerek örgütün stratejisini ve nihayetinde performansını etkilemeyi ve değiştirmeyi amaçlar (Parker ve Collins, 2010). Bu sebeple etkileme ve değiştirme amacı güden bu tip davranışlar okul içinde engelleyici olmayan bir ortamın içinde olmayı gerektirir.

Tablo 37’de katılımcıların görüşlerinin konu benimsetme boyutunda okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 37

Konu Benimsetme Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|-------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 16,79 | 2,11 | ,465 | 2 | ,232 | ,043 | .958 | - |
| | Ortaokul | 110 | 16,71 | 2,24 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 16,71 | 2,52 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 16,54 | 2,41 | 11,076 | 2 | 5,538 | 1,023 | .361 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 16,88 | 2,23 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 16,91 | 2,26 | | | | | | |

Tablo 37 incelendiğinde konu benimsetme boyutunda katılımcı görüşlerinin okul kademesi ($F_{(2,366)} = ,043; p > .05$) ve yöneticilik kıdemine ($F_{(2,366)} = 1,023; p > .05$) göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle ilkokul, ortaokul ve liselerde göre yapan yöneticilerin konu benimsetme boyutunda proaktif davranış sergileme düzeyleri benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde yöneticilik kıdemi, söz konusu boyuta ilişkin proaktif davranış sergileme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Dolayısıyla gruplar arasındaki fark incelenememiştir.

Sosyal Ağ Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu başlıkta Proaktif Yönetici Ölçeğinin “Sosyal Ağ Oluşturma” boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyutta katılımcıların proaktif davranışlar sergileme düzeylerinin ne sıklıkta olduğuna dair görüşleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 36’daki boyut toplamına bakıldığında katılımcıların sosyal ağ oluşturma boyutunda proaktif davranışlar sergilemelerinin “çoğu zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 3,69$) olduğu görülmektedir. En düşük düzeyde görüş bildirilen ifade “bazen” düzeyindeki “desteklerini almak üzere etkili insanlara (siyasetçi, sendikacı, üst yönetici vb.) kariyer planlarımdan bahsederim” ifadesidir ($\bar{X} = 3,10$). En yüksek düzeyde görüş bildirilen ifade ise “bilgilerinden faydalanabileceğim insanlarla yakın arkadaşlıklar kurmaya gayret ederim” ($\bar{X} = 4,00$) şeklindedir. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, sosyal ağ kurma becerileri kapsamında yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergilemektedirler.

Tablo 38

Sosyal Ağ Oluşturma Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---|-----------------|----------------|------------|
| 11. Gelecekteki kariyer hedeflerimi gerçekleştirmemde yardımcı olabilecek insanlarla tanışmaya gayret ederim. | 3,81 | 1,01 | Çoğu Zaman |
| 12. Yeni iş ilişkileri geliştirmek için sosyal aktivitelere katılıyorum. | 3,86 | ,968 | Çoğu Zaman |
| 13. Desteklerini almak üzere etkili insanlara (siyasetçi, sendikacı, üst yönetici vb.) kariyer planlarımdan bahsederim. | 3,10 | 1,30 | Bazen |
| 14. Bilgilerinden faydalanabileceğim insanlarla yakın arkadaşlıklar kurmaya gayret ederim. | 4,00 | ,868 | Çoğu Zaman |
| Boyut Toplamı (Sosyal Ağ Oluşturma) | 3,69 (14,78) | ,847 (3,39) | Çoğu Zaman |

Yeni iş ilişkileri kurmak ve hedefleri gerçekleştirmek adına sosyal aktivitelere katılmak önemli sosyal ağ oluşturma davranışlarından. Thompson (2005) sosyal ağ oluşturma sürecinin proaktif kişilik ve inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ve bunun da iş performansına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Proaktif çalışanlar, kişisel inisiyatifleri desteklemek için müttefikler ve yandaşlar arama eğiliminde olur; kendilerini etki ve güç pozisyonlarında olan kişilere bağlamak için aktif olarak çaba gösterirler (Thompson, 2005). Benzer şekilde araştırmadaki okul yöneticilerinin de kendisinin faydalanabileceği insanlarla yakın ilişkiler kurmaya gayret gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ancak kariyer planlarından bahsetmek ve bunun için sendikacı, siyasetçi veya üst yönetici gibi etkili insanlardan destek alma yoluna gitme konusunda okul yöneticilerinin nispeten düşük düzeyde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durumun birkaç nedeni olabilir. Öncelikle okul yöneticileri atama veya yükselme süreçlerinde bu türde destek almanın sendikal ve dolayısıyla politik faaliyetlerden geçtiğini; sonuç olarak katılımcıların ölçekteki maddenin cevaplanmasında bu yönde bir yardım almayı yanlış bir imaj sergilememek adına farklı yorumladıkları düşünülebilir. Diğer bir neden ise okul yöneticilerinin okuldaki eğitim öğretim süreçleri ile birlikte bireysel planlamaları için gerçek anlamda destek veya fikirlerine başvuracak etkili kişilere ulaşamıyor olmalarıdır. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin bireysel planlamaları ve kariyer hedefleri konusunda yalnız bırakıldığı düşünülebilir.

Tablo 39'da sosyal ağ oluşturma boyutunun cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarını ortaya koyan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 39

Sosyal Ağ Oluşturma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 14,21 | 3,54 | ,409 | -1,650 | 366 | .100 |
| | Erkek | 293 | 14,93 | 3,34 | ,195 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 15,53 | 3,21 | ,295 | 2,924 | 366 | .004* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 14,43 | 3,43 | ,217 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 14,88 | 3,47 | ,209 | ,962 | 366 | .337 |
| | Lisansüstü | 93 | 14,49 | 3,15 | ,326 | | | |

$p < .05$

Tablo 39’da görüldüğü gibi katılımcıların sosyal ağ oluşturma boyutunda proaktif davranış sergileme durumları cinsiyet ($t_{(366)} = -1,650$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = ,962$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte söz konusu boyuttaki görüşlerin görev değişkenine ($t_{(366)} = 2,924$; $p < .05$) göre ise farklılaştığı görülmektedir. Buna göre müdürler ($\bar{X} = 15,53 / 3,88$) söz konusu boyutta müdür yardımcılara ($\bar{X} = 14,43 / 60$) kıyasla daha fazla proaktif davranış sergilemektedirler. Bu durum diğer tüm boyutlarda belirtilen nedenlere ek olarak müdürlerin buldukları pozisyonları itibariyle olabilir. Nitekim okul müdürlerinin bilgilerinden faydalanabileceği etkili insanlarla bir arada olma fırsatını daha fazla yakalayabildiği düşünülebilir. Dolayısıyla sosyal ağ davranışları sayesinde okul müdürlerinin daha fazla proaktif davranış sergileyerek eğitim süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği çıkarımı da yapılabilir.

Tablo 40’da sosyal ağ oluşturma boyutuna ilişkin görüşlerin okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 40

Sosyal Ağ Oluşturma Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 15,00 | 3,30 | 55,956 | 2 | 27,978 | 2,442 | .088 | - |
| | Ortaokul | 110 | 15,21 | 3,44 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 14,34 | 3,39 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 14,81 | 3,58 | 37,451 | 2 | 18,726 | 1,627 | .198 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 14,32 | 3,46 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 15,18 | 2,97 | | | | | | |

Tablo 40 incelendiğinde yöneticilerin sosyal ağ oluşturma boyutunda proaktif davranış sergileme düzeyleri okul kademesine ($F_{(2,366)} = 2,442; p > .05$) göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde katılımcıların söz konusu boyuttaki görüşleri yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = 1,627; p > .05$) değişkenine göre de anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapıyor olmaları sosyal ağ oluşturma boyutunda proaktif davranış sergileme durumlarına yönelik görüşlerini değiştirmemektedir. Yine söz konusu boyutta yöneticilerin kıdem durumu proaktif davranış sergileme düzeylerini değiştirmemiştir.

Stratejik İzleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu başlıkta Proaktif Yönetici Ölçeğinin “Stratejik İzleme” boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Stratejik izleme boyutunda katılımcıların proaktif davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Stratejik İzleme Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|--|-----------------|----------------|------------|
| 15. Olası sorunları tahmin etmeye çalışarak gerekli önlemleri alırım. | 4,16 | ,612 | Çoğu Zaman |
| 16. Olası fırsatları tespit ederek planlarımda kullanırım. | 4,10 | ,663 | Çoğu Zaman |
| 17. Amaçlarımı belirlerken karşılaşılabileceğim sorunları ve fırsatları göz önünde bulundururum. | 4,16 | ,675 | Çoğu Zaman |
| 18. Karşılaşılabileceğim sorunları tespit etmek için analizler yaparım. | 4,00 | ,812 | Çoğu Zaman |
| 19. Karşılaşılabileceğim fırsatları değerlendirmek için planlar hazırlarım. | 4,00 | ,788 | Çoğu Zaman |
| Boyut Toplamı (Stratejik İzleme) | 4,09 (20,45) | ,584 (2,92) | Çoğu Zaman |

Tablo 41’deki toplam puana bakıldığında katılımcıların stratejik izleme boyutunda proaktif davranış sergileme düzeylerinin “çoğu zaman” sıklığında olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,09$). Yöneticilerin en fazla görüş bildirdiği ifadeler “amaçlarımı belirlerken karşılaşılabileceğim sorunları ve fırsatları göz önünde bulundururum” ve “olası sorunları tahmin etmeye çalışarak gerekli önlemleri alırım” şeklindedir ($\bar{X} = 4,16$). Stratejik gözden geçirme olarak da ifade edilen izleme davranışı örgütsel performans ile bağlantılıdır (Choo, 2001). Nitekim stratejik izleme davranışlarının örgütsel performansı arttırdığını kanıtlayan bazı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin

Miller ve Friensen (1977) 81 ayrı vaka çalışması yaptıkları çalışmalarında, içinde stratejik gözden geçirmenin de yer aldığı birtakım faktörlerin başarılı kurumları başarısız olanlardan ayırmada en önemli etkenlerden olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla strateji izleme davranışlarının proaktif davranış sergileyen yöneticiler için vazgeçilmez bir özellik olduğu söylenebilir. Zira dış değişim ile ilgili bilgilerin mevcudiyeti ile birlikte strateji izleme veya gözden geçirme üretken bir biçimde örgütsel öğrenmeyi tetikleyebilir (Choo, 2001). Elenkov'a (1997) göre çevredeki belirsizlikler, yöneticilerin olayları gözden geçirmesi veya izlemesi için ihtiyaç yaratmaktadır. Bundan dolayı izleme ve tarama davranışlarının stratejik olarak belirsizliği azaltacağına inanılmaktadır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin strateji izleme davranışlarının diğer tüm proaktif yönetici özelliklerini de olumlu yönde etkileyeceği açıktır.

Tablo 42'de stratejik izleme boyutunun cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 42

Strateji İzleme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 20,20 | 2,98 | ,344 | -,852 | 366 | .395 |
| | Erkek | 293 | 20,52 | 2,90 | ,169 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 21,17 | 2,71 | ,249 | 3,299 | 366 | .001* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 20,11 | 2,96 | ,187 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 20,61 | 2,88 | ,173 | 1,748 | 366 | .081 |
| | Lisansüstü | 93 | 20,00 | 3,00 | ,311 | | | |

* $p < .05$

Tablo 42'de katılımcıların stratejik izleme boyutundaki görüşlerinin cinsiyet ($t_{(366)} = -.852$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = 1,748$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu boyutta katılımcı görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($t_{(366)} = 3,299$; $p < .05$). Başka bir deyişle okul müdürlerinin sosyal ağ oluşturma boyutunda proaktif davranış sergileme düzeyleri müdür ve müdür yardımcısı olma durumlarına göre farklılık göstermektedir. Buna göre söz konusu boyutta okul müdürleri ($\bar{X} = 21,17 / 4,23$) müdür yardımcılarında ($\bar{X} = 20,11 / 4,01$) kıyasla daha fazla proaktif davranış sergilemektedirler. Görev değişkeni için bu durum diğer boyutlardaki nedenlerle açıklanabilir.

Tablo 43'te stratejik izleme boyutunun okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 43

Stratejik İzleme Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 20,55 | 2,94 | 29,980 | 2 | 14,990 | 1,764 | .173 | - |
| | Ortaokul | 110 | 20,80 | 2,88 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 20,14 | 2,91 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 20,43 | 3,03 | 32,680 | 2 | 16,340 | 1,925 | .147 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 20,07 | 2,82 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 20,87 | 2,78 | | | | | | |

Tablo 43'te katılımcı görüşlerinin stratejik izleme boyutunda proaktif davranış sergileme düzeylerinin okul kademesi ($F_{(2,366)} = 1,764; p > .05$) ve yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = 1,925; p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürleri stratejik izleme boyutundaki proaktif davranışları benzer düzeyde sergilemektedirler. Yine söz konusu boyutta yöneticiler, yöneticilik kıdemleri ne olursa olsun benzer düzeyde davranış sergilemektedirler.

Stratejik Öğrenme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu başlıkta Proaktif Yönetici Ölçeğinin “Stratejik Öğrenme” boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyutta katılımcıların proaktif davranışları sergileme düzeylerinin ne sıklıkta olduğuna dair görüşleri Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Stratejik Öğrenme Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---|-----------------|----------------|-----------|
| 20. Yeni bir göreve başlamadan önce görevin gerektirdiği nitelik ve performans ölçütleri hakkında bilgi toplarım. | 4,27 | ,679 | Her Zaman |
| 21. İş performansımı geliştirmemi sağlayan öğrenme fırsatlarını değerlendiririm. | 4,26 | ,702 | Her Zaman |
| 22. İşimi yaparken karşılaştığım karmaşık ve zor konuları birer öğrenme fırsatına dönüştürürüm. | 4,21 | ,677 | Her Zaman |
| 23. Görevimin içeriğiyle ilgili yazılı kaynakları (rehber, görev tanımı, mevzuat, vb.) dikkatle incelerim. | 4,35 | ,672 | Her Zaman |
| Boyut Toplamı (Stratejik Öğrenme) | 4,27 (17,09) | ,550 (2,20) | Her Zaman |

Tablo 44'deki toplam puan incelendiğinde katılımcıların stratejik öğrenme boyutunda “her zaman” proaktif davranış sergiledikleri görülmektedir ($\bar{X} = 4,27$). En yüksek düzeyde görüş bildirilen ifade ise “görevimin içeriğiyle ilgili yazılı kaynakları (rehber, görev tanımı, mevzuat vb.) dikkatle incelerim” olarak göze çarpmaktadır ($\bar{X} = 4,35$).

Stratejik öğrenme, örgütün stratejik olarak kapasitesini geliştirmede önemli görülür (Kuwada, 1998). Bundan dolayı okul yöneticilerinin stratejik öğrenme davranışlarını yüksek düzeyde olması okul için gerekli tüm şartları sağlamak ve nitelikli bir ortam oluşturmak adına fayda sağlar. Nitekim stratejik öğrenme okul yöneticilerinin proaktif bir lider olma yolunda önemli bir faktör olmasının yanında eğitim süreçlerinde ortaya çıkan belirsizliklerin yönetilmesinde de yararlıdır. Zira Thomas ve diğerlerine (2001) göre stratejik öğrenme davranışına sahip örgütler yeni ve belirsiz deneyimlerden anlam çıkarır; hem mevcut hem de gelecekteki olaylarla ilgili ortak anlayış geliştirir. Böylece öğrenme becerisi sayesinde tahmin etme ve anlamlandırma süreçlerinin gelişmesine yardımcı olup dönüşüm sağlayarak dinamiklik kazanır (Thomas vd., 2001). Bu durum da yöneticilere belirsizlikleri tam anlamıyla yönetme sürecinde etkili olacak avantajlar sağlar. Görevi ve içinde bulunduğu durumla ilgili bilgi toplama, fırsatları görme ve değerlendirme davranışlarını geliştirmenin stratejik öğrenme davranışlarını arttırdığı; dolayısıyla proaktif yönetici olma yolunda önemli faydalar sağladığı açıktır.

Tablo 45'te stratejik öğrenme boyutuna ilişkin görüşlerin cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 45'te görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri stratejik öğrenme boyutunda cinsiyet ($t_{(366)} = ,707; p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = ,141; p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte bu boyuttaki katılımcı görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(366)} = 2,657; p < .05$). Buna göre stratejik öğrenme boyutundaki davranışları okul müdürleri ($\bar{X} = 17,53/ 4,38$), müdür yardımcılara ($\bar{X} = 16,88/ 4,22$) kıyasla daha fazla sergilemektedirler. Görev değişkeni için bu durum diğer boyutlardaki nedenlerle açıklanabilir.

Tablo 45

Stratejik Öğrenme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 17,25 | 2,31 | ,267 | ,707 | 366 | .480 |
| | Erkek | 293 | 17,05 | 2,18 | ,127 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 17,53 | 1,99 | ,183 | 2,657 | 366 | .008* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 16,88 | 2,27 | ,144 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 17,10 | 2,20 | ,133 | ,141 | 366 | .888 |
| | Lisansüstü | 93 | 17,06 | 2,22 | ,230 | | | |

* $p < .05$

Tablo 46’da stratejik öğrenme boyutundaki katılımcı görüşlerinin okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 46

Stratejik Öğrenme Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|-------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 17,00 | 2,18 | 1,147 | 2 | ,574 | ,117 | .890 | - |
| | Ortaokul | 110 | 17,15 | 2,21 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 17,10 | 2,22 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 16,98 | 2,29 | 10,314 | 2 | 5,157 | 1,058 | .348 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 16,99 | 2,18 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 17,36 | 2,07 | | | | | | |

Tablo 46’ya bakıldığında stratejik öğrenme boyutunda yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeylerinin okul kademesi ($F_{(2,366)} = ,117; p > .05$) ve yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = 1,058; p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapıyor olması ya da geçirdikleri yöneticilik deneyimleri, stratejik öğrenme boyutunda proaktif davranış sergileme düzeylerini değiştirmemektedir.

Dönüt Alma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu başlıkta Proaktif Yönetici Ölçeğinin “Dönüt Alma” boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların Dönüt Alma boyutundaki proaktif davranışları sergileme düzeylerinin ne sıklıkta olduğuna dair görüşleri Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Dönüt Alma Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Maddeler | \bar{X} | SS | Sıklık |
|--|-----------------|----------------|------------|
| 24. İş planlarımı, fikirlerini almak üzere iş arkadaşlarımla paylaşıyorum. | 4,20 | ,759 | Her Zaman |
| 25. İş performansım hakkında iş arkadaşlarımdan dönüt almak için periyodik olarak toplantı düzenlerim. | 3,76 | ,950 | Çoğu Zaman |
| 26. Performansım hakkında fikir edinmek için iş arkadaşlarımdan tepkilerini dikkatle izlerim. | 4,10 | ,750 | Çoğu Zaman |
| Boyut Toplamı (Dönüt Alma) | 4,02 (12,07) | ,676 (2,03) | Çoğu Zaman |

Tablo 47'deki boyut toplamına bakıldığında katılımcıların dönüt alma boyutundaki proaktif davranışları “çoğu zaman” sergiledikleri görülmektedir (\bar{X} =4,02). En yüksek düzeyde görüş bildirilen ifade “iş planlarımı, fikirlerini almak üzere iş arkadaşlarımla paylaşıyorum” (\bar{X} =4,20) iken en düşük düzeyde görüş bildirilen ifadenin ise “iş performansım hakkında iş arkadaşlarımdan dönüt almak için periyodik olarak toplantı düzenlerim” (\bar{X} =3,76) olduğu görülmektedir. Genel olarak okul yöneticilerinin dönüt alma boyutunda yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergilediği söylenebilir. Bu durumun pek çok nedeni olabilir. Örneğin geri bildirim almak suretiyle çalışanlar iş performanslarını iyileştirmek için bilgi almak isteyebilir (Butler, 1993), belirsizlikleri azaltabilir (Ashford, 1986) ve yeni bir işin nasıl yapıldığını öğrenebilirler (Morrison, 1993). Ashford ve Cummings'e (1985) göre ise bireyler belirsizlik koşullarıyla karşı karşıya kaldıklarında proaktif olarak bilgi arayacaklardır. Bu durum da yöneticilerin dönüt arama davranışlarını yansıtmaktadır. Ayrıca yöneticiler için dönüt alma davranışları belirsizliklerin yönetilmesinde de önemli bir yol olarak görülebilir.

Tablo 48'da dönüt alma boyutuna ilişkin görüşlerin cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarına yönelik t-testi sonuçlarına yer verilmektedir. Tablo 48'de görüldüğü gibi katılımcıların proaktif davranış sergileme düzeyleri dönüt alma boyutunda cinsiyet ($t_{(366)} = -.829; p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = 1,141; p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 48

Dönüt Alma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 11,90 | 2,34 | ,270 | -,829 | 366 | .408 |
| | Erkek | 293 | 12,12 | 1,95 | ,114 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 12,67 | 1,79 | ,165 | 3,910 | 366 | .000* |
| | Müdür Yrd. | 250 | 11,79 | 2,08 | ,132 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 12,14 | 2,01 | ,121 | 1,141 | 366 | .255 |
| | Lisansüstü | 93 | 11,87 | 2,11 | ,219 | | | |

* $p < .05$

Ancak söz konusu boyutta katılımcı görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(366)} = 3,910$; $p < .05$). Buna göre dönüt alma boyutunda okul müdürleri ($\bar{X} = 12,67 / 4,22$) müdür yardımcılara ($\bar{X} = 3,93$) kıyasla daha yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergilemektedir. Görev değişkeni için bu durum diğer boyutlardaki nedenlerle açıklanabilir.

Tablo 49’da dönüt alma boyutuna ilişkin görüşlerin okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 49

Dönüt Alma Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|----|--------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 12,13 | 1,92 | 5,388 | 2 | 2,694 | ,648 | .524 | - |
| | Ortaokul | 110 | 12,21 | 2,16 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 11,94 | 2,02 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 11,86 | 2,15 | 25,253 | 2 | 12,626 | 3,076 | .047 | 1-3 |
| | 7-12 yıl | 100 | 12,01 | 1,94 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 12,49 | 1,88 | | | | | | |

Tablo 49 incelendiğinde yöneticilerin dönüt alma boyutundaki proaktif davranışları sergileme düzeyleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($F_{(2,366)} = ,648$; $p > .05$). Ancak katılımcıların dönüt alma boyutunda görüşleri yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma göstermektedir ($F_{(2,366)} = 3,076$; $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın anlaşılması için yapılan Tukey testinde; yöneticilikteki kıdemi 1-6 yıl arasında olanların, 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre dönüt alma boyutunda proaktif davranışları daha az sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgu Fidan ve Balcı (2016) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmektedir. Okul müdürlerinin proaktifliği konulu çalışmada yüksek

kıdeme sahip yöneticilerin daha sık dönüt alma davranışları geliştirdikleri ortaya konmuştur. Kuşkusuz bu durum tecrübe ve yaşantılarla açıklanabilir. Yüksek deneyim sahibi yöneticiler öncelikle hangi kanallardan ve hangi türde bilgilere ilişkin dönütlerin alınması gerektiği konusunda daha bilgili olabilirler.

Proaktif Yönetici Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Bu başlık altında PYÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler ile PYÖ'den elde edilen toplam puanın bağımsız değişkenlere farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 50'de PYÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 50

Proaktif Yönetici Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Boyutlar | \bar{X} | SS | Sıklık |
|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| Yenilikçilik | 4,08/ 24,49 | ,546/ 3,28 | Çoğu Zaman |
| Konu Benimsetme | 4,18/ 16,73 | ,580/ 2,32 | Çoğu Zaman |
| Sosyal Ağ Oluşturma | 3,69/ 14,78 | ,847/ 3,39 | Çoğu Zaman |
| Strateji İzleme | 4,09/ 20,45 | ,584/ 2,92 | Çoğu Zaman |
| Stratejik Öğrenme | 4,27/ 17,09 | ,550/ 2,20 | Her Zaman |
| Dönüt Alma | 4,02/ 12,07 | ,676/ 2,03 | Çoğu Zaman |
| Toplam | 4,06/ 105,65 | ,475/ 12,36 | Çoğu Zaman |

Tablo 50'deki toplam puana bakıldığında okul yöneticilerinin genel olarak proaktif davranış sergileme düzeylerinin “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,06$). Görece en yüksek düzeyde görüş bildirilen alt boyutun “her zaman” düzeyinde olan “Stratejik Öğrenme” boyutu olduğu gözlenmektedir ($\bar{X} = 4,27$). Proaktif davranışlar sergileme konusunda görece en düşük düzeyde görüş bildirilen boyutun ise “Sosyal Ağ Oluşturma” boyutu olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3,69$). Bu bulgular Fidan ve Balcı (2016) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Yapılan çalışmada da okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut stratejik öğrenme iken en düşük düzeyde görüş bildirilen alt boyut sosyal ağ oluşturma olarak bulunmuştur.

Proaktif liderlik örgütsel taleplere cevap vermektten daha fazlasını yapma becerisini gerektirir. Zira proaktif yönetici, eylem ve olayların sonuçlarını önceden

tahmin edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bunun için örgütlerin doğasını ve özelliklerini çok iyi anlarlar. Okulların karmaşık yapısı ve doğası göz önünde bulundurulduğunda ise belli başlı sonuçların oluşabilme ihtimalini kestirebilmek yine proaktif yönetici olmayı gerektir (Daresh, 1991). Bu açıdan bakıldığında pek çok nedenden kaynaklı oluşan belirsizliklerin yaşandığı eğitim öğretim süreçlerinde proaktif bir yönetici olmak çok önemli sayılmalıdır. Araştırma bulgularına bakıldığında ise okul yöneticilerin genel anlamda proaktif davranışlar sergilediği görülmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin ileriye dönük stratejik eylemlerde buldukları ve oluşabilecek kayıpları gidermek için çalıştıkları düşünülebilir. Goerdel (2005) de yöneticilerin gelecekte oluşabilecek kayıpları en aza indirmek için davranışta bulunmalarını proaktif bir anlayışın göstergesi saymaktadır.

Eğitim öğretim yılı boyunca her şey yolunda giderken bile bir yönetici, belirli bir karara yönelik olumsuz tepkiler verilmesini bekleyebilmeli ve bu doğrultuda planlamalar yapabilmelidir. Bunun için okul üyelerinin özelliklerini ve örgütün niteliğini tanımak için önemli ölçüde zaman harcaması gerekmektedir. Bu sayede okul yöneticisi proaktif olarak sorunları önceden tahmin edebilir ve örgüt için olumsuz sonuçları en aza indirebilir (Daresh, 1991). Proaktif davranış sergileme eğiliminde olan çalışanlar, diğerleri tarafından karizmatik liderler olarak görülür (Crant ve Bateman, 2000). Dolayısıyla araştırmadaki okul yöneticilerinin yenilikçilik, strateji izleme, dönüt alma ve konu benimsetme gibi davranışları onların aynı zamanda örgüt içinde karizmatik birer lider olabileceğini de göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında tüm proaktif davranış türleri okul yöneticilerini örgüt bazında etkili bir lider olması yönünde teşvik etmektedir. Yöneticilerin proaktif davranışlar sergileme düzeylerinin cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumunu gösteren t-testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51’de görüldüğü gibi katılımcıların proaktif davranış sergileme düzeyleri cinsiyet ($t_{(366)} = -.941$; $p > .05$) ve öğrenim durumu ($t_{(366)} = .958$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın ve erkek yöneticiler ile lisans veya lisansüstü mezunu yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 51

Proaktif Yönetici Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | SH_x | t-testi | | |
|----------------|------------|-----|-----------|-------|--------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 104,45 | 12,12 | 1,40 | -,941 | 366 | .347 |
| | Erkek | 293 | 105,95 | 12,42 | ,725 | | | |
| Görev | Müdür | 118 | 109,99 | 11,28 | 1,03 | 4,762 | 366 | .000 |
| | Müdür Yrd. | 250 | 103,60 | 12,34 | ,780 | | | |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 275 | 106,01 | 12,47 | ,751 | ,958 | 366 | .339 |
| | Lisansüstü | 93 | 104,59 | 12,05 | 1,24 | | | |

Fidan ve Balcı (2016) da okul müdürlerinin proaktifliğini konu edindikleri çalışmalarında kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak alan yazın incelendiğinde kadın ve erkek yöneticiler arasında bazı yönlerden farklılaşmanın bulunduğu çalışmalar da mevcuttur. Örneğin DiTomaso ve Farris (1992) yaptıkları çalışmada kadın Ar-Ge mühendislerinin kendilerini erkeklere göre daha az yenilikçi algıladıklarını tespit etmişlerdir. Carli (2001) ise erkeklerin kadınlardan daha fazla sosyal etki sahibi olduklarını; böylece proaktif davranış çeşitlerinden olan konu benimsetme davranışlarını daha çok geliştirebildiklerini belirtmektedir. Bu durum grupların oluşum süreçleri, önyargılar ve iletişim tarzındaki farklılıklara bağlanmaktadır.

Tablo 51 incelendiğinde okul yöneticilerinin görev değişkenine göre proaktif davranış sergileme düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(366)} = 4,762$; $p < .05$). Buna göre okul müdürleri ($\bar{X} = 109,99 / 3,92$) müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 103,60 / 3,70$) kıyasla daha yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergilemektedirler. Bu durum okul ortamında müdür yardımcılarının yönetsel anlamda kendilerini müdürlere göre daha az özgür veya rahat hissetmeleriyle açıklanabilir. Nitekim özerk ve özgür ortamlarda proaktif davranışların ortaya çıkma ihtimalinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Grant ve Ashford, 2008). Özerklik koşulları altında, çalışanların problem çözme ve fikir uygulama (Parker vd., 2006), olumlu sosyal kurallar belirleme (Morrison, 2006) ve rol genişletme (Axtell ve Parker, 2003; Parker vd., 1997) dahil bir dizi proaktif davranış sergileme ihtimalinin yüksek olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Tablo 52'de proaktif davranış sergilemeye ilişkin katılımcı görüşlerinin okul kademesi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 52

Proaktif Yönetici Ölçeğinin Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | SS | KT | sd | KO | F | p | Fark (Tukey) |
|---------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|----|--------|-------|------|--------------|
| Kademe | İlkokul | 103 | 106,13 | 11,65 | 283,74 | 2 | 141,87 | ,928 | .396 | - |
| | Ortaokul | 110 | 106,61 | 13,13 | | | | | | |
| | Lise | 155 | 104,64 | 12,26 | | | | | | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-6 yıl | 166 | 104,93 | 12,62 | 487,07 | 2 | 243,53 | 1,598 | .204 | - |
| | 7-12 yıl | 100 | 104,94 | 12,61 | | | | | | |
| | 13+ yıl | 102 | 107,51 | 11,58 | | | | | | |

Tablo 52 incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin proaktif davranış sergileme konusunda kademe ($F_{(2,366)} = ,928$; $p > .05$) ve yöneticilik kıdemi ($F_{(2,366)} = 1,598$; $p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan yöneticiler ya da yöneticilik kıdemi farklı olan yöneticiler proaktif davranışları benzer düzeylerde sergilemektedirler.

Belirsizlik Yönetimi ile Proaktif Davranış Gösterme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında katılımcılardan elde edilen görüşlere göre belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara, proaktif davranış gösterme ve diğer bağımsız değişkenlerin belirsizlik yönetimini yordamasına ilişkin sonuçlar ile PYÖ alt boyutlarının belirsizlik yönetimini yordamasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 53’de belirsizlik yönetimi ve boyutları ile proaktif davranış arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 53

Belirsizlik Yönetimi ve Boyutları ile Proaktif Davranış Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler* | KDG | ÖD | YÇİİ | BT | Belirsizlik Yönetimi | |
|--------------------------|------------|------|------|------|----------------------|------|
| Proaktif Davranış | <i>r</i> | ,474 | ,560 | ,565 | ,192 | ,606 |
| | <i>P**</i> | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

*KDG: Konu Dışı/ Öngörülemez Güçler; ÖD: Örgütsel Değişim; YÇİİ: Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim; BT: Belirsizlik Toleransı.

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

Tablo 53'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile belirsizliği yönetme düzeyi ve belirsizlik yönetiminin alt boyutları arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır ($p < .01$). Buna göre genel anlamda proaktif davranış ile belirsizlik yönetimi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .606$). Buna göre yöneticilerin proaktif davranış sergilemeleri arttıkça belirsizliği yönetme düzeyleri de artmaktadır. Proaktif davranış sergileme düzeylerinin alt boyutlar ile ilişkisi incelendiğinde ise yöneticilerin bu davranışları sergileme düzeylerinin en fazla yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir ($p < .01$; $r = .560$). Buna göre yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arttıkça yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim bağlamında belirsizliği yönetme düzeyleri de artmaktadır. Buradaki ilişki yine orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlıdır ($p < .01$). İkinci olarak ise yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeylerinin en fazla örgütsel değişim boyutuyla ilişkisi olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile örgütsel değişim arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($p < .01$; $r = .560$). Yöneticilerin proaktif davranışları arttıkça örgütsel değişim süreçlerinde belirsizliği yönetme düzeyleri de artış göstermektedir.

Üçüncü olarak yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile ilgili alt boyutlardan en fazla kontrol dışı/öngörülemez güçler arasında ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların proaktif davranış sergileme düzeyleri ile kontrol dışı/öngörülemez güçler bağlamında belirsizliği yönetme düzeyleri arasında yine orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($p < .01$; $r = .474$). Diğer bir deyişle yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arttıkça kontrol dışı güçler karşısında belirsizliği yönetme düzeylerinde de artış olmaktadır. Son olarak ise yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile belirsizlik toleransı boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$; $r = .192$).

Nedensellik bağlamında bakıldığında yöneticilerin proaktif davranışlar sergilemeleri belirsizliği iyi yönetebilmelerinin bir nedeni olarak görülebilir. Araştırma sonucunda belirsizlik yönetimi ve proaktif anlayış oluşturma pozitif yönde bir ilişkisinin bulunması şaşırtıcı görünmemektedir. Zira yaşanan veya yaşanabilecek belirsizliklerden kaynaklı tüm tehditlere öngörülü ile anlayışla yaklaşmak belirsizliği yönetmede anlamlı görünmektedir. Bu anlayışın da proaktif bir yaklaşım gerektirdiği açıktır. Nitekim Goerdel (2005) de yöneticilerin proaktif bir aktör olarak yönetim sağlamanın belirsizliği azalttığını öne sürmektedir. Yazara göre gelecekteki kayıpları en aza indirmek için yöneticilerin proaktif davranışta bulunmaları şarttır. Bu durum ise

bir bakıma belirsiz durumlardan korunmakla başarılıdır. Dahası, özellikle proaktif yönetim anlayışı, yöneticilerin potansiyel faydalarını en üst düzeye çıkarırken gelecekte yaşanabilecek belirsizlikleri azaltmaktadır (Goerdel, 2005).

Belirsizliği azaltmanın en belirleyici yollarından biri ağ kurmak ve ilişkileri geliştirmektir (Cherrington, 1994). Bu durum aynı zamanda proaktif yönetici özelliklerinden de biridir. Yenilikçi bir anlayış geliştirme, stratejik bir yol izleme ve bu yolda aynı zamanda stratejik öğrenmeler gerçekleştirerek dönütler alma belirsizliklerin yönetilmesinde büyük avantajlar sağlar. Örneğin belirsizliği kabul eden toplumlarda çalışanların örgütlerinde daha yenilikçi olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum belirsizlikten kaçınmayan bireylerin kaçınanlara oranla daha farklı rollere açık olmasına dayandırılmaktadır (Minkov, 2018). Yönetimsel süreçlerdeki proaktif davranışların belirsizlikleri azaltıcı etkisinin yanı sıra (Goerdel, 2005) yaşanabilecek sorunları avantaja çevirebilme ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul yöneticilerinin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile belirsizlik yönetiminin belirsizlik toleransı boyutu arasındaki düşük düzeydeki anlamlı ilişki de şaşırtıcı görünmemektedir. Zira Crant'a (2000) göre belirsizlik ve örgütsel normlar gibi bağlamsal faktörler proaktif davranışlar üzerinde etki sahibidir. Diğer bir deyişle belirsizliği benimseyemeyen ve tahammül edemeyen yöneticilerin yüksek proaktif davranış geliştirmeleri de beklenemez.

Yöneticilerin proaktif davranışları ile görece en yüksek düzeyde ilişkisi olan belirsizlik yönetimi alt boyutunun yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim olduğu düşünüldüğünde yöneticilerin çalışanlarla iyi düzeyde iletişim ve ilişki kurmalarının proaktif davranışlarında artış yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Thau ve diğerlerine (2009) göre çalışma ortamının havası ve yöneticinin davranış şekli “karşılıklı etkisiyle” (quid pro quo /reciprocity) örgüte geri döner. Diğer bir deyişle yöneticinin örgüt üyeleriyle kurduğu kötü ilişki ve davranışların, çalışanların iş ortamında yüksek düzeyde belirsizlik yaşamasına neden olacağı öne sürülmektedir. Bu sebeple belirsizliğin miktarı ve türü ne olursa olsun örgüt üyeleri arasındaki kaliteli iletişim ve ilişkilerin varlığı belirsizliklerle başa çıkmada güçlü bir araç haline gelir. Yöneticinin kurduğu doğru ilişki ve iletişim daha fazla proaktif davranış geliştirmesinde etkili olur. Benzer şekilde Berger (1986), belirsizlikle baş etmek için iletişim kurulması gerektiğini ifade etmiş; eşgüdümlü bir iletişim sayesinde geçmiş, şimdiki ve gelecekteki davranışlar yoluyla karşılıklı yaşanan belirsizliklerin giderilebileceğini ortaya

koymuştur. Zira yazara göre belirsizliğin azaltılması, karşılıklı bir etkileşim ve ilişki kurmayı gerektirir.

Daft ve diğerleri (1988), yaptıkları çalışmada başarılı örgütlerdeki yöneticilerin dış belirsizliklerde artışın olduğu durumlarda proaktif davranış alt boyutlarından biri olan stratejik olarak gözden geçirme eylemlerini sıklaştırdığını ortaya koymuşlardır. Dış belirsizlikler aynı zamanda kontrol dışında kalan güçler olarak düşünüldüğünde bu durumun belirsizlik süreçlerinde de benzer başarıyı sağlayacağı düşünülebilir. Diğer bir deyişle kontrol dışı güçler karşısında stratejik olarak proaktif davranış geliştirmek başarılı bir yöneticinin de göstergesi sayılabilir.

Proaktif davranışları ile örgütsel değişim alt boyutu arasında da yine anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bindl ve Parker'a (2010) göre günümüz örgütlerinde değişimin hızlanması ve yenileşmeye olan taleplerin artmasından dolayı belirsizliğin her zamankinden daha fazla hissedildiği gerçektir. Tüm bu talep ve değişimler ise örgütte proaktif davranışların geliştirilmesine olan ihtiyacı arttırmaktadır. Nitekim Grant ve diğerlerine (2009) göre iş dünyasının giderek belirsiz hale gelmesiyle birlikte çalışanların artık sadece belirlenmiş görevleri yapmaları yeterli görülmemekte; örgütün başarısı ve hayatta kalması proaktifliğe bağlanmaktadır. Örgütler, çalışanlarının önemli konuları dile getirme, bu konulara dikkat çekme için yöneticileri ikna etme ve çalışma yöntemlerini geliştirmede sorumluluk alma gibi çok çeşitli proaktif davranışlardan faydalanmak durumundadırlar (Grant vd., 2009). Bu sayede belirsizlik ortamlarında başarının devamı sağlanabilir veya yaşanabilecek problemler avantaja çevrilebilir.

Proaktif Davranış ve Bağımsız Değişkenlerin Belirsizlik Yönetimini Yordamasına İlişkin Bulgular. Katılımcıların görüşlerine göre proaktif davranışlar ile belirsizlik yönetimi ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesinin ardından araştırmada proaktif davranış göstermenin belirsizlik yönetimini açıklama gücü incelenmiştir. Bu bağlamda proaktif davranış sergileme toplam puanı ile araştırmadaki diğer bağımsız değişkenlerin belirsizlik yönetimine katkısının incelenmesi, belirsizlik yönetimini en iyi yordayan değişkenlerin belirlenmesi ve bunların belirsizlik yönetimini tahmin etme önceliklerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, proaktif davranış göstermenin ve diğer bağımsız değişkenlerin belirsizlik yönetimini yordamasına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Proaktif Davranış Göstermenin ve Diğer Bağımsız Değişkenlerin Belirsizlik Yönetimini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken* | B | Standart Hata | β | R^2 | t | p | İkili r | Kısmi r |
|-----------------------------|--------|-----------------------------|---------|-------------|--------|--------|---------|---------|
| Sabit | 65,256 | 5,241 | - | - | 12,451 | .000** | - | - |
| (1) Proaktif Davranış | ,570 | ,042 | ,575 | ,365 | 13,566 | .000** | ,579 | ,558 |
| (2) Görev | -3,284 | 1,112 | -,125 | ,378 | -2,953 | .003** | -,153 | -,122 |
| R = .618 | | R² = .378 | | | | | | |
| F (2, 365) = 112,622 | | p < .05 | | | | | | |

* Görev dışındaki diğer bağımsız değişkenler belirsizlik yönetimini anlamlı şekilde yordamamaktadır ($p > .05$).

** $p < .05$

Tablo 54'ten anlaşılacağı üzere proaktif davranış sergilemenin ve diğer bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, görev, eğitim durumu, kıdem ve okul kademesi) birlikte analize dâhil edilmesiyle elde edilen regresyon modelinde belirsizlik yönetimini görece en iyi yordayan değişkenin proaktif davranış sergileme olduğu görülmektedir ($F_{(1,366)} = 212,049$; $p < .05$). Buna göre proaktif davranış sergileme, belirsizlik yönetimdeki varyansın %36'sını açıklamaktadır ($R^2 = .365$). Analiz sonucunda sistemin ikinci olarak belirsizlik yönetiminin en iyi yordayıcısı olarak belirlediği değişken ise görevdir ($F_{(2,365)} = 112,622$; $p < .05$). Görev değişkeni, proaktif davranışla birlikte belirsizlik yönetimindeki varyansın %37'sini açıklamaktadır ($R^2 = .378$). Analizde diğer bağımsız değişkenler sistem tarafından belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir yordayıcı olarak görülmediğinden çoklu regresyon analizi tablosuna dâhil edilmemiştir. Ancak belirsizliği yordadığı düşünülen tüm değişkenlerin etkisinin birlikte incelenmesinin bütüncül bir yaklaşım sergilenmesi açısından daha iyi sonuçlar verdiğini söylemekte fayda vardır. Bunun yanı sıra, diğer tüm değişkenler tarafından açıklanan varyans kontrol altında tutulduğunda kendi başına belirsizlik yönetimine en büyük katkıyı sağlayan değişkenler sırasıyla proaktif davranış ($\beta = .575$) ve görevdir ($\beta = -.125$).

Tablo 54'teki bulgulardan hareketle proaktif davranış sergileyen bir okul yöneticisinin %36 oranında belirsizlikleri de yönetebileceği anlamı çıkarılabilir. Dolayısıyla proaktif davranış göstermek belirsizliğin yönetilmesinde oldukça etkili bir araç olarak görülmelidir. Diğer bir deyişle eğitim-öğretim süreçlerinde proaktif

davranışlar sergilemek okul yöneticilerinin karşılaştıkları belirsizlikleri yönetmelerinde hayati önem taşımaktadır. Nitekim Ashford ve Cummings'in (1985) de belirttiği gibi başarılı yöneticiler belirsizlik koşullarıyla karşı karşıya kaldıklarında proaktif olarak bilgi arayışı içinde gireceklerdir. Bu davranış şeklinin salt bilgi edinmek değil aynı zamanda doğru bir örgütsel tutum ve davranış şekliyle de ilgili olduğu açıktır.

Aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre proaktif davranıştan sonra belirsizlik yönetimini en iyi yordayan değişken ise görevdir. Buna göre okulda müdür veya müdür yardımcısı olmak belirsizliğin yönetilmesinde etkilidir ve önemli bir tahmin gücü sağlar. Böylece bir yöneticinin proaktif davranış sergileme düzeyi ve okulda hangi görevde bulunduğu biliniyor, okul yöneticisinin belirsizlik yönetiminin %37'sine açıklık getirebilmektedir. Araştırmanın önceki bulgularını da destekleyen bu sonuç, belirsizliklerin yönetilmesinde müdür veya müdür yardımcısı olmanın belirsizliği yönetebilmede önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle bir okuldaki yöneticinin müdür ve müdür yardımcısı olduğu biliniyor belirsizliği yönetebilme düzeyi de kestirilebilir. Nitekim Ashford ve Cummings'e (1985) göre de başarılı yöneticiler belirsizlik koşullarıyla karşı karşıya kaldıklarından proaktif davranış sergileyerek bilgi arayacaklardır.

Sonuçta; aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre belirsizlik yönetiminin, proaktif davranış gösterme ve diğer bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model, iki yordayıcı değişken için şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Belirsizlik Yönetimi} = (0,57 \times \text{Proaktif Davranış}) + (-3,28 \times \text{Görev})$$

Bu çalışmada proaktif davranış sergilemenin alt boyutlarının belirsizlik yönetimini nasıl yordadığı başka bir merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda PYÖ'nin alt boyutlarının belirsizlik yönetimi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

PYÖ Alt Boyutlarının Belirsizlik Yönetimini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken* | B | Standart Hata | β | R^2 | t | p | İkili r | Kısmi r |
|------------------------|--------|---------------|---------|-------------|--------|--------|---------|---------|
| Sabit | 53,718 | 4,249 | - | - | 12,642 | .000** | - | - |
| (1)Yenilikçilik | ,952 | ,215 | ,255 | ,305 | 4,425 | .000** | ,226 | ,491 |
| (2) Strateji İzleme | 1,261 | ,210 | ,301 | ,381 | 5,99 | .000** | ,300 | ,650 |
| (3) Konu Benimsetme | 1,024 | ,290 | ,195 | ,400 | 3,52 | .000** | ,143 | ,537 |
| $R = .636$ | | $R^2 = .400$ | | | | | | |
| $F_{(3,364)} = 82,550$ | | $p < .05$ | | | | | | |

* PDÖ'nün diğer alt boyutları belirsizlik yönetimini anlamlı şekilde yordamamaktadır ($p > .05$).

** $p < .05$

Tablo 55'te görüldüğü gibi proaktif davranış alt boyutlarının (yenilikçilik, stratejik izleme, konu benimsetme, sosyal ağ oluşturma, strateji izleme, stratejik öğrenme ve dönüt alma) birlikte analize dâhil edilmesiyle belirsizlik yönetimini en iyi yordayan değişkenin yenilikçilik olduğu görülmektedir ($F_{(1,366)} = 161,794$; $p < .05$). Buna göre proaktif davranış boyutlarından yenilikçilik, belirsizliğin yönetimindeki varyansın %30'unu açıklamaktadır ($R^2 = .305$). Belirsizlik yönetimini açıklamada en iyi ikinci yordayıcı ise strateji izlemedir ($F_{(2,365)} = 114,035$; $p < .05$). Buna göre belirsizlik yönetimini açıklamada strateji izleme, ilk boyutla birlikte toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır ($R^2 = .381$). Daha sonra ise analizin, konu benimsetme alt boyutunu belirsizlik yönetimini en iyi yordayan üçüncü faktör olarak seçtiği görülmektedir $F_{(3,364)} = 82,550$; $p < .05$). Buna göre ise konu benimsetme boyutu belirsizliğin yönetilmesindeki varyansın diğer iki boyutla birlikte %40'ını açıklamaktadır ($R^2 = .400$). Proaktif davranışın diğer alt boyutları ise belirsizlik yönetimi için anlamlı bir yordayıcı olarak görülmemiştir ($p > .05$). Bununla birlikte diğer tüm boyutlar tarafından açıklanan varyans kontrol altında tutulduğunda proaktif davranış sergilemenin boyutları arasında kendi başına belirsizlik yönetimine en fazla katkıyı sağlayan boyutlar sırasıyla yenilikçilik ($\beta = .225$), strateji izleme ($\beta = .301$) ve konu benimsetme ($\beta = .195$) olarak belirlenmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında tek başına proaktif davranışların toplam puanı belirsizliğin yönetilmesinde %36 oranında katkı sağlarken alt boyutların toplam puandan ayrı olarak belirsizlik yönetimini yordama düzeyleri farklı katkılar sağlamıştır. Buna göre proaktif davranış alt boyutlarından olan yenilikçilik tek başına

belirsizliğin yönetilmesini %30 oranında kestirebilmektedir. Daha açık bir ifadeyle yenilikçi davranışlara sahip olan bir yöneticinin %30 oranında belirsizliği de yönetebileceği anlamı çıkmaktadır. Proaktif davranış alt boyutlarından olan strateji izleme de yenilikçilikle birlikte belirsizlik yönetimini %38 oranında kestirebilmektedir. Yani, yenilikçilikle birlikte strateji izleme davranışına sahip bir okul yöneticisinin %38 oranında belirsizliği de yönetebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Belirsizliğin yönetilmesinde etki sahibi olan diğer bir değişkenin ise konu benimsetme olduğu görülmektedir. Buna göre ilk iki değişkenle birlikte konu benimsetme davranışları sergileyen yöneticiler eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan belirsizlikleri de %40 oranında yönetebilmektedir.

Sonuçta; aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre belirsizlik yönetiminin, proaktif davranışın boyutları tarafından yordanmasına ilişkin matematiksel model, üç yordayıcı değişken için şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Belirsizlik Yönetimi} = (0,95 \times \text{Yenilikçilik}) + (1,26 \times \text{Stratejik İzleme}) + (1,02 \times \text{Konu Benimsetme})$$

Genel olarak regresyon sonuçları değerlendirildiğinde bir okul yöneticisi için proaktif davranışa sahip olmanın belirsizliği yönetme üzerinde belli bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Yöneticilerin proaktif davranışlar sergilemesi, karşılaştıkları belirsizlikleri başarılı bir şekilde yönetme şekillerini de etkilemektedir. Bununla birlikte okuldaki görev durumu yine belirsizliğin yönetilmesi süreçlerinde farklılık yaratmaktadır. Daha açık bir ifadeyle okul müdürü olmak belirsizliğin yönetilmesi süreçlerinde daha etkili bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Bu durum; kendini birincil yetki ve sorumluluk sahibi hissetme, tecrübeli olma, liderlik becerisi gibi unsurlarla açıklanabilir. Aynı zamanda okul müdürünün yönetsel süreçlerde yetki devrinden kaçınması, işbirliği yapmaması ve okulun en tepedeki yöneticisi olduğu için öz-değerlendirmede yanlı davranması gibi faktörlerle de açıklanabilir.

Proaktif davranış alt boyutlarının genel olarak belirsizliği yormada düzeyleri incelendiğinde ise en fazla katkıyı sağlayan değişkenin yenilikçilik olması şaşırtıcı görünmemektedir. Zira yenilikçilik küresel ortamda hayatta kalmak için önemli bir gereklik olarak görülür (Cravens vd., 2002). Bu sebeple belirsizliklerin yönetilmesi sürecinde yenilikçi davranışlara sahip olan yöneticilerin daha açık fikirli olacağı ve

sorunları avantaja çevirebileceğinden bahsedilebilir. Dolayısıyla tek başına yenilikçi davranışlar sergileme, bir okul yöneticisinin belirsizliği yönetmedeki başarı düzeyini de etkileyecektir. Benzer şekilde strateji izleme ve konu benimsetme davranışlarına sahip olmak bir okul yöneticisi için belirsizliklerin yönetilmesinde önemli görülmelidir. Strateji izleme bir örgüt ortamındaki olaylar, eğilimler ve ilişkiler hakkındaki bilgilerin edinilmesidir; bu bilgilerin stratejik tehditlerin ve fırsatların belirlenmesinde ve anlaşılmasında yöneticilere yardımcı olması beklenir (Aguilar, 1967 Akt. El Sawy, 1985). Bir örgütün hayatta kalma kabiliyeti, dış değişimi öngörme ve takip ettiği stratejik hedefleri dikkate alma becerisine bağlıdır (Choo, 2001). Bundan dolayı bu tarz becerilere sahip olmak belirsizliğin yönetilmesi süreçlerinde okul yöneticilerine büyük katkı sağlar. Dolayısıyla strateji izleme davranışına sahip olma da belirsizliğin yönetilmesine katkı sağlayan önemli bir unsur olarak görülmelidir.

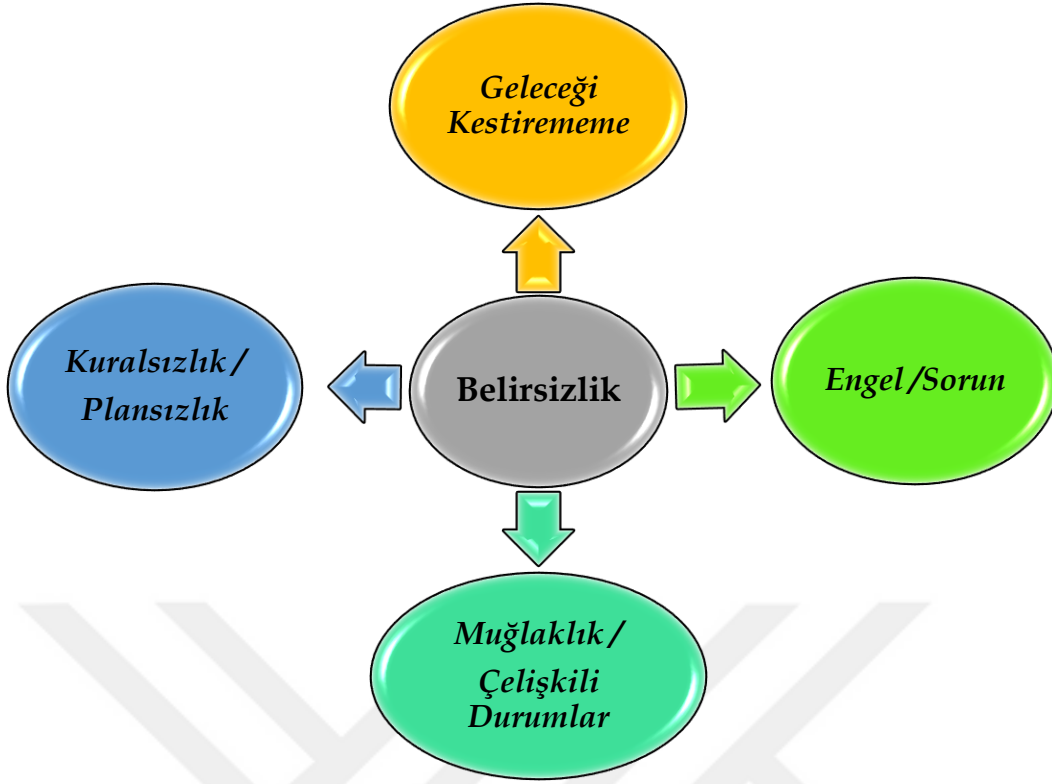
Alan yazın incelendiğinde konu benimsetme stratejisinin ise belirsizlikle iç içe bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Ling ve diğerleri (2005) örgüt yöneticilerinin belirsizliğe karşı toleransı düşük olan toplumlarda daha az konu benimsetme davranışları sergileyeceklerini belirtmektedir. Daha açık bir ifadeyle bir yöneticinin yüksek düzeyde konu benimsetme davranışları sergiliyor olması örgütte belirsizliği yönetme düzeyinin de arttığını gösterir. Bu açıdan bakıldığında konu benimsetme davranışına sahip olmak belirsizlik yönetiminde başarılı olmak için önemli bir faktör olarak görülmelidir.

Nitel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında nitel aşamada katılımcılarla yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda ilgili bulgular tema, kategori ve alt kategorileri oluşturan başlıklar altında paylaşılmış; yer yer katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

Yöneticilerin Belirsizlik Kavramını Tanımlama Şekilleri

Bu aşamada katılımcıların belirsizliği ne şekilde tanımladığı merak konusu edilmiştir. Bu kapsamda yöneticilerin belirsizliğe karşı bakış açısı ve yaklaşımını ortaya koymak hedeflenmiştir. Katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda oluşturulan kavramsal şemalar Şekil 11'deki gibidir.



Şekil 11. Yöneticilerin Belirsizlik Kavramını Tanımlama Şekilleri

Şekil 11’de görüldüğü üzere katılımcıların belirsizlik kavramına yönelik düşünceleri daha çok olumsuz anlamda şekillenmiştir. Bu sebeple mevcut tutum ve inançların bir dışa vurumu olarak belirsizliğin çoğunlukla olumlu bir durum veya olgu olarak algılanmadığı açıktır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde belirsiz durum ve olaylara yönelik görüşlerinin geleceği kestirememe, engel /sorun, muğlak /çelişkili durumlar ve kuralsızlık /plansızlık gibi kategorilerle kavramsallaştırılması şaşırtıcı görünmemektedir. Nitekim Lakoff ve Johnson (1980) da belirsizlik olgusunun nasıl görüldüğüne ilişkin yaptıkları metafor çalışmasında kavrama dair üretilen metaforların birçoğunun olumsuz anlamlar çağrıştırdığını ortaya koymuşlardır. Tablo 54’te ise yöneticilerin belirsizlik kavramına yönelik görüşlerine ait temel biçimlendirilmiş alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 56’da görüldüğü üzere katılımcılar belirsizliği tanımlamada en çok, eğitim öğretim süreçlerinde geleceği kestirememe (f: 22) kategorisinde birleşmişlerdir. Buna göre okul yöneticileri belirsizliği daha çok; olay veya davranışların sonucunu öngörememe, kestirememe, tahmin edememe gibi eylemlerle kavramsallaştırmıştır. Bu ifadeler alan yazındaki pek çok araştırmacının belirsizlik tanımıyla örtüşmektedir.

Tablo 56

Yöneticilerin Belirsizlik Kavramını Tanımlama Şekilleri

| Kategoriler | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı |
|-----------------------------------|--|--------------|
| Geleceği Kestireme me | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Değişikliğin/ Olayların sonucunu öngörememe (m2,m8,y9)</i> ✓ <i>Davranışınızın sonucunu kestirememe (y5,y9)</i> ✓ <i>Riskli durumları da kapsayan öngörülemezlik (m7)</i> ✓ <i>İhtimalleri kestirememe/ önünü görmeme (m1,m4,m6,m7,y1,y4,y5,y8,y9)</i> ✓ <i>Tahmin edilemeyen durumlar (m1,m4,m7,m9,y4)</i> ✓ <i>Geleceği planla(ya)mamak/ yön verememek (y8,y9)</i> | 22 |
| Karşılaşıl n Engel/ Sorun | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>İmkânsızlıkların/ kaynaksızlığın yarattığı durum (m1)</i> ✓ <i>Anlık krizler/ travmalar (m2,m6)</i> ✓ <i>Kaos/ kaotik, karmaşık engeller (m2,m3,y3)</i> ✓ <i>İlk defa karşılaşılan engel/ sorun (m2,y6)</i> ✓ <i>Tedbir alınamayan sorunlar (m1,m7)</i> | 10 |
| Muğlak/ Çelişkili Durumlar | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sizi yanlışa götürebilecek muğlaklık (m4,y1)</i> ✓ <i>Yaptığınız işten kuşku duyma durumu (m4,y1)</i> ✓ <i>Açık/Net/Şeffaf olmayan durumlar (m9,y3,y4)</i> ✓ <i>Ne ve nasıl soruların cevapsız kalması (y2)</i> ✓ <i>Yanlış/Yetersiz bilgilendirmelerin yarattığı çelişki (m4,m6,y1,y2)</i> ✓ <i>Çelişkili durumlar (m1,m3)</i> | 14 |
| Kuralsızlık / Plansızlık | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Düzensizlik/ Kuralların olmaması (y6,y7)</i> ✓ <i>Stratejisi, planı, programı, çerçevesi olmayan yol (m5,m6,y7)</i> ✓ <i>Plansız/ ani gelişen durumların yarattığı durum (m6,m8)</i> ✓ <i>Süreci gelişigüzel/ plansızca yönetmek (m5)</i> | 8 |

Örneğin durumların önceden kestirilemediği (Brashers, 2001) gelecekteki durumlara yönelik öngörü geliştirme yeteneğinden yoksun olma (Otley, 2014) ve kendini nelerin beklediği konusunda emin olamama hali (Kagan, 1972) gibi ifadelerle belirsizliği tanımlayan araştırmacılar mevcuttur. Geleceğin kestirilememesi halinin bireylerin belirsizliğe dair hissettiği en temel duygu durumu olduğu düşünülebilir. Zira geleceğe dair herhangi bir şeyin tahmin edilememesi veya öngörülememesi belirsizliğin oluşumunda ilk akla gelen neden kabul edilebilir. Ancak Klir (2006, 2), belirsizlik kavramını yalnızca gelecekle ilişkilendirmemek gerektiğini belirtmektedir. Yazara göre gelecekteki olay ve durumlara ilişkin beklentiler kaçınılmaz olarak belirsizliğe tabidir. Bununla birlikte belirsizlik sadece gelecekle sınırlı değil aynı zamanda geçmiş ve şimdiye ilişkin de olabilir. Zira geçmiş olaylardan emin olamama ve hem geçmiş hem de şimdiki durumla ilgili tam ve tutarlı bilgi kayıtlarına sahip olmama da mevcut işlerin belirsiz olmasına neden olabilmektedir (Klir, 2006, 2).

Tablo 56 incelendiğinde belirsizlik kavramına dair en fazla görüş bildirilen ikinci kategorinin *muğlak/çelişkili durumlar* (f: 14) olduğu gözlenmektedir. Yine alan

yazın incelendiğinde belirsizliğin “çelişki” ifadesiyle açıklanmaya çalışıldığı birtakım çalışmalara rastlanmaktadır (Allais, 1979; Levine, Wiener, 1989; Obolensky, 2017; Van Asselt ve Vos, 2006). Örneğin Mowles (2015, 4) örgütsel yaşamın bizzat kendisinin çelişki ve paradokslarla dolu olduğunu ifade ederken Obolensky (2017), örgüt ve içeriklerinin giderek paradoksal ve belirsiz bir hale gelmesinde dolayı bir kuruluştaki dinamik süreçlerin arkasında kaos teorisinin yattığını iddia etmektedir. Dolayısıyla belirsizlik kavramının kaçınılmaz bir şekilde çelişki ve muğlaklık terimleriyle ifade edilmesi anlaşılır görünmekle birlikte yönetsel süreçlerin paradoksal konularla mücadele gerektirdiği açıktır.

Görüşlerine başvuru alan yöneticilerin belirsizlik kavramına ilişkin oluşturdukları diğer ifadeler sırasıyla *engel /sorun* (f: 10) ve *kuralsızlık /plansızlık* (f: 8) kategorilerinde birleştirilmiştir. Bu kategorilerde yer alan alıntılanmış örneklere bakıldığında okul yöneticilerinin belirsizliği bütünüyle olumsuz bir durum veya sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Karşılaşılan engel/sorun bağlamında okul yöneticilerinin kriz, travma ve tedbir alınamayan sorunlar gibi sürekli engel veya sorun ifadelerini kullandıkları gözlenmektedir. Benzer şekilde diğer kategori incelendiğinde düzensizlik, kuralsızlık, stratejisi, planı ve çerçevesi olmayan yol şeklinde tanımlamalar dikkat çekicidir. Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliğin karşılığı olarak okul yöneticilerinin ürettikleri bu kavramların endişe verici olduğu söylenebilir. Zira eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan veya yaşanabilecek belirsizliklere ilişkin hoşnutsuz ve tahammül edilemeyen tepkilerin geliştirildiği açıktır. Kuşkusuz bu durumun yönetsel süreçlere de yansıma ihtimali yüksektir.

Eğitimde/ Okullarda Karşılaşılan Belirsizlik Türleri (Belirsizliğin Kaynakları/ Nedenleri)

Belirsizlik türleri; aynı zamanda kendisinin doğrudan nedeni veya kaynağı olarak kabul edilmiştir. Zira belirsizliğe neden olan etmen aynı zamanda onun türünü de belirleyen bir durumdur. Yöneticilerden elde edilen görüşler doğrultusunda eğitim süreçlerinde karşılaşılan belirsizlik türlerini/ kaynaklarını/ nedenlerini ortaya koymak amacıyla Tablo 57 oluşturulmuştur.

Tablo 57

Yöneticilerin Karşılaştıkları Belirsizlik Türleri

| Kategoriler | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı |
|--------------------------------------|---|---------------------|
| Bilgi Eksikliği/ Karmaşası | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gelen resmi yazıların net/ açık/ kapsamlı olmaması (m1,y4) ✓ Okul çalışanlarının yetki ve sorumluluklarını bilmemesi (m3,m5,y1,y3,y5) ✓ Yeni bir uygulamanın nasıl ve neye göre yapılacağını açıkça belirtilmemesi (m2,m4,m9,y2) ✓ Yönetmeliklerin (yönetici atama vb.) yoruma fazla açık bırakılması, her tarafa çekilebilmesi (m4,m8,m9,y2,y5) ✓ Öğretmenlerin nasıl davranacağını bilmemesi (m5,y1,y3) ✓ Üst yöneticilerin ne beklediği konusundaki bilgisizlik (y3,y5) ✓ Her kaynaktan (öğrenciler, sendikalar, medya, Bakanlık) farklı bir ses gelmesi (m3,y7) | 23 |
| Sorumluluk Dışı Talepler | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bizimle alakasız yazıların okullara gönderilmesi (m1,y1,y4) ✓ Uygulama yetkimiz olmayan şeylerin istenmesi (m1,m3,y1) ✓ Uzmanı olmadığımız konularda (iş sağlığı ve güvenliği vb.) sorumluluklar verilmesi (m1,y5,y6) ✓ Mühendislik/ Müteahhütlik gerektiren işlerin (rampa, paratoner vb.) okullara yüklenmesi (y5) | 10 |
| Plansızlık | <ul style="list-style-type: none"> ✓ İlde hiç planlama yapılmadan (istihdam vb.) farklı meslek lisesi alanlarının açılması (m8,m9) ✓ Bakım, yapım, ihale süreçlerinin eğitim dönemine sarkması (m4) ✓ Temizlik personelinin dönem ortasında gönderilmesi (y4,y6) ✓ Öğretmen atama dönemlerinin plansızlığı/ başlama ve bitişe denk gelmesi (m4,y5,y9) | 8 |
| Ani/ Sürekli Değişiklikler | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Her an sınav sisteminin, yasaların, müfredatın vb. değişebilmesi (m4,m7,m9,y1,y3,y4,y5,y7,y8,y9) ✓ Her yeni dönemde değişen felsefe ve bürokratik kadro (m8,y2,y9) ✓ Yasa ve yönetmeliklerin (yönetici atama vb.) sık sık değişmesi (m2,m8,y1,y2,y3,y5,y9) ✓ Sınav sisteminin bir anda değiştirilmesi (m6,m9,y3,y4,y5,y7,y8,y9) ✓ Eğitim sisteminin sürekli olarak değişmesi (y8,y9) | 30 |
| Karar – Kararsızlık Çatışması | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Arada kalma/ikileme düşme (kılık kıyafet yönetmeliği, devamsızlık, müfredatı uygulama-sınavda soruları öğretme vb.) (m5,m6,m9) ✓ Okulda suç işleyen çocuğu kazanmak için yaşanan ikilem (veli mi, polis mi, tutanak mı) (y4) ✓ Özel ya da sıkıntılı durumu olan (çocuk bekleme, hasta olma vs.) öğretmenlere yaklaşım (y5,y6,y7,y8) ✓ Yapman gereken (sorumluluk) ile tepe baskısı arasında kalma (y5) | 9 |

Tablo 57’de görüldüğü üzere katılımcılar görece en çok *ani /sürekli değişiklikler* (f: 30) nedeniyle belirsizlik yaşadığını düşünmektedirler. Ani ve sürekli değişikliklerin kaynakları dikkate alındığında okul yöneticilerin her an sınav sistemi ile müfredatın değişebilmesi, yasa ve yönetmeliklerin sık sık değişmesi (yönetici atama vb.) ve her yeni dönemde değişen bürokratik kadro ile birlikte mevcut felsefenin de değiştirilmesi gibi nedenler sıralamaktadırlar. Yaşanan bu belirsizlik türlerinin daha çok sistem kaynaklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin eğitsel süreçlerde yaşadıkları belirsizliklerin kaynağını daha çok kendilerinin (kişisel /öznel belirsizlik) dışında gelişen unsurlarda gördükleri anlaşılmaktadır.

Şüphesiz eğitim süreçlerinde pek çok yenilik ve değişikliğin yaşandığını söylemek mümkündür. Getirilen bu değişiklik ve yeniliklerin özellikle ilk evrelerde yarattığı en temel sorunlardan birinin belirsizlik ilkimini olduğu söylenebilir. Zira değişim ve dönüşümün belirsizlik havası yarattığı ve iyi yönetilemediğinde sonuçlarının ağır olabileceğini öne süren pek çok çalışma mevcuttur (Nelson vd., 1995; DiFonzo ve Bordia, 1998; Allen vd., 2007). Buna ek olarak değişim süreçlerinden kaynaklı oluşan belirsizliklerin en çok hissedilen belirsizlik türü olduğunu söylemek mümkündür (Bordia vd., 2004b). Ayrıca Schweiger ve Denisi (1991), yaptıkları çalışmada belirsizlik kaynaklarının birçoğunun değişim süreçlerinde oluştuğunu ortaya koymuşlardır (Schweiger ve Denisi, 1991). Bu açıdan bakıldığında eğitim süreçlerindeki değişimlerin okuldaki yansımalarına ve okul yöneticilerinde bıraktıkları izlere odaklanmakta fayda vardır.

Yöneticilerin en çok karşılaştıkları belirsizlik türleri kapsamında ikinci olarak *bilgi eksikliği/karmaşası* (f: 23) kategorisi dikkat çekmektedir. Bu kategorideki belirsizlik kaynakları incelendiğinde; okullarda gelen resmi yazıların açık, net ve kapsamlı olmaması, yönetmeliklerin yoruma açık bırakılması-her tarafa çekilebilmesi (bilgi kaynaklı/enformasyonel belirsizlik) çalışanların kendi yetki ve sorumluluklarını bilmemesi (öznel/kişisel belirsizlik), üst yöneticilerin ne bekledikleri hakkında yaşanan bilgisizlik (durum belirsizliği), her kaynaktan (öğrenciler, sendikalar, medya, Bakanlık) farklı bir ses gelmesi gibi belirsizlik türleriyle karşılaşılmaktadır. Bilgi eksikliği veya var olan bilginin karmaşıklığından dolayı ortaya çıkan belirsizlik kaynaklarına önemle dikkat edilmelidir. Nitekim Van den Bos'a (2009a) göre bu şekilde var olan bilgiler tehdit ve tehlike yaratabilir. Örneğin bu durum örgütle ilgili konularda doğru ve yeterli düzeyde anlayış geliştirememeye sebep olabilir. Bu da örgüt temellerinin istikrarsız ve dengesiz bir sistem üzerine kurulmasına yol açabilir (Zhang, 2006). Türk Eğitim Sistemindeki bürokratik yapılanma da göz önüne alındığında okul yöneticileri için eksik bilginin veya herhangi bir uygulamada yaşanan belirsizliğin ne kadar önem arz eden bir konu olduğu anlaşılabilir.

Okul yöneticilerinin belirsizliğin kaynaklarına ilişkin belirttikleri diğer görüşler sırasıyla *sorumluluk dışı talepler* (f: 10), *karar-kararsızlık çatışması* (f: 9) ve *plansızlık* (f: 8) kategorilerinde toplanmıştır. Sorumluluk dışı taleplerin daha çok okul yöneticilerinin kontrolleri dışında kalan durumlarla karşı karşıya kalması ve rol fazlası davranışların talep edilmesiyle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin iş sağlığı ve güvenliği gibi konularda konunun uzmanı olmadığı halde, okul yöneticilerine

sorumlulukların yüklenmesi, onların talep edilen şeyle ilgili yoğun bir bilgi eksikliği yaşamasına; akabinde stres ve baskı hissetmesine neden olmaktadır. Örneğin bu konuda bir müdür yardımcısının (y5) görüşleri şu şekildedir:

y5: “...yani sizin sorumluluk alanınızda olmayan bir şeyi yüklemeleri oluyor. Büyük bir belirsizlik bu. Bu yüklenen şey için herhangi bir maddi destek de sağlanmıyor. Örneğin okula giren bir rampanın düşürülmesi lazım. Müteahhitlik mühendislik döneminde bina yapılırken düşünülmeyen bir şey bizden isteniyor.”

Okulla ve eğitim uygulamalarıyla ilgili kendilerini ilgilendirmeyen birçok yazının okullara gönderilmesi okul yöneticilerinde ilk anda panik yaratabilmektedir. Zira anlamlandıramadıkları şeylerle ilgili konularda başka görüşlere ihtiyaç duymakta ve kendileriyle ilgili olmadığını anlamaya çalıştıkları süreçte bile belirsizlik yaşamaktadırlar. Buna ek olarak mühendislik /müteahhitlik gerektiren işlerin okullara yüklenmesinin de sorumlulukları dışında kaldığını düşünen yöneticiler mevcuttur. Sonuç olarak görev ve sorumluluklarının dışında kalan işlerin yönetsel süreçlerde yoğun belirsizlikler yarattığı ve okullarda yaşanan belirsizliğin kaynaklarından olduğu görülmektedir. *Karar-kararsızlık çatışması* kategorisi ise daha çok okul yöneticilerinin karar süreçlerinde ikilemde kalması veya yönetsel süreçlerde belli konularda yaşadıkları kararsızlığı ifade eden görüşlerden oluşmaktadır. Bir yöneticinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

m9: “...Bu karar vermede zorluyor ben somut bir örnek daha vereyim. Personel kıyafeti bir belirsizlik şuan. Yönetmelikte personelin kıyafeti bellidir. Ama sendikaların baskıları sonucunda öğretmenler bugün sivil veya herkes istediği şekilde okula geliyor. Bu durumda müdür bir belirsizlik yaşıyor zor durumda kalıyor. STK’ların baskılarına mı yönetmeliğe mi uyacaksınız.”

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin karar verme ve bunları uygulama süreçlerinde yaşadıkları ikilem ve emin olamama halleri de okul içinde yoğun belirsizlikler yaratabilmektedir. Bu durum çoğunlukla inisiyatif alamama, bürokratik kalıplara uygun davranma çabası, karar almada başkalarını katmama veya hassas konularda diğer okul üyelerinin fikirlerini almama, yönetsel süreçlerde tereddüt yaşama gibi unsurlara bağlanabilir. Nitekim karara katma ve işbirliği davranışlarını yönetim kapsamında (Barney ve Lee, 1998; Van de Vrande, 2009), inisiyatif alma ve yönetsel süreçleri idare etme de kılavuz liderlik kapsamında Cicero, vd. (2010) belirsizlikle baş etmede önemli stratejiler olarak belirtmişlerdir. Bu sebeple yöneticilerde bu stratejik

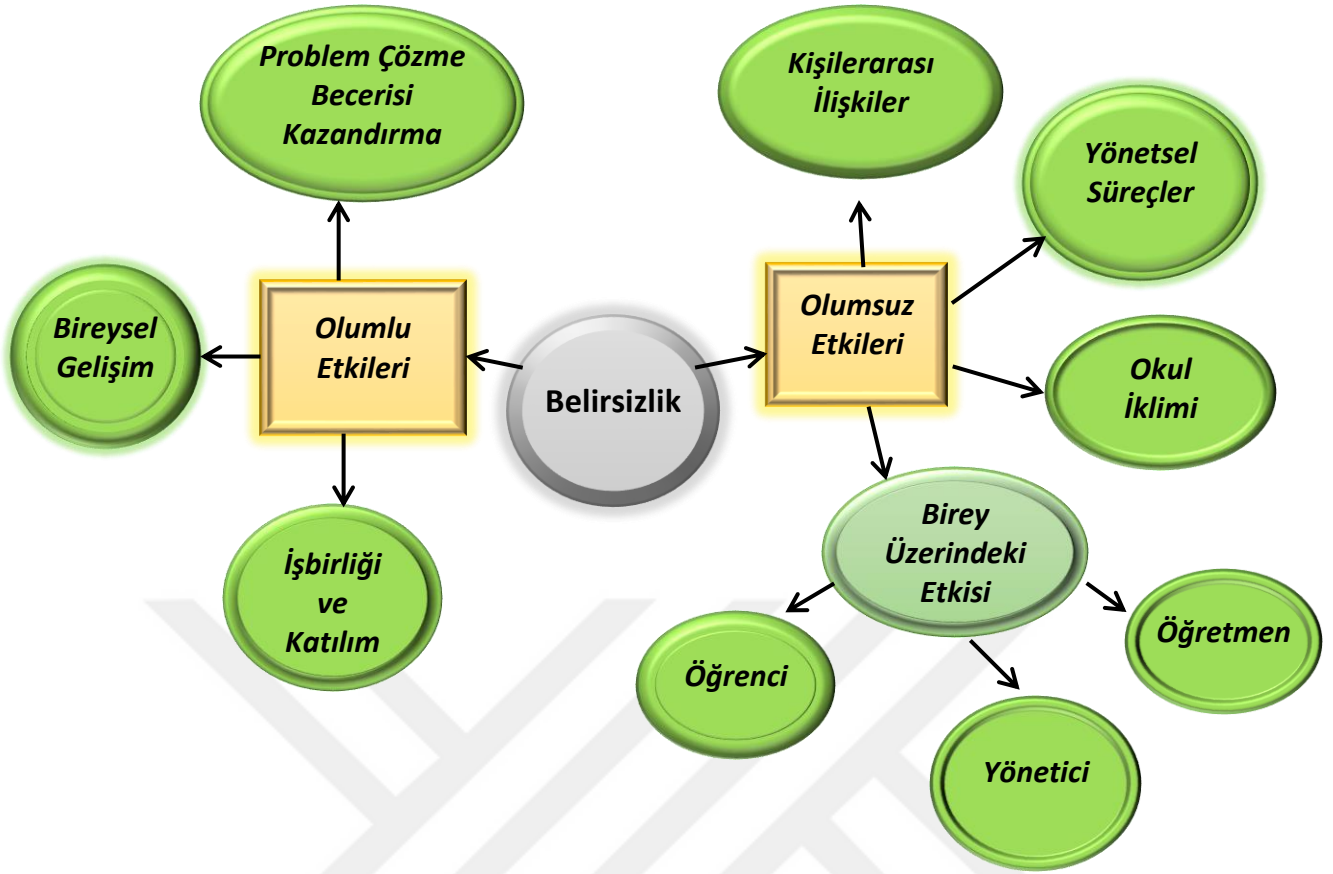
davranışların yokluğu belirsizlikle baş etmede ve karar alam süreçlerinde sorunlar yaşamalarına neden olabilir

Belirsizlik türleri kapsamında oluşturulan diğer bir kategori ise *plansızlıktır*. Daha çok eğitim-öğretim süreçlerinde planlamanın dışında gelişen eylemleri kapsayan bu kategori okul yöneticilerinin yönetsel faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Zira eğitim-öğretim dönemi dışında gelişen durumların eğitsel sürece de etki edeceği açıktır. Dolayısıyla bu türde faaliyetlerin ortaya çıkması yöneticilerin işle ilgili belirsizliklerle karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir. Allen ve diğerlerinin (2007) yaptığı araştırmaya göre iş yükü, görev tanımı, rol ve iş güvenliği gibi işle ilgili konularda yaşanan belirsizlik, örgütsel düzeyde karşılaşılan en yaygın belirsizlikler arasındadır. Bunun dışında okul yöneticilerinin stratejik belirsizlik türünü de yaşadığı söylenebilir. Stratejik belirsizlik ise değişimin nedenleri, örgütün gelecekteki gidişatı, planlanması, sürdürülebilirliği ve çalışma ortamının niteliği gibi konulardaki örgüt düzeyindeki sorunları kapsar (Bordia vd., 2004a). Dolayısıyla yöneticilerin genel olarak işle ilgili belirsizlikler ile mevcut koşullara ve olayların sonucuna göre meydana gelen belirsizlik türleri yaşadığı söylenebilir.

Eğitimde/ Okullarda Karşılaşılan Belirsizliğin Yarattığı Etkiler

Eğitim süreçlerinde karşılaşılan belirsizliklerin bıraktığı etkiler incelendiğinde yöneticilerden elde edilen görüşlerin iki ana tema etrafında şekillendiği görülmektedir. Belirsizliğin etki alanlarına ilişkin oluşturulan şema, Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 12’de belirsizliğin yarattığı etkilerin olumlu ve olumsuz etkiler bağlamında şekillendiği görülmektedir. Olumlu (f: 37) ve olumsuz (f: 131) etkiler olarak ayrılan ana temalar incelendiğinde okul yöneticilerinin belirsizliğin daha çok olumsuz etkileri üzerinde odaklandığı ve bu yönde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple yöneticilerin eğitsel süreçlerde belirsizliğin daha çok olumsuz etkiler bıraktığı yönünde görüş ve inançlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum okul yöneticilerinin belirsizlik toleranslarına veya belirsizliğe karşı bakış açılarına ilişkin de önemli ipuçları sunmaktadır.



Şekil 12. Belirsizliğin Etki Alanları

Olumsuz olarak bıraktığı etki alanları incelendiğinde belirsizliğin kişilerarası ilişkiler, yönetsel süreçler, okul iklimi ve birey üzerinde bıraktığı etkiler olmak üzere dört kategori dikkat çekmektedir. Ayrıca belirsizliğin birey üzerinde bıraktığı etkiler yönetici, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Belirsizliğin yarattığı olumlu etkilere bakıldığında ise problem çözme becerisi kazandırma, bireysel gelişim ve işbirliği ve katılım sağlama kategorileri gözlenmektedir. Yöneticilerden elde edilen görüşler doğrultusunda belirsizliğin bıraktığı olumsuz etkilerin kategorilerine ilişkin alıntılanmış örnekler ve görüş sayıları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Yöneticilere Göre Belirsizliğin Olumsuz Etkileri (Dezavantajları)

| Kategoriler | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı | |
|---------------------------------------|---|---|-----------|
| Yönetmel Süreçlere Etkisi | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sağlıklı karar verme noktasında yöneticileri zayıflatması/ arada bırakması/ tereddüt duyma (m1,m3,m4,m5,m9,y2,y4,y5)</i> ✓ <i>Okul yönetimi açısından zaman kaybı yaratması (m4,y5)</i> ✓ <i>Okuldaki sistemi/ işleyişi sekteye uğratma (m1,m3,m9,y4,y5)</i> ✓ <i>Okulda uzun vadeli planlar yapılamaması (m4,m6,m7,y5,y9)</i> | 20 | |
| Kişilerarası İlişkilere Etkisi | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Öğretmen-yönetici bağının zayıflaması/ soğuması (m1,m4,m9,y3,y5)</i> ✓ <i>Okuldaki paydaşlarda (öğretmen, personel, öğrenci, veli) "yönetici bu işi bilmiyor" algısının oluşması (m3,m5,m6,m9,y1,y2,y4,y5,y6)</i> ✓ <i>Yöneticilerin günah keçisi olarak görülmesi (m4,m7,m9,y1,y3,y5)</i> ✓ <i>Öğretmenlerin ve velilerin, okul yöneticilerini tutarsız/ güvenilir olarak görmeleri (m1,m3,m7,m8,y2,y3,y4,y9)</i> ✓ <i>Okul yöneticilerinin toplum nezdinde itibarını yitirmesi (m8,y2,y4)</i> ✓ <i>Velilerin okul yöneticilerine karşı cephe alması/ karşı karşıya gelmesi (y5,y7,y9)</i> | 34 | |
| Okul İklimine Etkisi | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Okulda kurum kültürünü oluşturmayı engelleme/ bozma (m1,m2)</i> ✓ <i>Okuldaki olumlu iklimi dağıtma/ huzur atmosferini bozma (m2,m3,m5,m6,m7,m9,y1,y3,y4,y5,y7,y9)</i> ✓ <i>Belirsizlik halinin bütün okula (olumsuz) yayılması/ kaos iklimi (m3,m4,m6,y1,y3,y4,y5)</i> ✓ <i>Okulda kurulan disiplinin/ düzenin bir anda yıkılması (m9,y1,y6,y7)</i> | 25 | |
| Birey Üzerindeki Etkisi | Öğrenci | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Öğrenci akademik başarısının düşmesi (m6,m9,y3)</i> ✓ <i>Öğrencilerde okuldan kopma/ davranış bozuklukları (m6,y9)</i> ✓ <i>Öğrencilerde karamsarlık, ümitsizlik, çaresizlik ve içine kapanma (m6,m8,y2,y3,y4,y5,y8)</i> ✓ <i>Öğrencilerin çalışma motivasyonlarının kırılması/ boşluğa düşmeleri (m4,m7,m8,y3,y5,y9)</i> | 18 |
| | Yönetici | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Yöneticinin üzerindeki vicdani sorumluluğu (omuzdaki yükü) çok fazla artırma (m3,m4,m9,y1,y3,y4)</i> ✓ <i>Tedirgin etme/ stres, kaygı ve bunalım yaşama (m3,m5,y1,y3,y9)</i> ✓ <i>Yöneticilerin üzerinde baskı oluşturma/ yıpratma (m6,y2,y5,y9)</i> ✓ <i>Yöneticilerin çalışma motivasyonlarının bozulması (m7,y9)</i> ✓ <i>Yöneticilerin potansiyelini kullanamaması/ kısıtlaması (y2)</i> | 18 |
| | Öğretmen | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Öğretmenlerin çalışma hevesini kırması/ performansının düşmesi (m1,m4,m7,y1,y3,y4,y5,y8,y9)</i> ✓ <i>Öğretmenlerin değersiz hissetmeleri (m8,y5,y6,y8,y9)</i> ✓ <i>Öğretmenlerin sisteme ve okuldaki düzene ilişkin inançlarını yitirmesi (m1,y5)</i> | 16 |

Tablo 58’de görüldüğü üzere katılımcılar belirsizliğin en çok kişilerarası ilişkilere olumsuz etkisinin olduğunu düşünmektedir (f: 34). Bu kapsamda okul yöneticileri belirsizlikler nedeniyle öğretmen-yönetici bağının zayıflayıp soğuduğunu, okulun diğer paydaşları (öğretmen, veli vb.) tarafından kendilerinin tutarsız-güvenilmez algılandığını, günah keçisi olarak görüldüklerini ve toplum nezdinde itibarlarının

sarsıldığını düşünmektedirler. Ayrıca velilerin okul yönetimine karşı cephe alması ve yöneticinin yetersiz olarak algılanması da belirsizliğin yarattığı olumsuz etkiler olarak düşünülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın nicel aşamasındaki bulgularla da örtüşmektedir. Zira nicel aşamada yöneticilerin görüşlerine göre belirsizlik yönetimini en iyi açıklayan boyutun yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim olduğu tespit edilmiştir. Tek başına bu boyut, belirsizlik yönetimindeki varyansın %61'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla belirsizliğin en çok kişilerarası ilişkileri etkilediğini söylemek mümkün görünmektedir. İlişki ve iletişim süreçlerinin daha çok olumsuz anlamda etkilenmesine neden olan belirsizlikler ilk ve en belirgin etkilerini bu şekilde göstermekte ve yönetsel anlamda yöneticilerin zorlanmasına neden olmaktadır. Bu durumda yöneticilerin karşılaştıkları belirsizliklerin türünün veya miktarının değil onu idare etme ve yansıtma becerisinin daha önemli olduğu söylenebilir.

Liderlik becerilerinin belirsizlikle başa çıkmada önemli bir etken olduğu açıktır. Belirsizlik koşulları altında kişilerarası ilişkilere yön veren ve belirsizliğin bir sorun veya kaygı unsuru gibi algılanmasının önüne geçebilecek en önemli aktörlerden birinin yöneticinin tutum ve davranışlarıdır. Thau ve diğerlerinin (2009) de belirttiği gibi yönetim stilleri belirsizliğin yaşanmasını etkilediği gibi çalışanların yöneticiye ilişkin edindiği olumsuz algılar da örgüt liderinin belirsizliği kötü yönetmesinin sonuçlarından biridir. Bu sebeple belirsizlik koşulları altında okuldaki eğitim paydaşları arasındaki ilişkinin niteliğini de yöneticinin becerisi etkileyecektir. Belirsizliğin en fazla etki ettiği ikinci kategori olan *okul iklimi* (f: 25) de bunun bir diğer yansımasıdır. Nitekim Krackhardt ve Stern'nin (1988) de belirttiği üzere belirsizlik bireysel davranış ve örgüt ortamındaki psikolojik faktörler üzerinde oldukça etkilidir.

Belirsizliğin okul iklimi üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde kurum kültürünün işleyişini engelleme, okuldaki huzur ortamını bozma, okulda kurulan disiplinin bir anda yıkılması ve kaos ikliminin oluşabilmesi gibi etkenler dikkat çekmektedir. Livingston (1997) okulların çalkantılı ortamlarda faaliyet göstermekte olup beklenmedik değişimlerin ortasında kalabildiğini ifade etmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı bir iklim yaratması, destekleyici olması ve bu konularda kararlılık ve istikrar göstermesinin öneminden bahsedilmektedir (Smith, 2016). Ancak yine de belirsizliğin okul iklimine yarattığı etkilere bakıldığında bu durumun diğer tüm faktörler üzerinde de etkisinin olması kaçınılmaz görünmektedir. Belirsizliğin en yoğun olarak etki ettiği üçüncü kategori ise *yönetsel süreçlerdir* (f: 20). Belirsizliğin sağlıklı karar verme noktasında yöneticileri zayıflatması, zaman kaybı yaratması, işleyişi

sekteye uğratma ve uzun vadeli planların yapılamaması gibi yönetsel düzeyde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Nitekim belirsizliğin karar alma süreçlerine olumsuz etki ettiği (Demiral, 2014), çalışanların hareketlerini ve girişimlerini kısıtladığı (McMullen ve Shepherd, 2006) bilinmektedir.

Belirsizliğin olumsuz anlamda birey üzerinde yarattığı etkiler incelendiğinde ise okulda *yönetici* (f: 18), *öğretmen* (f: 16) ve *öğrenciye* (f: 18) ilişkin pek çok etkisinin olduğu gözlenmektedir. Öğrencinin akademik başarısının düşmesi, okuldan kopma ve davranış bozukluklarının oluşması, ümitsizlik çaresizlik, içine kapanma ve karamsarlık gibi duyguların gelişmesi ile çalışma motivasyonlarının kırılması belirsizliğin öğrenciler üzerinde bıraktığı etkilerdendir. Benzer şekilde öğretmenlerin çalışma hevesinin kırılması/performansının düşmesi, kendilerini değersiz hissetme, sistem ve okuldaki düzene ilişkin inançlarını yitirme de belirsizliğin öğretmenler üzerinde bıraktığı etkiler olarak gözlenmektedir. Yönetici üzerinde ise belirsizliğin sorumlulukları çok fazla arttırma, tedirgin etme, stres, kaygı, bunalım yaşatma, baskı oluşturma/yıpratma gibi etkileri bulunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin potansiyelini kullanamaması/kısıtlaması belirsizliğin olumsuz anlamda yarattığı önemli etkilerden biridir. Sonuç olarak birey bazında düşünüldüğünde belirsizliğin psikolojik olarak olumsuz etkiler bırakması örgüt başarısı ve sağlığı üzerinde de etki sahibi olabilir. Nitekim hem öğrenci hem de öğretmenin performansının düşmesi, kaygı, stres ve ümitsizlik gibi duyguların yoğunlaşması ile yöneticilerin baskı altında hissetmesi eğitim öğretim süreçlerini olumsuz etkileyecektir. Belirsizliğin eğitimde bıraktığı etkiler bağlamında oluşturulan olumlu etkilere ilişkin kategoriler ve ilgili alıntılanmış örnekler ise Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 59’da görüldüğü üzere katılımcıların, belirsizliğin olumlu etkisine dair belirttikleri görüşler üç kategoride toplanmıştır. En fazla görüş *problem çözme becerisi kazandırma* (f:16) kategorisinde toplanmış olup belirsizliğin bu kapsamda sorunlarla baş edebilme becerisi kazandırması, farklı bakış açısı ve stratejilerle sorun çözme fırsatı sunması ve tecrübe kazandırması bakımlarından olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde belirsizliğin yöneticilere *bireysel gelişim sağlama veya kendi gücünü pekiştirme fırsatı sunması* (f: 13) bakımından da olumlu etkileri vardır. Örneğin belirsizliğin bireyi harekete geçirici bir unsur olması, bireysel eksiklikleri gidermek ve becerileri geliştirmek için fırsatlar sunması ve liderliği pekiştirmesi bakımından olumlu etkileri vardır. Yine belirsizliğin *işbirliği ve katılım* (f: 8)

kategorisinde yöneticiler, toplantılarda farklı bakış açılarına ulaşmanın sağlandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 59

Yöneticilere Göre Belirsizliğin Olumlu Etkileri (Avantajları)

| Kategoriler | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı |
|--|---|---------------------|
| Problem Çözme Becerisi Kazandırma | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sorunlarla baş edebilme/ problem çözme becerisi kazandırması (m1,m3,m4,m8,y1,y5) ✓ Mevcut sorunları tespit etme fırsatı sunması (m3,y5) ✓ Farklı bakış açıları ve stratejilerle okulların sorunlarını çözme fırsatı sunması (m4,m5,m8,y5) ✓ Benzer sorunların yeniden yaşanmaması adına tecrübe kazandırması (m2,m4,y1,y5) | 16 |
| Bireysel Gelişim/ Kendini (Gücünü) Pekiştirme Fırsatı | <ul style="list-style-type: none"> ✓ "Beni öldürmeyen acı güçlü kılar" anlayışı ile güçlü/ özgüvenli olmak için fırsatlar sunması (m2,y1) ✓ Bireysel eksikliklerin üzerine koyma fırsatı sağlaması (m1,m3,m5,y1,y3,y8) ✓ Bireyleri harekete geçirmesi (y1,y8) ✓ Giderdiğiniz belirsizliğin okuldaki liderliğinizi pekiştirmesi/ size olan güveni ve inancı artırması (m1,m2,m7) | 13 |
| İşbirliği ve Katılım | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Belirsizliği giderirken (toplantılarda) farklı bakış açılarını öğrenmeyi sağlaması (m2,y6,y8) ✓ Belirsizliği gidermede okul üyeleri arasında karara katılımı/ iş birliğini artırması (m2) ✓ (Ortak amaca giden yolda) birlikte hareket etme fırsatı sağlaması (m3,y2,y8) ✓ Geniş katılımlı beyin fırtınası yapma fırsatı sağlaması (y8) | 8 |

Bu kategori altında ayrıca ortak amaçla hareket etme fırsatı sunması ve okul üyeleri arasında işbirliğinin artması bakımından belirsizliklerin olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Araştırmanın nicel aşamasındaki yönetici-çalışan ilişkisi boyutunda okul yöneticilerinin işbirliğine yönelik belirsizliği yönetme davranışlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla işbirliği davranışları belirsizlik yönetiminde sıklıkla başvurulan bir yol olmakla birlikte yöneticilerin bu süreçlerde olumlu şekilde katkı sağladığı bir davranış biçimi olarak düşünülebilir.

Smithson'a (2008) göre belirsizlik kişiyi hem olumlu hem de olumsuz yönde motive edebilir. Ancak her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de belirsizliğin kaçınılmaz bir olgu olduğu dikkate alındığında bu durumu avantaja çevirmek veya fırsatları görmek gerekmektedir. Örneğin Chen ve diğerlerinin (2005) yaptığı araştırmada zaman odaklı stratejilerin en iyi, yüksek belirsizlik ortamlarında çalıştığını bulmuşlardır. Ayrıca belirsizliğin özgür alan yaratma, yaratıcılığı teşvik etme,

keşfetmeyi sağlama ve fırsatları yakalama konusunda avantajlar yarattığı bilinmektedir (Smithson, 2008). Her ne kadar belirsizliğin potansiyel etkilerinin olumsuz şekilde gerçekleşeceği yönünde görüşler çoğunlukta olsa da bu kanının kırılmasına ihtiyaç vardır. Yöneticilerin belirsizliği algılama ve yansıtma şekillerinin okuldaki diğer eğitim paydaşları ile uygulamalarını da önemli düzeyde etkilediği açıktır. Yönetimsel süreçlerde üzerinde dikkatle durulması ve önemszenmesi gereken bir konu olan belirsizlik yönetimi, karşılaşılabilecek neredeyse her türlü problemi doğru stratejilerle karşılamayı ve yönetmeyi sağlar.

Kaçınma/Önleme Açısından Belirsizlik Yönetimi

Bu başlık altında okul yöneticilerinin eğitimde yaşanan belirsizliklerin önlenip önlenemeyeceği konusundaki düşünceleri ve inançlarını açığa çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmanın bu basamağında, görüşlerine başvuru yapılan yöneticilerin tamamı eğitimde belirsizliğin kaçınılmaz veya önlenemez olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri, eğitimde belirsizliğin neden kaçınılmaz olduğuna yönelik iki kategori etrafında toplanmıştır. Bu düşüncelere ilişkin oluşturulan şema Şekil 13'te sunulmaktadır.



Şekil 13. Eğitimde Belirsizliğin Kaçınılmaz Olmasına İlişkin Dayanaklar

Şekil 13'te görüldüğü gibi okul yöneticileri eğitim süreçlerinde yaşanan veya yaşanabilecek belirsizlikleri, *belirsizliğin kendi doğasına* ve *sistemsel /merkezi sorunlara* bağladıkları için bu durumun kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir. Burada dikkat çeken nokta, katılımcıların kendi yönetsel yaklaşımları, becerileri ve etkililikleri konusunda belirsizliklerin yaşanabileceğine dair görüş bildirmemiş olmalarıdır. Diğer bir deyişle belirsizliklerin yaşanmasına ve bu durumun kaçınılmaz olmasına dair

dayanaklar genel olarak “dışarda” aranmıştır. Grote’ye (2009) göre karar vericilerin bilgiyi kullanma yeteneği, yaşanan belirsizliklerin derecesini de güçlü bir şekilde etkiler (Grote, 2009). Ayrıca Covey (2004, 48) için sorunun "dışarda" olduğu düşüncesine sahip olmayı sorunlu bir davranış olarak görmektedir. Zira bu düşünce biçimi kişiyi kontrol eden faktörlerin daha da güçlenmesini sağlar. Daha açık bir ifadeyle kendinden bağımsız olarak var olan “dışardaki” güçlere sarılarak güçsüzlüğünü meşrulaştırmaya çalışan kişi ileriye dönük yaratıcı eylemler geliştirmek zorunda hissetmez (Covey, 2004, 48). Dolayısıyla belirsizliklerden kaçınıp kaçınamama durumu bir bakıma yöneticilerin nesnel veya dışsal sebepler aramaları bağlamında gelişmiştir. Görüşlerin daha ayrıntılı incelenmesi ve oluşturulan kategoriler ile alıntılanmış örneklerin sunulması için Tablo 60 oluşturulmuştur.

Tablo 60

Yönelicilere Göre Belirsizliğin Kaçınılmaz Olma Nedenleri

| Kategoriler | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı |
|------------------------------------|---|--------------|
| Sistemsel/ Merkezi Sorunlar | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eğitim sistemimizin plansızlığından (m1,m4,m8,m9,y4,y8) ✓ Sistemimizde sürekli ve ani değişiklikler (sınav sistemi, yönetici atama, müfredat vb.) olduğundan (m1,m3,m4,m8,m9,y8,y9) ✓ Merkez kaynaklı sorunlar (araç-gereç, destek hizmetleri, personel, ders kitapları vb.) sürekli olduğundan (y4,y7) ✓ Sistemimizdeki çarpıklıklar/ çelişkiler belirsizliği sürekli canlı tuttuğundan (m3,m4,y6,y7) ✓ Sistemimiz sağlam felsefi temellere/ köklü politikalara dayanmadığı için (m3,m8,m9) ✓ Her gelen kişiye göre değişiklikler yapıldığından (m8,m9) ✓ Mevcut ağır iş yükünün bir plan program dâhilinde yapılması mümkün olmadığından (y4,y6) ✓ Değişimler saha araştırması yapılmadan uygulandığı için (m3,y9) ✓ Sistemin özü yerine yüzeysel sorunlarla ilgilendiği için (m3) | 29 |
| Belirsizliğin Doğası Gereği | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hayatın kendisi (durağan olmayıp) değişim ve çatışma süreci olduğundan (m1,m2,m3,m5,m7,m9,y1,y2,y5) ✓ Hiçbir plan kusursuz işlemeyeceğinden (m1) ✓ Değişen her şartın beraberinde doğal olarak belirsizliği getirmesi (m2,m3,m5,m6,m7,m9,y1) ✓ Teknolojik gelişmeler (e-müfredat, akıllı tahta vb.) sürekli olacağından (m2,m5,m6,m9,y1,y3) ✓ Sorunlar oldukça belirsizlik olacağından (m4,y1,y6) ✓ Düşünce ve kültür farklılıkları belirsizliği getireceğinden (m5,m9) ✓ Değişen dünyaya/ kitlesel değişimlere ayak uydurma gerekliliğinden (m5,m6,m7,y1,y3,) ✓ Fitratımız gereği belirsizliği ortadan kaldıramayacağımız/ gaibi bilemeyeceğimiz için (m8,y2,y6) ✓ Belirsizlik bir nevi "gelecek" demek olduğundan (m8) ✓ (İnsanın olduğu yerde) robotlar gibi sistematik olunamayacağından (m9,y1,y3,y5) | 44 |

Tablo 60'da görüldüğü gibi eğitimdeki belirsizliğin kaçınılmaz olup olmama durumuna göre yönetici görüşleri iki kategori etrafında şekillenmektedir. Buna göre yöneticiler hem *sistemsel/merkezi sorunlardan* (f: 29) hem de *belirsizliğin kendi doğası gereği* (f: 44) eğitimde belirsizliğin kaçınılmaz olduğunu düşünmektedirler. Örneğin değişen her şartın doğal olarak belirsizliği de beraberinde getirmesi, teknolojik gelişmelerin sürekli olması, düşünce ve kültür farklılıklarının belirsizliğe neden olacağı, hiçbir plan ve programın kusursuz işlemeyeceği gibi unsurlar belirsizliğin yapısı gereği her zaman var olacağı ve bu yüzden kaçınılmaz bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Clampitt ve Dekoch'a (2001) göre belirsizliği kaçınılmaz bir güç veya etki olarak kabul etmeye başlamak onun üstesinden gelebilmek için önemlidir (Clampitt ve Dekoch, 2001). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerin belirsizliği doğası gereği kaçınılmaz bir durum olarak görmelerinin yönetsel süreçlerde kolaylaştırıcı bir etki sağlayacağı açıktır. Zira belirsizliğin kendisini kaçınılmaz bir durum olarak görme onu benimseme veya kabul etme davranışlarını da tetikleyecektir. Ancak yine de yöneticilerden yarından fazlası eğitimde belirsizliği mevcut sisteme ve merkezden kaynaklanan sorunlara bağlamakta; bu sebeplerden dolayı kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir.

Eğitim sisteminin plansızlığı, sınav sistemi, yönetici atama sistemi ve eğitim programı gibi konularda sürekli ve ani değişikliklerin yaşanması, her gelen yeni kişinin beraberinde kendi bakış açısıyla değişiklik ve yenilikler oluşturmaya çalışması gibi durumlar sistemsel/merkezi sorunlardan kaynaklı belirsizliklere örnek olarak verilmiştir. Buna ek olarak her eğitim öğretim döneminde merkez kaynaklı sorunların sürekli olarak yaşanması (araç-gereç, destek hizmetleri, personel, ders kitapları vb. konularda) bu türde belirsizliklere örnek olurken sistemdeki çarpıklık ve çelişkilerin kendisinin de belirsizliği sürekli canlı tuttuğunu belirten görüşler de bulunmaktadır. Ayrıca değişimlerin saha araştırması yapılmadan uygulanması, sistemin özü yerine yüzeysel sorunlarla ilgilenilmesi gibi belirtilen nedenler de eğitimde belirsizliğin kaçınılmaz olarak yaşanacağına işaret etmektedir. Bu konuda iki okul müdürünün (m4, m7) görüşleri şu şekildedir:

m4: "...nihayetinde bizim özelimizde okulla ilgili genel belirsizlik olduğunu düşündüğümde kendi imkânlarımızla çözebilme yetisi olmuştur, tedbirimiz olmuştur ama TEOG'un ortadan kaldırılması, yönetmelik değişiklikleri, öğretmenlerin geç gelmesi gibi durumlara bizim kendi başımıza çözüm getirmemi olası olmuyor"

m7: “...eğitim ortamlarında veya eğitimin geneli ile ilgili olarak elbette ki bu olacak. Hayatın gerçeği bununla örtüşüyor zaten. Dünya değiştikçe eğitim sistemleri değiştikçe, yeni şeyler oldukça dünyaya ayak uydurmanız gereken durumlarda elbette bunlar olacak. Hayatın bir gerçeği olarak karşımızda olacak.”

Karar vericilerin (yöneticilerin) algıladığı belirsizliğin genel anlamda üzerinde durulması gereken bir konu olduğu bilinmektedir. Zira belirsizliğin yaşandığı süreçte bireyin bu durumu algılama şekli ve derecesi belirsizliklerle başa çıkmada önemli bir etkidir. Ancak nerdeyse tüm örgütlerin çevrelerine olan bağımlılığı ve ihtiyacı dikkate alınırsa belirsizliklerin ana nedeni olarak değişen güçleri elinde barındıran dış ortaklara da odaklanmak gerekmektedir (Grote, 2009, 15-17). Dolayısıyla eğitimde yaşanan belirsizliklerin kaynağının sistemsal sorunlarda aranması şaşırtıcı değildir. Türk eğitim sistemindeki işleyiş, genel olarak bürokratik bir yapılanma içinde gerçekleşmektedir. Bundan dolayı hareket alanı ve karar alma mekanizmalarının belli sınırlar içinde kaldığını söylemek mümkündür. Ancak yine de algılanan belirsizlik kaynaklarının sürekli dışarda aranması da tehlikeli bir durum olarak görülmelidir. Zira sistemsal sorunların sürekli var olmasından dolayı ise eğitimdeki belirsizliklerin artık kaçınılmaz bir şekilde var olacağı düşüncesi ise önemli bir bulgudur. Katılımcılardan elde edilen görüşlere göre yöneticilerin dış kaynaklı etkilerden dolayı eğitim süreçlerinde belirsizlikler ve ilgili sorunların yaşandığı düşüncesi kanıksanmış bir hal almıştır.

Yöneticilerin Belirsizlikle Baş Etme Yolları/ Şekilleri

Eğitimde/ Okullarda karşılaşılan belirsizliklerle baş etme yollarına ilişkin yöneticilerden elde edilen görüşler doğrultusunda oluşturulan kategorilere ve alıntılanmış örneklere Tablo 61’de yer verilmiştir.

Tablo 61’de okul yöneticilerinin eğitim süreçlerinde belirsizlikle baş etme yolları incelendiğinde *tepkisel yaklaşım* (f: 115) ve *önlemsel (proaktif) yaklaşım* (f: 23) olmak üzere iki temel yol izledikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin belirsizliklere karşı geliştirdiği stratejiler daha çok tepkisellik bağlamında gerçekleşmektedir. Diğer bir ifadeyle örgütte önlemsel (proaktif) davranışlar geliştirerek belirsizliklerle baş etmeye ilişkin daha az görüş belirtilmiştir. Bu bulgu nicel aşamadaki bulgularla çelişmektedir. Nitekim araştırmanın nicel aşamasında okul yöneticilerinin proaktif davranış düzeyleri yüksek ($\bar{X} = 4,06$ /çoğu zaman) düzeydedir.

Tablo 61

Yöneticilerin Belirsizlikle Baş Etme Yolları

| Kategoriler | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı |
|----------------------------|---|--------------|
| Tepkisel Yaklaşım (f: 115) | Bilgi Toplama/Edinme | 23 |
| | Toplantı Düzenleme/İstişare Yapma | 35 |
| | Liderlik Davranışı Sergileme | 19 |
| | Çıkarım Yapma/Kestirme | 22 |
| | Yardım İsteme/Taklit Etme | 16 |
| | Önlemsel Yaklaşım | 23 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Belirsizliğin nedenleri hakkında çok boyutlu bilgi edinme ve araştırma yoluna gitme (m2,m3,m5,m6,m7,m8,m9,y1,y2,y5,y7,y8,y9) ✓ Resmi yazı ile üstten bilgi/ yönlendirme isteme (y1,y3,y5,y6,y7) ✓ Anlamak için mevcut yasa ve yönetmelikleri inceleme (y1,y5,y7,y9) ✓ Konuyla ilgili internetten araştırma yapma (y5) ✓ Öğrenciyi ilgilendiren konularda öğrenci meclisini/ okul aile birliğini toplama (m9,y4) ✓ Etkilenenlerle (öğretmen, öğrenci, veli vb.) iletişime geçme/ görüşme yapma (m1,m2,m3,m4,m5,m6,m7,m8,m9,y1,y2,y3,y4,y5,y6,y7,y8,y9) ✓ Alınacak kararlarda öğretmen, sınıf başkanları ve sınıf temsilcileri ile işbirliği yapma (m4,m6,m7,m8,m9,y1,y5) ✓ Okul istişare kurulunda (müdür, müdür yrd., rehberlik, zümre başkanı) konuyu/ durumu tartışma (m8,y2) ✓ Okul dışı paydaşlarla konuyu değerlendirme (m5,m7,y2,y3,y7,y9) ✓ Belirsizliğin yarattığı karmaşa karşısında lider duruşu sergileme/ birikimi kullanma (m1,m3,m7,m8,m9,y9) ✓ Esnek davranıp bazı konularda (izin alma, lisede bütçe, barınma vs.) inisiyatif (hatta baş yakabilecek riskler) alma (m3,m8) ✓ Kanunların verdiği esneklik doğrultusunda çaba ve yaratıcılık gösterme (m7,m9,y2) ✓ Etkilenenlerin moral ve motivasyonlarını yüksek tutma girişiminde bulunma (m4,m6,m7,m8,y1,y4,y8,y9) ✓ Daha önceki uygulamaları ve şartları göz önüne alıp kestirimde bulunma (m1,m2,m3,m5,m6,m7,m8,y1,y4,y7) ✓ Belirsizliğin çözümüne ilişkin mantıklı çıkarımlar yapma (m1,m2,m3,m6,m7,y1,y3,y4,y6,y7) ✓ Belirsizliğin olası sonuçlarını ortaya koyma (y3,y7) ✓ Daha önce denenmiş ve sonuç alınmış çözümleri takip etme (y3,y7) ✓ Okulundaki yönetici arkadaşlarından yardım isteme (y2,y3,y4,y5,y9) ✓ Diğer okullardaki yöneticilere benzer bir durumda ne yaptığını sorma (y2,y3,y5,y7,y9) ✓ Bu konuda daha iyi /tecrübeli olan birisine ulaşma (y3,y5,y6,y7) ✓ Öğrencilerle önceden sözleşme yapma (m1) ✓ Sene başında yönetim planlaması yapma (m1,m3,m4,m5,m6,m7,y4,y9) ✓ Kritik konularda yaşanabilecek sıkıntıları kurumlara bildirme (m8,y4) ✓ Olası krizleri önlemek adına girişimde bulunma (pencereye demir taktırma, iş güvenliği vb.) (m2,m5) ✓ Sorumluluk alanıyla ilgili geniş çaplı araştırmalar yapma, makaleler okuma, kendini yenileme (m3,m7,y6) ✓ Amaçlara uygun ve çok katılımlı stratejik plan hazırlama (m3) ✓ Sınıf temsilcilerine aylık toplantılarla geleceğe dair sorular sorma (m7) ✓ Her zaman kafada A, B, C senaryoları geliştirme (m3,m4,m5) ✓ Öğretmenleri, öğrencileri iyi tanımaları konusunda teşvik etme (y2) ✓ Yapılacak çalışmalardan (seviye sınıfı vb.) önce ön çalışma yapma (y9) | |

Dolayısıyla yüksek proaktif davranış sergiledikleri yönünde görüş bildiren okul yöneticilerinin okulda daha az sayıda proaktif stratejiler geliştirebilmeleri düşündürücüdür. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin belirsizlikler ortaya çıkmadan değil çıktuktan sonra tavır geliştirdikleri açıktır

Belirsizlikle baş etme kapsamında okul yöneticileri tarafından geliştirilen tepkisel yaklaşımlar incelendiğinde görece en çok *toplantı düzenleme/istişare yapma* (f: 35) kategorisinde görüşlerin olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda yöneticiler okul paydaşlarıyla (öğretmen, veli, öğrenci) iletişime geçme/görüşme yapma, alınacak kararlarda öğretmenler ve sınıf başkanları/temsilcileriyle işbirliği yapma, ilgili durumu tartışmaya açma ve okulun dışındaki paydaşlarla konuyu değerlendirme gibi davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlar incelendiğinde ise okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etme stratejilerinden biri olan *açık işbirliği* geliştirdikleri söylenebilir. Bu bulgu nicel aşamadaki bulgularla da örtürmektedir. Zira okul yöneticileri Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim boyutunda okulun tüm paydaşlarıyla işbirliği yapma ve birebir teması artırma davranışlarında yüksek düzeyde görüş bildirmiştir (\bar{X} :4,31). Dolayısıyla yöneticiler tarafından belirsizliklerle baş etmede işbirliği davranışlarına başvurulması öne çıkan stratejik bir yol olarak görülmüştür.

Hem küreselleşme hem de teknolojinin gücü ile karşı karşıya kalan günümüz örgütlerinde bireysel çabalar yetersiz kalmakta ve işbirliğinde bulunma bir örgütün, potansiyelinin ötesine ulaşmasını sağlamaktadır. Bu yüzden yeni fikir ve bakış açılarının edinildiği bu süreçlerde belirsizliklerin üstesinden gelmek adına önemli kazançlar sağlayabilir (Bartolo, 2014). Nitekim alan yazında işbirliğinin örgütteki pek çok soruna çözüm sunduğu ve yönetsel anlamda kolaylaştırıcı etkisinin olduğunu kanıtlayan oldukça fazla çalışma mevcuttur (Batt ve Purchase, 2004; Chapman vd., 2015; Mitchell, O'Leary ve Gerard, 2015; Radford vd., 2003). Açık işbirliği daha geniş bir bakış açısı kazanmak için sınırları kaldırma, bağlantılar kurma, ortaklar ile fikir ve bilgi paylaşımı yoluyla örgütün dışarıya ulaşma yeteneğini ifade eder. Bu kapsamda örgütteki yöneticilerin çeşitli alanlardan insanı dinlemesi, onların sesini duyması ve birlikte ortak çalışmalar yapması gerekmektedir (Syrett ve Devine, 2012, 121-144).

Okul yöneticilerinin tepkisellik bağlamında belirsizliklerle baş etme stratejileri sırasıyla *bilgi toplama/edinme* (f: 23), *çıkarım yapma/kestirme* (f: 22), *yardım isteme/taklit etme* (f: 16) ve *liderlik davranışı sergileme* (f: 9) şeklindedir. Bilgi toplamaya çalışma belirsizlikle baş etmede en temel ve ilk akla gelen strateji sayılabilir.

Nitekim bireylerin belirsizliği azaltmak için içinde buldukları durumla ilgili daha fazla bilgi edinme ihtiyacı içine girmesi doğaldır. Zira bilgi kaynaklı/ enformasyonel belirsizlik olarak da adlandırılan bu durum Van den Bos'a (2009a) göre çalışanlar için tehdit edici ve tehlike yaratıcı bir unsur haline gelebilir. Eldeki bilgilerle çıkarımda bulunma da belirsizlikle baş etmede önemli bir yöntemdir. Daha çok eldeki belirsizliğin çözümüne veya olası sonuçlarına yönelik bir kestirimde bulunmayı ifade eden bu durum mevcut bilgi, inanç ve tutumlarla şekillenen bir önermeyle sonuçlanır. Bu sebeple karar alıcıların bilgisi, tutum, inanç ve değerleri de doğru çıkarım yapmada önemli bir rol oynayacaktır.

Belirsizlik koşulları altında güçlü liderlik davranışları sergilemek belirsizlikle baş etmede önemli bir yöntem olarak göze çarpmaktadır. Bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin birikimini kullanarak, esnek davranıp inisiyatif alarak, yaratıcılık gösterip moral ve motivasyonları yüksek tutarak liderlik davranışları sergilediği görülmektedir. Nicel bulgularla bakıldığında ise okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında benzer şekilde inisiyatif alma ($\bar{X} = 4,10$) ve esnek davranma ($\bar{X} = 3,75$) gibi davranışlarının yüksek olduğu görülmektedir. Örgüt içindeki belirsizliklere karşı lider davranış sergilemenin sağlayacağı pek çok katkıdan söz edilebilir. Örneğin Syrett ve Devine'a (2012, 41-43) göre liderliğin sağlanamadığı ortamlarda gelecekle ilgili korku veya kayıtsızlığın orta çıkma ihtimali de artar. Ayrıca liderlik becerisi sayesinde kolektif bir duygu uyandıran yöneticiler güven aşılıyarak belirsizliğe karşı bakış açısının değişmesinde etkili olurlar. (Syrett ve Devine, 2012, 41-43). Dahası esnek bir anlayışla yönetim süreçlerini idare eden lider, bu sayede beklenmeyen durumlara uyum sağlanmasına ve değişimle ilgili sorunların üstesinden gelinmesine ön ayak olur (Tece vd., 2016). White ve Shullman (2010) yaptıkları çalışmada belirsizliği kabul etme ve etkin bir şekilde işleme kapasitesinin etkili bir liderin varlığına işaret ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında liderlik becerisinin belirsizlikle baş etme süreçlerinde önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Yardım isteme/taklit etme bağlamında ise yöneticilerin daha önce denenmiş çözüm yollarını takip etmesi, diğer okullara benzer durumlarda ne yaptığını sorması ve okuldaki diğer yönetici meslektaşlarından yardım istemesi davranışları bulunmaktadır. Alan yazında taklitçi eşbiçimlilik olarak da adlandırılan bu yol yöneticilerin diğer örgütlerin uygulama ve davranışlarını taklit ederek bazı teknik kuralları kendi örgütlerinin kuralları haline getirmek için uğraşmasıdır (Haveman, 1993). Ayrıca bu strateji geçmişteki davranışların taklidi, benzer bir davranışın da meşrulaşmasını

sağlama anlayışıyla da yürütülebilir. Nitekim geçmiş davranışların genel olarak belirsizlik aralığını daraltacak ipuçları sunduğu düşünülmektedir (Henisz, ve Delios, 2001). Ancak Orlean (1987) ve Depuy'a (1989) göre bu strateji önemli sorunlar da yaratabilir. Zira şayet bilgi rasyonel değilse insanlar veya örgütler başkalarının bilgisizliğini (cehaletini) paylaşmaktan öteye gidemez. Bu nedenle başkalarını taklit etmesi kendi durumunu değiştirmez. Taklit etme davranışının yöneticileri “o yaptı oldu ben de yapayım” anlayışıyla günü kurtarma çabasından öteye ulaştırmama tehlikesi de bulunmaktadır. Bu davranış stratejisi aynı zamanda yenilikçi davranışlar geliştirmenin de önüne engel olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin geliştirdikleri önlemsel yaklaşımlar (f: 23) ise sene başında yönetim planlaması yapma, kritik konularda yaşanabilecek sıkıntıları kurumlara bildirme, olası krizleri önlemek adına girişimlerde bulunma (pencereye demir taktırma, iş güvenliği vb.), çok katımlı stratejik plan hazırlama, A, B, C senaryoları hazırlama gibi davranışları içerir. Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin geliştirdikleri bu önlemsel yaklaşımlar onların proaktif davranışlarını da yansıtmaktadır. Bu davranış şekilleri arasında en fazla başvurulan yolun ise plan yapma bağlamında geliştiği görülmektedir. Rasmus'a (2008) göre eğitimcilerin bilinmeyen durumlar için ise geniş bir olasılık yelpazesini keşfetmek için bir araç yaratmaları gerekmektedir. Stratejik bir yöntem sayılan bu yol ise senaryolar planlayarak eğitim üyesini beklenmedik durumlara hazırlanmayı sağlamaktadır. Nitekim Teece ve diğerlerinin (2016) de belirttiği gibi iyi bir senaryo planlaması göz ardı edilebilecek olası durumların dikkatten kaçmamasını sağlarken geleceği işe yarar bir şekilde biçimlendirmeye ön ayak olur.

Yöneticilerin Proaktif Davranışları

Okul yöneticilerinin belirsizlik koşulları altında nasıl hareket ettiklerine, okulun geleceğine dönük hangi eylemlerde bulduklarına veya hangi önlemsel yöntemleri kullandıklarına ilişkin görüşleri dört kategori etrafında şekillenmiştir. Bu davranış stratejilerine ilişkin yönetici görüşlerine göre oluşturulan şema ise Şekil 14'te sunulmaktadır.



Şekil 14. Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları

Şekil 14'te görüldüğü gibi yöneticilerin proaktif davranışları dört kategori üzerinde şekillenmiştir. Buna göre alan yazında *Bireysel Yenileşme* Scott ve Bruce'un (1994), *Stratejik İzleme* Crant'ın (2000), *Stratejik Öğrenme* ise Thomas ve diğerlerinin (2001) proaktif davranışlar bağlamında oluşturdukları içerik ve örüntülerle tutarlılık göstermektedir. Stratejik hazırbulunuşluk ise belirsizlikle baş etmede önemli yöntemlerden biri olarak alan yazında kabul edilmektedir. Ancak bu yöntem de önlemlerle yaklaşım gerektirdiği için proaktif davranış stratejisi olarak kabul edilebilir. Nitekim Armenakis ve diğerleri (1993), stratejik hazırbulunuşluğu, örgütün değişim ve yeniliklere hazır olmasını sağlamak ve liderlerin örgüt üyelerini stratejik şekilde hazırlayıp etkilemesi yönünde yaptıkları proaktif girişimler olarak tanımlamıştır. Okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen alıntılanmış örnekler ve görüş sayılarına ise Tablo 62'de yer verilmiştir.

Tablo 62

Yöneticilerin Proaktif Davranışları

| Kategori | Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler | Görüş Sayısı |
|---|--|--------------|
| Bireysel Yenileşme | <ul style="list-style-type: none"> ✓ "Ben oldum" dememe/ yeni şeyler öğrenme (m1,m3,m4,m8,y3,y7) ✓ Okuma yapma (kitap, makale, tez, araştırma raporları, mevzuat, vizyon belgesi vb.) (m1,m3,m4,m5,m6,m7,m8,y1,y3,y5,y7,y8) ✓ Bilimsel etkinliklere (çalıştay vb.) ve eğitimlere (MEB) katılma (m4,m5,m7,y3,y7) ✓ Lisansüstü eğitim alma/ hocaların birikiminden yararlanma (m7,m8,y1,y3,y4,y5) ✓ Günceli/ teknolojiyi/ söylemleri takip etme (y1,y3,y7,y9) ✓ Eğitim filmleri izleme (y7) | 34 |
| Strateji İzleme | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Okulun geleceği nokta ile ilgili geniş kapsamlı planlar yapma (m1,m3,m6,m7,m9,y3,y4) ✓ Okulda çok yönlü gelişimi sağlayacak güçlü/ sağlam stratejik hedefler belirleme (m1,m2,m4,m5,m6,m7,m9,y3) ✓ Stratejik planlarla okulun mevcut durumunu ortaya koyma/ kendini tanıma (m7,y4,y6) ✓ Okulda kendine özgü bir sistem/ düzen tasarlama (m1,m6,m7) | 21 |
| Stratejik Öğrenme/ İlham/ Model Alma | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Türkiye'deki iyi okullarda neler yapıldığını araştırıp referans alma (m1,m8,y1,y7) ✓ Sistemi ve yönetimi oturmuş okulları ziyaret etme (m1,y1,y6,y7) ✓ (Genç/ hevesli) öğretmenlerle sohbet etme/ ilham alma (m2,y7) ✓ Avrupa'daki yeni uygulamaları (proje vb.) okuluna uyarlama (m3) ✓ Dünyada ve Avrupa'da bazı ülkelerin eğitim sistemini/ mevcut uygulamaları takip etme (m1,m2,m3,m4,m5,m7,y5,y7) ✓ Başarılı olan kişilerin hayat hikayelerinden motive olma (m7) ✓ Yeni gelişmelerle ilgili çeşitli illerde görev yapan müdürlerle istişare etme (süper müdürler whatsapp grubu) (m8) | 21 |
| Stratejik Hazırlanış- luluk | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eğitimin geleceğiyle ilgili kafa yorma/ tahminlerde bulunma (m1,m2,m6,m7,m9,y3,y5) ✓ Olası değişme ve gelişmelere karşı tavır belirleme (m7,m9,y3) ✓ Gelecekte neler olabileceğine ilişkin beyin fırtınası yapma (m7,y5) ✓ Olası belirsizliklere karşı tedbir alma/ alternatif belirleme (m6,y3) ✓ Paydaşları olası olumsuz durumlara önceden hazırlama/ öneride bulunma (m2,m5,m7,y4,y5) ✓ Kendinde uyum becerisi geliştirme (y2,y3,y5) ✓ Belirsizlik yaratacak olası değişikliklere kendini hazırlama/ doğal karşılama (m9) | 23 |

Tablo 62'de görüldüğü üzere katılımcıların belirsizlik süreçlerinde geliştirdikleri proaktif davranış çeşitlerinden görece en çok *bireysel yenileşme* (f: 34) stratejisini kullanmaktadırlar. Yöneticiler bunun için yeni şeyler öğrenme, okuma yapma (kitap, tez, makale, araştırma raporları, mevzuat, vizyon belgesi vs.) bilimsel etkinlik ve eğitimlere katılma (çalıştay, MEB eğitimleri vb.), lisansüstü düzeyde eğitim alma, günceli ve teknolojiyi takip etme gibi davranışlar sergilemektedir. Bireysel yenileşme problem çözme ve yeni bir fikir veya çözümlerin üretilmesiyle başlar (Kanter, 1988,

191 Akt. Scott ve Bruce, 1994). Dolayısıyla okul yöneticilerinin de yenilikçilik davranışları göstermesi veya bu konuda isteklerinin olması için psikolojik anlamda “rahatsız” olmaları gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim süreçlerindeki herhangi bir sorunu dert etmeleri ve bu konunun çözümüne yönelik kendilerine “birey olarak ne yapabilirim?” sorunu sormaları gerekmektedir. Zira mesleki becerilerin gelişmesi ve yenilikçi anlayışın benimsemesi bu yolla mümkün görünmektedir. Bu konuda Kirton (1976), bireylerin "daha iyi" şeyler yapabilme, "farklı" şeyleri yapabilme görünürdeki benzer sorunlara niteliksel olarak farklı çözümler üretme ve bunu yansıtmaya konusundaki tutumların kişilerin bireysel olarak yenilikçi yapacağını ortaya koymuştur.

Bireysel yenileşmeden sonra yöneticilerin en çok geliştirdikleri proaktif davranış ise *stratejik hazırbulunuşluktur* (f: 24). Okul yöneticileri bu kapsamda muhtemel belirsizliklere karşı zihinsel olarak kendini hazırlamakta; görüş ve tutumlarını bu şekilde geliştirmeye çalışarak tolerans düzeylerini arttırmaktadırlar. Gelecekte neler olabileceğine ilişkin beyin fırtınası yapma, değişikliklerin yaratacağı olası belirsizliklere kendini hazırlama /doğal karşılama, kendinde uyum becerisi geliştirme ve kafa yorma (tahminlerde bulunma) davranışları yöneticilerin izledikleri stratejik hazırbulunuşluk örneklerindedir. Stratejik hazırbulunuşluk bir yöneticinin hem psikolojik hem de zihinsel olarak belirsizliği karşılama direncini önemli ölçüde etkileyecektir. Bu açıdan bakıldığında stratejik hazırbulunuşluğun, yaşanabilecek belirsizlere karşı okul yöneticilerinin öz düzenleme yapmasını sağladığı söylenebilir. Bu sayede yöneticilerin eğitimdeki muhtemel belirsizlik kaynaklı sorunlara tolerans düzeyleri artabileceği gibi okuldaki diğer üyelere de güven verme fırsatı gelişir.

Yöneticilerin geliştirdikleri proaktif davranışlar incelendiğinde son olarak *strateji izleme* (f: 21) ve stratejik öğrenme /ilham-model alma (f: 21) kategorileri dikkat çekmektedir. Strateji izleme kapsamında okul yöneticileri okulda çok yönlü gelişimi sağlayacak stratejik hedefler belirleme, oluşturulan stratejik planlarla okulun mevcut durumunu ortaya koyma /kendini tanıma, okulda kendine özgü bir düzen tasarlama ve geniş, kapsamlı planlar yapma gibi eylemler izlemektedir. Stratejik izleme, örgütün çevresine uyum sağlamak için proaktif olarak inceleme, araştırma yapması ve çevresini yoklayarak taramasıdır. Bu sayede örgüt piyasanın taleplerine cevap verebilecek ve kendi için en iyi yolu belirleyecektir (Crant, 2000). Ayrıca bu, erken uyarı ve tahmin etmeyi sağlama bakımlarından önemli bir taktik sayılabilir. Buna ek olarak strateji izleme sürecinde edinilen bilgilerin tehdit ve fırsatların belirlenmesinde ve anlaşılmasında yöneticilere yardımcı olması beklenir (Aguilar, 1967 Akt. El Sawy,

1985). Dolayısıyla yöneticilerin geliştirdikleri bu davranış stratejisi okulun dış değişimi öngörmesini ya da belirsizliğin yaratacağı muhtemel sorunlara önceden hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır.

Stratejik öğrenme/ilham-model alma kategorisinde ise yöneticilerin başarılı okulları ziyaret etme, iyi okullarda neler yapıldığını araştırıp referans alma, dünyadaki bazı ülkelerin mevcut uygulamaları takip etme, başarılı olan kişilerin hayat hikâyeleriyle motive olma, çeşitli illerde görev yapan yöneticilerle istişare yapma gibi davranışları bulunmaktadır. Bu türdeki davranışların örgütsel öğrenmeyi de teşvik edeceği açıktır. Zira Thomas ve diğerlerinin (2001) de belirttiği gibi stratejik öğrenme stratejik amaçlar için bilgi oluşturmak ve bunları örgütsel fayda kazandırmak adına yaymayı amaçlar. Bunun için gelecekte kullanılmak üzere stratejik girişimleri destekleyerek öğrenmeyi öğretmeyi hedefler. Sonuç olarak bu stratejik yöntem hem örgüt performansını arttıracak hem de öğrenen örgüt olma yolunda diğer tüm okul çalışanlarına örnek olacak bir motivasyon sağlayacaktır.

Sonuç olarak nicel bulgularla birlikte düşünüldüğünde okul yöneticilerin genel olarak belirsizliğin kendisine yönelik olumlu duygu ve tutumlar geliştirmedikleri açıktır. Nitekim bu durum nicel araştırmadaki belirsizlik toleransı boyutunda yer alan bulgularla da örtüşmektedir. Bu boyutta belirsiz durumların ürkütme, karar almakta zorlanma, tedirginlik yaşatma ve statüyü olumsuz etkileme gibi etkilerine yönelik okul yöneticilerinin belirttikleri görüş ortalaması diğer boyutlardaki ifadelerle göre daha düşük düzeyde kalmaktadır ($\bar{X} = 3,05$). Bununla birlikte okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeyleri yüksek olsa da belirsizlik kaynaklı ortaya çıkan pek çok durumu sorun olarak görükleri anlaşılmaktadır. Belirsizliğin okulda yarattığı etkiler ise daha çok olumsuz yönde seyretmektedir. Dolayısıyla daha çok olumsuz olarak yansıyan belirsizliklerin yönetilmesi süreçlerinde okul yöneticilerin etkisinin sınırlı kaldığı düşünülebilir

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar; belirsizlik yönetimi alt boyutları, proaktif davranışlar ve belirsizlik yönetimi ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiyi içeren alt başlıklar şeklinde sunulmuştur. Son olarak elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ilgili başlıklar altında yer almaktadır.

Belirsizlik Yönetimi Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar kontrol dışı güçler, örgütsel değişim, yönetici-çalışan ilişkisi ve belirsizlik toleransı alt boyutları ile belirsizlik yönetimi toplam puanına ilişkin sonuçlar başlıklarıyla sunulmuştur.

Kontrol Dışı Güçler Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyuta ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri çoğu zaman öngöremedikleri veya kontrolleri dışında kalan konuların yönetilmesinde başarılıdır.
- Okul yöneticileri eğitim süreçlerinde kendilerinden bağımsız gelişen durumlarla sürekli olarak karşılaşmaktadırlar. Bu sebeple eğitim sistemi ve okullarda kontrol edilemeyen/öngörülmeleyen güçlerin etkisi kaçınılmazdır.
- Eğitimde belirsizliğin kaçınılmaz veya önlenemez olması sistemsel/merkezi sorunlar ile belirsizliğin kendi doğasından kaynaklanmaktadır.
- Belirsizliğin doğası gereği eğitimde sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Ancak yine de hatırı sayılır ölçüde eğitimde yaşanan veya yaşanabilecek belirsizliklere

ilişkin sebepler “dışarda” (kontrol dışında kalan faktörlerde) aranmaktadır. Okul yöneticileri eğitim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri kendilerinin (kişisel/özel belirsizlik) dışında gelişen sistemsel sebeplerde de görmektedirler.

- Yöneticilikteki kıdem süresinin artmasına bağlı olarak okul yöneticilerinin kontrolleri dışında gelişen durumları yönetme davranışları da artış göstermektedir.
- Erkek yöneticiler kadın yöneticilere oranla kontrol edemedikleri güçler karşısındaki belirsizlikleri yönetmede nispeten daha başarılıdır. Kadın yöneticilerin öngöremedikleri/kontrolleri dışında kalan gelişmelere yönelik yönetsel başarıları daha düşük kalmaktadır.
- Yöneticilerin okuldaki görev değişkeni (müdür veya müdür yardımcısı olma durumu) kontrol dışı güçler kaynaklı oluşan belirsizliklerin yönetiminde anlamlı şekilde fark yaratan bir etmendir. Buna göre okul müdürleri, müdür yardımcılarına kıyasla öngöremedikleri durumları yönetme konusunda daha başarılıdır.

Örgütsel Değişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyuta ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri her zaman örgütsel değişimlerden kaynaklı oluşan belirsizlikleri yönetmede başarılıdır.
- Okul yöneticilerinin örgütsel değişim boyutunda belirsizliği yönetme durumları görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Okul müdürleri müdür yardımcılarına kıyasla değişim süreçlerinden kaynaklanan belirsizlikleri yönetmede daha başarılıdır.
- Yöneticilikteki kıdem süresinin artışına bağlı olarak okul yöneticilerinin örgütsel değişimde yaşanan belirsizlikleri yönetme davranışları da artmaktadır. Buna göre deneyim sahibi yöneticiler görevlerinin ilk yıllarındaki yöneticilere göre daha başarılıdır.
- Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri değişim süreçlerinden kaynaklı belirsizliklerin yönetilmesinde anlamlı şekilde fark yaratan faktörler değildir.
- Eğitim süreçlerinde en fazla değişim süreçlerinden kaynaklanan belirsizlik türleri yaşanmaktadır. Okul yöneticileri, belirsizliğin kaynaklarını en fazla ani ve sürekli değişimlerin yaşandığı süreçlerde görmektedir.

- Değişimlerin yarattığı belirsizliğin nedenleri, sınav sistemi, eğitim programı, yasa ve yönetmeliklerde yaşanan ani ve sürekli değişiklikler ile eğitim felsefesi ve bürokratik kadroların sık sık değiştirilmesinde görülmektedir.

Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyuta ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri çoğu zaman ilişki ve iletişim süreçlerindeki belirsizlikleri yönetmede başarılıdırlar.
- Görev değişkeni yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim boyutunda anlamlı şekilde fark yaratan bir değişkendir. Okul müdürleri müdür yardımcılarına kıyasla ilişki ve iletişim süreçlerindeki belirsizlikleri yönetmede daha yüksek bir performans sergilemektedir.
- Öğrenim durumu, cinsiyet, yöneticilikteki kıdem ve okul kademesi okul yöneticilerinin ilişki ve iletişim süreçlerindeki belirsizliği yönetme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
- Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizlikler, en çok kişilerarası ilişkileri olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre ortaya çıkan belirsizlikler öğretmen-yönetici bağının zayıflaması, karşılıklı ilişkilerin soğuması, yöneticilerin yetersiz, güvenilmez, tutarsız veya günah keçisi olarak algılanmasıyla sonuçlanmaktadır. Ayrıca kişilerarası ilişkiler bağlamında belirsizliğin velilerin okul yönetimine cephe alması gibi sonuçları bulunmaktadır.

Belirsizlik Toleransı Boyutuna İlişkin Sonuçlar. Bu boyuta ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri, belirsizliğe ilişkin orta düzeyde tolerans durumları sergilemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin zaman zaman belirsizliğe karşı tahammülsüzlük ve belirsizlikten kaçınmaya çalışma davranışları bulunmaktadır.
- Belirsizlik toleransı boyutunda görev, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve okul kademesi değişkenleri yöneticilerinin belirsizliği yönetme durumlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
- Okul yöneticileri, belirsizliğin daha çok olumsuz etkilerine odaklanmakta; kendisine ve yarattığı etkilere hoşgörü geliştirememektedir. Bundan dolayı

belirsizlik kavramını geleceği kestirememe, engel/sorun, muğlak/çelişkili durumlar ve kuralsızlık/plansızlık gibi bağlamlarla ifade etmektedirler. Okul yöneticileri genel olarak eğitim süreçlerinde belirsizliğin kendisi ve bıraktığı etkilere ilişkin olumsuz yönde tutum ve görüşlere sahiptir.

Belirsizlik Yönetiminin Bütününe İlişkin Sonuçlar. Okul yöneticilerin belirsizliği yönetme durumlarının bütününe ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticileri genel olarak belirsizlik yönetimi süreçlerinde başarılıdırlar.
- Belirsizlik yönetiminin kendisini görece en iyi açıklayan boyut, yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyutudur. Belirsizliğin yönetilmesinde ilişki ve iletişim süreçleri görece en önemli belirleyicidir. Buna göre eğitim süreçlerinde yöneticilerin kurduğu ilişki ve iletişim, belirsizliğin yarattığı veya yaratabileceği etkileri azaltabilmektedir.
- Okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme durumlarını en iyi açıklayan ikinci alt boyut belirsizlik toleransıdır. Belirsizliğe ilişkin tahammül veya belirsizlikten kaçınma davranışları geliştirme, okul yöneticilerinin süreci başarılı bir şekilde yönetmesinde açıklayıcı bir rol oynamaktadır.
- Belirsizlik yönetimde genel olarak görev değişkeni anlamlı bir fark yaratmaktadır. Okul müdürlerinin belirsizliği yönetme davranışları müdür yardımcılarına göre daha yüksektir.
- Okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimine ilişkin davranışları görece en fazla örgütsel değişim en az ise belirsizlik toleransı boyutunda gerçekleşmektedir. Genel olarak belirsizliğe karşı orta düzeyde tolerans sergileyen okul yöneticileri en çok değişim süreçlerinden kaynaklanan belirsizlikleri yönetmede başarılıdırlar.
- Okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etmede kullandıkları yollar tepkisel ve önlemsel olmak üzere iki ayrı yaklaşımla gerçekleşmektedir. Belirsizlikle baş etmede en çok tepkisel davranışlara başvuran yöneticiler genellikle belirsizlik kaynaklı sorunlar ortaya çıkmadan değil çıktıktan sonra önlem almaktadırlar.
- Okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etmede geliştirdikleri tepkisel yaklaşımlar; bilgi toplama, toplantı düzenleme/istişare yapma, liderlik davranışları sergileme, çıkarım yapma/kestirmeye çalışma, yardım isteme ve taklit etme şeklindedir.

- Okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etmede geliştirdikleri önlemsel yaklaşımlar ise; sene başında yönetim planlaması yapma, kritik konularda yaşanabilecek sıkıntıları kurumlara bildirme, olası krizleri önlemek adına girişimlerde bulunma (pencereye demir taktırma, iş güvenliği vb.), çok katılımlı stratejik plan hazırlama, A, B, C senaryoları hazırlama, öğrencilerle önceden sözleşme yapma şeklindedir.
- Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin bıraktığı etkiler daha çok olumsuz yöndedir. Bu kapsamda belirsizlikler daha çok yönetsel süreçlerde, kişilerarası ilişkilerde, okul ikliminde ve bireylerin bizzat kendi (öğretmen, öğrenci ve yönetici) üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.
- Belirsizliğin sınırlı da olsa olumlu etkileri de bulunmaktadır. Belirsizliğin yarattığı olumlu etkiler problem çözme becerisi kazandırma, bireysel gelişim/kendi gücünü pekiştirme fırsatı yakalama ile işbirliği ve katılım sağlama şeklindedir.

Proaktif Davranışlara İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak yöneticilerin proaktif davranışlarına ilişkin sonuçları aşağıdaki gibidir:

- Okul yöneticileri çoğu zaman proaktif davranış sergilemektedirler. Genel anlamda yönetsel süreçlerde proaktif davranış sergileme bakımından okul yöneticileri yüksek düzeyde bir performans sergilemektedirler.
- Okul yöneticileri proaktif davranış sergileme bakımından tüm alt boyutlarda (yenilikçilik, konu benimsetme, sosyal ağ kurma, stratejik öğrenme, strateji izleme ve dönüt alma) başarılıdır. Yöneticilerin görece en yüksek düzeydeki proaktif davranışları stratejik öğrenme boyutunda, en düşük proaktif davranışları ise sosyal ağ oluşturma boyutundadır.
- Cinsiyet, okul kademesi, öğrenim durumu ve kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin proaktif davranış sergileme düzeylerinde bir farklılık yaşanmamaktadır.
- Görev değişkeni genel olarak okul yöneticilerinin proaktif davranış sergileme durumlarında farklılık yaratmaktadır. Okul müdürleri müdür yardımcılarına kıyasla daha fazla proaktif davranış sergilemektedirler.

- Okul yöneticilerinin eğitsel süreçlerde geliştirdikleri proaktif davranışlar dört temel strateji üzerinde şekillenmiştir. Bunlar; bireysel yenileşme, strateji izleme, stratejik öğrenme/model-ilham alma ve stratejik hazırbulunuşluluktur.
- Okul yöneticilerinin en fazla başvurdukları proaktif davranış stratejisi bireysel yenileşmedir. Yöneticiler bunun için yeni şeyler öğrenme, okuma yapma (kitap, tez, makale, araştırma raporları, mevzuat, vizyon belgesi vs.) bilimsel etkinlik ve eğitimlere katılma (çalıştay, MEB eğitimleri vb.), lisansüstü düzeyde eğitim alma, günceli ve teknolojiyi takip etme gibi davranışlar sergilemektedir.
- Bireysel yenileşmeden sonra yöneticilerin en çok başvurdukları proaktif davranış yöntemi stratejik hazırbulunuşluluktur. Okul yöneticileri bu stratejik yöntem kapsamında gelecekte neler olabileceğine ilişkin beyin fırtınası yapma, değişikliklerin yaratacağı olası belirsizliklere kendini hazırlama/doğal karşılama, kendinde uyum becerisi geliştirme ve kafa yorma (tahminlerde bulunma) davranışları geliştirmektedir.
- Stratejik öğrenme/ilham-model alma bağlamında okul yöneticileri başarılı okulları ziyaret etme, iyi okullarda neler yapıldığını araştırıp referans alma, dünyadaki bazı ülkelerin mevcut uygulamaları takip etme, başarılı olan kişilerin hayat hikâyeleriyle motive olma, çeşitli illerde görev yapan yöneticilerle istişare yapma gibi davranışlar göstermektedir.
- Strateji izleme kapsamında ise okul yöneticileri okulda çok yönlü gelişimi sağlayacak stratejik hedefler belirleme, oluşturulan stratejik planlarla okulun mevcut durumunu ortaya koyma/kendini tanıma, okulda kendine özgü bir düzen tasarlama ve geniş, kapsamlı planlar yapma gibi eylemler gerçekleştirmektedir.

Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak belirsizlik yönetimi ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar şöyledir:

- Okul yöneticilerinin proaktif davranış sergileme düzeyleri ile belirsizliği yönetme düzeyi ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerin proaktif davranışları arttıkça belirsizliği yönetme düzeyleri de artmaktadır.

- Okul yöneticilerinin proaktif davranışları görece en fazla yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyutuyla ilişki göstermektedir. Buna göre yöneticilerin proaktif davranışları arttıkça yönetici çalışan-ilişkisi ve iletişim bağlamında ortaya çıkan belirsizlikleri yönetme davranışları da artmaktadır. Proaktif davranış sergileyen yöneticiler eğitim uygulamalarında ilişki ve iletişim süreçlerini yönetmede başarılıdırlar.
- Yöneticilerin proaktif davranışları arttıkça örgütsel değişim kaynaklı belirsizlikleri yönetme durumlarında da orta düzeyde artış yaşanmaktadır.
- Yöneticilerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arttıkça kontrol dışı güçler bağlamında oluşan belirsizlikleri yönetme durumları da artış göstermektedir.
- Yöneticilerin proaktif davranışları ile belirsizlik toleransı arasında düşük bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin belirsizliğe olan toleransları (tahammül/direnç) azaldıkça proaktif davranışlarında da düşüş yaşanmaktadır.
- Proaktif davranışa sahip olmak belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir yordayıcıdır. Proaktif davranış sergileyen bir yönetici belirsizliği de %36 oranında yönetebilmektedir. Sosyal bilimler araştırması için bu oranın güçlü olduğu dikkate alındığında proaktif davranış sergilemenin belirsizlikleri yönetmede etkili bir faktör olduğu sonucu çıkarılabilir.
- Görev değişkeni belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir yordayıcıdır. Okul müdürü veya müdür yardımcısı olmak belirsizliğin yönetilmesinde önemli bir tahmin gücü sağlamaktadır. Buna göre proaktif davranışa sahip okul müdürleri müdür yardımcılarına kıyasla belirsizliğin yönetilmesi süreçlerinde daha başarılıdır.
- Proaktif davranış alt boyutlarından belirsizlik yönetimini en iyi yordayan boyut yenilikçiliktir. Yenilikçilik tek başına belirsizliğin yönetilmesini %30 oranında kestirebilmektedir.
- Proaktif davranış alt boyutlarından olan strateji izleme yenilikçilikle birlikte belirsizlik yönetimini %38 oranında kestirebilmektedir. Yani, ilk boyutla birlikte strateji izleme davranışına sahip bir okul yöneticisi %38 oranında belirsizliği yönetebilmektedir.
- Hem yenilikçilik hem de strateji izleme davranışıyla birlikte konu benimsetme davranışları sergileyen yöneticiler eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan belirsizlikleri de %40 oranında yönetmektedirler.

- Proaktif davranışlar belirsizliği yönetmede güçlü bir potansiyele sahiptir. Yöneticilerin proaktif davranışta bulunmaları başarılı bir belirsizlik yönetimi için etkili bir unsurdur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Araştırma bulgularına göre okullar ve eğitim uygulamalarında en çok sistemsel/merkezden yapılan ani değişiklikler sonucu oluşan belirsizlikler yaşanmaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin ani gelişen durumlara ilişkin tolerans düzeyleri ile doğru tepki verebilme biçimlerinde gelişme sağlayacak çeşitli yönetici eğitimlerine (çalıştay, seminer, sertifika programları vb.) ihtiyaç duyulmalıdır.
- Okul yöneticilerinin yönetsel anlamda beceri ve yeterliliklerinin gelişmesi kadar zihinsel ve ruhsal olarak da bazı sorunların üstesinden gelebilecek dirençle sahip olma ihtiyaçları vardır. Bu doğrultuda belirsizliklerden dolayı oluşan veya oluşabilecek sorunlarla başa çıkmada önemli bir bakış açısı olan pozitif bakma ve belirsizliğe karşı korku geliştirmeme tutumlarını oluşturmak adına kendilerine özgü analitik teknikler (bireysel swot analizi, Johari Penceresi, Enneagram analizi vb.) geliştirmeleri önerilmektedir.
- Okullarda karşılaşılan veya muhtemel belirsizlikleri yönetmek için birden fazla sonuca ilişkin çoklu tahminlerin yürütülmesine ihtiyaç duyulmalıdır. Bu kapsamda okul yöneticilerine okuldaki eğitim süreçlerine ilişkin kestirim veya tahmin portföyü oluşturmaları önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin kontrolleri dışındakileri olduğu gibi kabul edip kontrolü içinde kalan şartlara odaklanmaları gerekmektedir. Zira yöneticiler belirsizlik kaynaklarını “dışarda” görebildikleri için yapılabilecekler konusunda motivasyonları düşük kalmaktadır. Bu sebeple belirsizlikle baş etmede önemli bir aşama sayılan mevcut durumu kabul etme ve benimseme davranışlarının geliştirilmesi, kişisel gelişimin bu doğrultuda yapılandırılması önerilmektedir.
- Okuldaki sistem veya düzenin verimli ve etkili bir şekilde çalıştığından emin olmak önemlidir. Bu sebeple yöneticiler, yaşanabilecek herhangi bir şeyle başa çıkmaya hazır olmak için görev ve sorumlulukları bağlamındaki çalışma

şekillerinde iyileştirmeler, düzeltmeler yapmalıdır. Bunun için durum değerlendirmeleri ve geniş çaplı izleme çalışmaları yapılmalıdır.

- Veli, öğretmen ve öğrenci ile geliştirilen ilişki düzleminde yaşanan belirsizlikle başa çıkmak için okul yöneticileri kulaktan dolma, varsayım, dedikoduya varan söylentileri değil gerçeklere dayalı bilgileri toplamalı; bu konuda kılavuz lider davranışları göstermelidir.
- Okul yöneticileri lider özellikleri gereği yaşanan belirsizlikleri azalmak adına görünür olma ve bağlantıyı koparmama davranışları göstermelidir. Uzun süre temassız kalan yönetici yaşanabilecek şüphe ve belirsizlikleri çok hızlı bir şekilde arttıracaktır. Bu sebeple görünürde kalarak güven ve umut aşılmalıdır.
- Bir grup, bir bireyden daha fazla bilgi ve deneyime sahiptir. Dolayısıyla okul yöneticileri belirsizlikle başa çıkmada hem okul içinden hem de dışından çeşitli gruplarla işbirliği yapmalı ve daha iyi etkiler yaratabilecek çeşitli davranış örüntüleri üretebilmelidir.
- Okulun geleceğiyle ilgili belirsizliklerle uğraşırken hazırlı olmak, farklı olasılıklar ve sonuçlar için plan yapmak gerekmektedir. Okuldaki eğitim süreci ve uygulamaları etkileyecek anahtar faktörlerin belirlenmesi, varsayımların (senaryoların) oluşturulması ve esnek bir planın oluşturulmasına ihtiyaç duyulmalıdır.
- Örgüt içinde yaşanan belirsizlikler beraberinde birçok fırsat yaratabilmektedir. Örneğin okul yöneticisi örgüt içi çatışma ve krizlerin yarattığı belirsizlikleri iyi yöneterek okul çalışanlarını kendine bağlayabilir, liderlik özelliğini pekiştirebilir. Ayrıca okul yöneticileri belirsizliği avantaja dönüştürerek okul üyeleri arasında işbirliği davranışları ile birlikte hareket etme bilincini kazandırabilir.
- Yaratıcı bir anlayış geliştirerek fırsatların aranması ve belirsizliğin avantaja dönüştürülmesi için çok yönlü araştırmalar yapılmalıdır. Bunun için yöneticiler okul üyelerinin belirsizlik toleranslarını tanımalı, en kötü sonuçlardan en iyisini elde etmenin yollarını aramalıdır. Böylelikle okul yöneticisi karmaşadan yeni ve sürdürülebilir bir değer yaratarak örgüt içindeki sakinliği korumalıdır.
- Belirsizliğin yoğun olarak yaşandığı zamanlarda okul yöneticilerinin çevik ve esnek olması, proaktif bir bakış açısıyla tepki vermesi gerekmektedir. Bu sebeple yönetsel süreçlerde hep aynı duruşu sergilemek ve benzer çözüm

önerileriyle yaklaşmak yerine okul yöneticileri, farklı fikirler geliştirebilmek adına bireysel yenileşme (kişisel gelişim) üzerinde yoğunlaşmalıdır.

- Belirsizlik kararsızlığa yol açabilmektedir. Bu sebeple karar alma süreçlerinde okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla konuşması, yardım ve destek istemesi önerilmektedir. Belirsizlik zamanlarında deneyimleri paylaşmak, perspektif kazanmak ve destek almak için okul içi ve dışında güvenilir kişilerle konuşulmalı, istişare edilmelidir.
- Belirsizlik kaynaklı oluşan herhangi bir durumun tahmin edilebilir unsurlarını bulmak ve bu konuda çoklu veri toplanması önerilebilir (çeşitli kanallardan bilgi edinme, araştırma ve incelemeler yapma, işbirliği yapma, danışma, vb.)
- Belirsizliği yönetmede başvuru yollarla ilgili çeşitli değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu sayede her okul bazında en iyi yöntem ve yolların belirlenmesi sağlanmalıdır. Örneğin okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etmede kullandığı stratejilere ilişkin genel bir değerlendirme yapması, dönem ve sonunda okul paydaşlarının bu konuda görüşünü alması ve işe yararlılığı konusunda öz değerlendirme yapması önerilebilir.
- Okul içinde belirsizliklerin yarattığı havayı iyi veya kötü yönde etkileyecek en önemli aktör okul yöneticisidir. Bundan dolayı mevcut veya muhtemel belirsizliklere yönelik okul yöneticilerinin okuldaki tüm paydaşlarda farkındalık oluşturması, mevcut kaygıları dinlemesi, anlaması, güven vermesi ve karşılıklı iletişimi bırakmaması önerilebilir.
- Okul yöneticileri belirsizliğin yarattığı etki ve sonuçlara bağlı olarak okul paydaşlarının her şeye hazır olmasını sağlamalı; okuldaki kültürü esnek bir anlayış üzerine kurmalıdır.
- Okul yöneticisinin belirsizlik kaynaklı oluşan sorunlara ilişkin A, B, C planları hazırlaması önerilmektedir. Bunun dışında okuldaki her eğitim paydaşı için “en kötü durum” senaryosunun oluşturulması önerilmektedir.
- Belirsizliğin yaşandığı yönetsel süreçlerde daha küçük adımlar atarak gereksiz risklerden sakınılması ve seçeneklerin çoğaltılması önerilebilir.
- Yöneticilerin belirsizliği yönetme ve proaktif davranış sergileme davranışları konusunda öz değerlendirme yanlılığı yapma ihtimali ve şüphesinden dolayı ilgili veri toplama araçlarının okul yöneticileri için görüş almak üzere öğretmenlere de uygulanmasına ihtiyaç vardır.

- Belirsizlik yönetimi konusu sadece yönetsel süreçler için değil okullarda bıraktığı etkiler bakımından da çeşitli paydaşlar üzerinde araştırılmalıdır. Bunun için her hedef kitleye uygun veri toplama araçları geliştirilmeli; ölçümün öğrenci, öğretmen ve veliler üzerinde uygulanması sağlanmalı ve karşılıklı incelenmeler gerçekleştirilmelidir.
- Araştırma konusunun yükseköğrenim düzeyinde de uygulanması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Abdi, H., & Williams, L. J. (2010). Principal Component Analysis. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 2(4), 433-459.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness İn Humans: Critique And Reformulation. *Journal Of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Achrol, R. S. (1988). Measuring Uncertainty İn Organizational Analysis. *Social Science Research*, 17(1), 66-91.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Aksoy, T., & Şahin, I. (2009). *Belirsizlik Altında Karar Alma: Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar* (No. 2009/7). Discussion Paper, Turkish Economic Association.
- Alesheikh, A. A. (1998). *Modeling and managing uncertainty in object-based geospatial information systems*. (Doctoral dissertation). University of Calgary, Alberta, Canada.
- Allais, M. (1979). The so-called Allais paradox and rational decisions under uncertainty. In G.M. Hagen& M Allais (Eds.), *Expected utility hypotheses and the Allais paradox* (pp. 437-681). Springer, Dordrecht.
- Allen, D. G., Weeks, K. P., & Moffitt, K. R. (2005). Turnover Intentions and Voluntary Turnover: The Moderating Roles of Self-Monitoring, Locus of Control, Proactive Personality, and Risk Aversion. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 980.
- Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P., & Irmer, B. E. (2007). Uncertainty During Organizational Change: Managing Perceptions Through Communication. *Journal of Change Management*. 7(2), 187-210.
- Alloy, L. B., & Clements, C. M. (1992). Illusion of Control: Invulnerability to Negative Affect and Depressive Symptoms After Laboratory and Natural Stressors. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(2), 234-245.
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Detay Yayıncılık (5.Baskı). Ankara.
- Anderson, B. S., Covin, J. G., & Slevin, D. P. (2009). Understanding the Relationship Between Entrepreneurial Orientation and Strategic Learning Capability: An Empirical Investigation. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(3), 218-240.

- Anderson, C. J. (2003). The Psychology Of Doing Nothing: Forms of Decision Avoidance Result from Reason and Emotion. *Psychological Bulletin*, 129(1), 139-167. DOI: 10.1037/0033-2909.129.1.139.
- Angkiriwang, R., Pujawan, I. N., & Santosa, B. (2014). Managing Uncertainty Through Supply Chain Flexibility: Reactive vs. Proactive Approaches. *Production & Manufacturing Research*, 2(1), 50-70.
- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2001). How Employees Respond to Personal Offense: The Effects of Blame Attribution, Victim Status, and Offender Status On Revenge And Reconciliation in the Workplace. *Journal Of Applied Psychology*, 86, 52-59.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness For Organizational Change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Artikis, A., Baber, C., Bizarro, P., Canudas-de-Wit, C., Etzion, O., Fournier, F., ... & Schuster, A. (2014). Scalable Proactive Event-Driven Decision Making. *IEEE Technology and Society Magazine*, 33(3), 35-41.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-Seeking in Individual Adaptation: A Resource Perspective. *Academy of Management journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1985). Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment. *Journal of occupational psychology*, 58(1), 67-79.
- Ashford, S. J., & Tsui, A. S. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management journal*, 34(2), 251-280.
- Ashford, S. J., Rothbard, N. P., Piderit, S. K., & Dutton, J. E. (1998). Out On A Limb: The Role of Context and Impression Management in Selling Gender-Equity Issues. *Administrative Science Quarterly*, 43, 23-57.
- Atalay-Mazlum, A. (2018). Milli Eğitim Sisteminde Yönetici Görevlendirme Sorunsalı: Hukuksal Açıdan Değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Haz/Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl*. (s. 559-569). Ankara: Pegem A.
- Axtell, C. M., & Parker, S. K. (2003). Promoting Role Breadth Self-Efficacy Through Involvement, Work Redesign and Training. *Human Relations*, 56(1), 113-131.
- Babrow, A. S. (2001). Uncertainty, Value, Communication, and Problematic Integration. *Journal Of Communication*, 51(3), 553-573.
- Bakioğlu, A., & Demiral, S. (2013). Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 38. 3-35.

- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bammer, G. and Smithson, M. (2008). Introduction. In (Eds. G. Bammer and M. Smithson). *Uncertainty and Risk* (pp. 3-12) London: Earthscan.
- Barney, J. B., & Lee, W. (1998, August). Governance Under Uncertainty: Transaction Costs, Real Options, Learning and Property Rights. In *Annual Meeting Of The Academy of Management, San Diego* (pp. 9-12).
- Barton, M. A., Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & DeWitt, T. (2015). Performing Under Uncertainty: Contextualized Engagement in Wildland Firefighting. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(2), 74-83.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.
- Batt, P. J., & Purchase, S. (2004). Managing Collaboration Within Networks and Relationships. *Industrial Marketing Management*, 33(3), 169-174.
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N., & Fay, D. (2010). Exploring Positive, Negative and Context-Dependent Aspects of Proactive Behaviours At Work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 267-273.
- Berger, C. R. (1986). Uncertain Outcome Values in Predicted Relationships Uncertainty Reduction Theory Then and Now. *Human Communication Research*, 13(1), 34-38.
- Berkes, F. (2007). Understanding Uncertainty and Reducing Vulnerability: Lessons from Resilience Thinking. *Natural Hazards*, 41(2), 283-295.
- Bess, J. L., & Goldman, P. (2001). Leadership Ambiguity in Universities and K-12 Schools and The Limits Of Contemporary Leadership Theory. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 419-450.
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2010). Proactive Work Behavior: Forward-Thinking and Change-Oriented Action in Organizations. *APA Handbook Of Industrial And Organizational Psychology*, 2, 567-598.
- Boccia Jr, A. M. (2009). *An Empirical Analysis Of Environmental Uncertainty, Real Options Decision Patterns And Firm Performance*. (Doctoral Dissertation). Isenberg School of Management Department. University of Massachusetts Amherst.
- Bordia, P., Hobman, E., Jones, E., Gallois, C., & Callan, V. J. (2004a). Uncertainty During Organizational Change: Types, Consequences, and Management Strategies. *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 507-532.

- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D., & Difonzo, N. (2004b). Uncertainty During Organizational Change: Is It All About Control?. *European Journal Of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 345-365.
- Bousdekis, A., Magoutas, B., Apostolou, D., & Mentzas, G. (2015). A Proactive Decision Making Framework for Condition-Based Maintenance. *Industrial Management & Data Systems*, 115(7), 1225-1250.
- Boz, T., & Yıldırım, A. (2017). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Bradac, J. J. (2001). Theory Comparison: Uncertainty Reduction, Problematic İntegration, Uncertainty Management, and Other Curious Constructs. *Journal of Communication*, 51(3), 456-476.
- Bradberry, T. (2018). 11 Ways Smart People Deal With Uncertainty. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/11-ways-smart-people-deal-uncertainty-dr-travis-bradberry/>
- Brashers, D. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication*. 51(3). 477-97.
- Budner, S. N. Y. (1962). Intolerance Of Ambiguity As A Personality Variable 1. *Journal ff Personality*, 30(1), 29-50.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The İntolerance of Uncertainty Scale: Psychometric Properties of The English Version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945.
- Butalo, K. (2014). Managing Uncertainty. *The Accountant*. Retrieved from <https://theaccountant.org.mt/managing-uncertainty/> on 21.09.2018
- Butler, R. (1993). Effects of Task- And Ego-Achievement Goals on İnformation-Seeking During Task Engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi.
- Carli, L. L. (2001). Gender and Social Influence. *Journal of Social Issues*, 57(4), 725-741.
- Carriero, A., Clark, T. E. & Marcellino, M. (2017). Measuring Uncertainty and Its Impact on the Economy. *Federal Reserve Bank of Cleveland Working Paper*, no. 16-22R.

- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared Leadership in Teams: An Investigation of Antecedent Conditions and Performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Caruth, G. D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *Online Submission*, 3(2), 112-122.
- Case, T. I., Fitness, J., Cairns, D. R., & Stevenson, R. J. (2004). Coping With Uncertainty: Superstitious Strategies and Secondary Control 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 848-871.
- Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H., Hall, S., McKinney, S., Hulme, M., & Friel, N. (2015). The School Improvement Partnership Programme: Using Collaboration and Enquiry to Tackle Educational Inequity. Retrieved from <https://education.gov.scot/improvement/documents/sippfinalreportsept16.pdf>
- Charan, R. (2009). *Leadership in the era of economic uncertainty*. McGraw-Hill Professional Publishing. Retrieved from <http://onlineaccesscenter.com/bmm/library1/Leadership%20in%20the%20Era%20of%20Economic%20Uncertainty.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Chen, J., Reilly, R. R., & Lynn, G. S. (2005). *Uncertainty: Is it a threat or opportunity for new product development teams*. ISBM Report 18-2005. Institute for the Study of Business Markets. The Pennsylvania State University.
- Choi, C. (2017). *Uncertainty Appraisal in First Career Employment Information Seeking* (Doctoral dissertation).. The University of Wisconsin. Milwaukee.
- Choo, C. W. (2001). Environmental Scanning As Information Seeking and Organizational Learning. *Information Research*, 7(1), 7-1.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (Research methods, design, and analysis)*. Ahmet Alpay (Translation Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cicero, L., Pierro, A., & Van Knippenberg, D. (2010). Leadership and Uncertainty: How Role Ambiguity Affects The Relationship Between Leader Group Prototypicality and Leadership Effectiveness. *British Journal of Management*, 21(2), 411-421.
- Clampitt, P. G., & Dekoch, R. J. (2001). *Embracing uncertainty: The essence of leadership*. ME Sharpe. New York-London.

- Clampitt, P., & Williams, M. L. (2004). Communicating about organizational uncertainty. In (Eds. D. Tourish and O. Hargie) *Key issues in organizational communication*. 37-59. Routledge Taylor and Francis Group. London and New York.
- Clampitt, P., Williams, M. L., & DeKoch, R. (2001). Embracing Uncertainty: The Executive's Challenge. *Journal of Change Management*, 2(3), 212-228.
- Clampitt, P. G. & Williams, M. L. (2000). *Managing organizational uncertainty: Conceptualization and measurement*. International Communication Association, Acapulco.
- Cobb, A. T., Folger, R., & Wooten, K. (1995). The Role Justice Plays In Organizational Change. *Public Administration Quarterly*, 19(2).135-151.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Psychology Press (2nd Edition). New York.
- Covey, S. R. (2004). *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. UK: Simon and Schuster.
- Crant, J. M. (1996). The Proactive Personality Scale as A Predictor of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Small Business Management*, 34(3), 42.
- Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Cravens, D. W., Piercy, N. F., & Low, G. S. (2002). The Innovation Challenges of Proactive Cannibalisation and Discontinuous Technology. *European Business Review*, 14(4), 257-267.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B.Demir, çev). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for Organizational Change: A Longitudinal Study of Workplace, Psychological and Behavioural Correlates. *Journal of Occupational and Organizational Ppsychology*, 75(4), 377-392.
- Currie, G., Humphreys, M., Ucbasaran, D., & McManus, S. (2008). Entrepreneurial leadership in the English public sector: paradox or possibility?. *Public Administration*, 86(4), 987-1008.

- Çokluk , Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara. Pegem Akademi.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward A Model of Organizations As Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Daft, R. L., Sormunen, J., & Parks, D. (1988). Chief Executive Scanning, Environmental Characteristics, and Company Performance: An Empirical Study. *Strategic Management Journal*, 9(2), 123-139.
- Daresh, J. C. (1991). Instructional Leadership As A Proactive Administrative Process. *Theory Into Practice*, 30(2), 109-112.
- Dartey-Baah, K. (2015). Resilient Leadership: A Transformational-Transactional Leadership Mix. *Journal of Global Responsibility*, 6(1), 99-112.
- Dawson, C., & Henley, A. (2013). Gender, Risk, and Venture Creation Intentions. *Journal of Small Business Management*, 53(2), 501-515.
- De Bruin, A., Brush, C. G., & Welter, F. (2006). Introduction to the Special Issue: Towards Building Cumulative Knowledge on Women's Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(5), 585-593.
- DeLeo, J. M. (1993). Receiver Operating Characteristic Laboratory (ROCLAB): Software for Developing Decision Strategies That Account for Uncertainty. In *1993 (2nd) International Symposium on Uncertainty Modeling and Analysis*(pp. 318-325). IEEE.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+ 4+ 4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demir, S. B., & Yılmaz, A. T. (2019). En İyisi Bu Mu? Türkiye’de Yeni Ortaöğretime Geçiş Politikasının Velilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183.
- Demiral, S. (2014). *Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarına İlişkin Algıları ve Belirsizlikle Başa Çıkma Yolları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Deschrijver, G., & Kerre, E. E. (2003). On The Relationship Between Some Extensions of Fuzzy Set Theory. *Fuzzy Sets and Systems*, 133(2), 227-235.

- Dequech, D. (2003). Conventional and Unconventional Behavior Under Uncertainty. *Journal of Post Keynesian Economics*, 26(1), 145-168.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar (3. baskı)*, (Tarık Totan, çev.ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (1998). A Tale of Two Corporations: Managing Uncertainty During Organizational Change. *Human Resource Management*, 37(3&4), 295–303.
- DiFonzo, N., Bordia, P., & Rosnow, R. L. (1994). Reining in Rumors. *Organizational Dynamics*, 23(1), 47-62.
- DiTomaso, N., & Farris, G. F. (1992). Diversity in The High-Tech Workplace: Diversity and Performance İn R&D. *IEEE Spectrum*, 29(6), 21-24.
- Dixit, A. K., Dixit, R. K., & Pindyck, R. S. (1994). *Investment under uncertainty*. Princeton university press.
- Doğan, M. (2013). *Doğrulayıcı Faktör Analizinde Örneklem Hacmi, Tahmin Yöntemleri ve Normalliğin Uyum Ölçütlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Druskat, V. U. & Wheeler, J. V. (2003). Managing from The Boundary: The Effective Leadership of Self-Managing Work Teams. *Academy of Management Journal*, 46(4), 435-457.
- Duncan, R. (1972). Characteristics of Organizational Environments and Perceived Environmental Uncertainty, *Administrative Science Quarterly*, 17(3). 313-327.
- Dutton, J. E., & Ashford, S. J. (1993). Selling Issues to Top Management. *Academy of Management Review*, 18(3), 397-428.
- Dutton, J. E., Ashford, S. J., O'Neill, R. M., & Lawrence, K. A. (2001). Moves That Matter: Issue Selling and Organizational Change. *Academy of Management journal*, 44(4), 716-736.
- Duyar, I., Aydin, I., & Pehlivan, Z. (2009). Analyzing principal influence tactics from a cross-cultural perspective: do preferred influence tactics and targeted goals differ by national culture?. In *Educational leadership: Global contexts and international comparisons* (pp. 191-220). Emerald Group Publishing Limited.
- Earley, P. C. (1989). Social Loafing and Collectivism: A Comparison of The United States and The People's Republic of China. *Administrative Science Quarterly*, 34(4). 565-581.

- El Sawy, O. A. (1985). Personal Information Systems For Strategic Scanning In Turbulent Environments: Can the CEO Go On-Line?. *MIS Quarterly*, 9(1). 53-60.
- Elenkov, D. S. (1997). Strategic Uncertainty and Environmental Scanning: The Case for Institutional Influences on Scanning Behavior. *Strategic Management Journal*, 18(4), 287-302.
- Engel, Y., & Etzion, O. (2011, July). Towards proactive event-driven computing. In *Proceedings of the 5th ACM international conference on Distributed event-based system* (pp. 125-136). ACM.
- Esfahani, N. (2014). *Management Of Uncertainty In Self-Adaptive Software*. (Doctoral dissertation). George Mason University, Virginia, USA.
- Eurich, T. L. (2007). *Situational and Dispositional Uncertainty as Moderators of Justice-to-outcome Relationships: Testing Uncertainty Management Theory in Virtual Teams*. (Doctoral Dissertation). Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., & Frink, D. D. (2005). Development and Validation of The Political Skill Inventory. *Journal of Management*, 31(1), 126-152.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals' proactive. In . (Ed. Ş. Ş. Erçetin) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*. (pp. 29-58). Information Science Imprint-IGI Global: United States of America.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2017). Managing Schools As Complex Adaptive Systems: A Strategic Perspective. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 11-26.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal Initiative: An Active Performance Concept for Work in the 21st Century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The Concept of Personal Initiative: Operationalization, Reliability and Validity in Two German Samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 139-161.
- Fuller, J. B., Marler, L. E., & Hester, K. (2006). Promoting Felt Responsibility for Constructive Change and Proactive Behavior: Exploring Aspects of An Elaborated Model Of Work Design. *Journal of Organizational Behavior*. 27(8), 1089-1120. DOI: 10.1002/job.408

- Geckle, L. S. (2015). Dealing With Uncertainty: The Importance of Strategic Communication. Retrieved from https://www.army.mil/article/149902/dealing_with_uncertainty_the_importance_of_strategic_communication
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A New Model of Work Role Performance: Positive Behavior in Uncertain and Interdependent Contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347.
- Gifford, W. E., Bobbitt, H. R., & Slocum Jr, J. W. (1979). Message Characteristics and Perceptions of Uncertainty By Organizational Decision Makers. *Academy of Management Journal*, 22(3), 458-481.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (2. Baskı). Çev. Ali Ersoy-Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goerdel, H. T. (2005). Taking Initiative: Proactive Management and Organizational Performance in Networked Environments. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), 351-367.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The Dynamics of Proactivity at Work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34. doi:10.1016/j.riob.2008.04.002
- Grant, A. M., Parker, S., & Collins, C. (2009). Getting Credit for Proactive Behavior: Supervisor Reactions Depend on What You Value and How You Feel. *Personnel Psychology*, 62(1), 31-55.
- Greco, V., & Roger, D. (2001). Coping with uncertainty: The construction and validation of a new measure. *Personality and individual differences*, 31(4), 519-534.
- Greller, M. M., & Herold, D. M. (1975). Sources of Feedback: A Preliminary Investigation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(2), 244-256.
- Griffin, E. A. (2012). *A first look at communication theory/Em Griffin*. New York: McGraw-Hill,.
- Grix, J. (2004). *The foundations of research: a student's guide*. New York: Palgrave Macmillan.
- Groh, J. R. (2016). *Higher Education Leader Responses to Acceptance Uncertainty in Online Innovation* (Doctoral dissertation). Concordia University Chicago, USA.
- Grote, G. (2009). *Management of uncertainty: Theory and application in the design of systems and organizations*. Springer Science & Business Media.

- Gudykunst, W. B. (2006). Anxiety/uncertainty management theory. In (Ed. E. A. Griffin) *A first look at communication theory* (6th ed., pp. 426-438). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B. (1998). Applying Anxiety\Uncertainty Management (AUM) Theory to Intercultural Adjustment Training. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 227-250.
- Hamilton, V. (1957). Perceptual and Personality Dynamics in Reactions to Ambiguity. *British Journal of Psychology*, 4, 200-215.
- Hargie, C., Tourish, D., & Hargie, O. (1994). Managers Communicating: An Investigation of Core Situations and Difficulties Within Educational Organizations. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 23-28.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hartley, I. & Alex L. (1998). Organizational Commitment and Job Insecurity in A Changing Public Service Organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(3), 341-354.
- Haveman, H. A. (1993). Follow The Leader: Mimetic Isomorphism and Entry into New Markets. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 593-627.
- Hawk, D. (2018). Definition of Uncertainty Avoidance and the Uncertainty Avoidance Index. <https://study.com/academy/lesson/hofstedes-uncertainty-avoidance-index-definition-example-cultures.html>
- He, L., Huang, G. H., Lu, H. W., & Zeng, G. M. (2008). Optimization Of Surfactant-Enhanced Aquifer Remediation For A Laboratory BTEX System Under Parameter Uncertainty. *Environmental Science & Technology*, 42(6), 2009-2014
- Helsing, D. (2007). Style Of Knowing Regarding Uncertainties. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 33-70.
- Henisz, W. J., & Delios, A. (2001). Uncertainty, Imitation, and Plant Location: Japanese Multinational Corporations, 1990-1996. *Administrative Science Quarterly*, 46(3), 443-475.
- Herzig, S. E., & Jimmieson, N. L. (2006). Middle Managers' Uncertainty Management During Organizational Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(8), 628-645.
- Hoffmann, P., Schiele, H., & Krabbendam, K. (2013). Uncertainty, supply risk management and their impact on performance. *Journal of purchasing and supply management*, 19(3), 199-211.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage Publications, Inc.: California.

- Holdgraf, C. (2014). The importance of uncertainty. Retrieved from <https://berkeleysciencereview.com/importance-uncertainty/>
- Howard-Grenville, J. A. (2007). Developing Issue-Selling Effectiveness Over Time: Issue Selling As Resourcing. *Organization Science*, 18(4), 560-577.
- Hu, L. T., & 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.
- Huang, R. R. (2008). Tolerance For Uncertainty and The Growth of Informationally Opaque Industries. *Journal of Development Economics*, 87(2), 333-353.
- Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. D. (2000). The Communication Experiences of Education Managers: Identifying Strengths, Weaknesses and Critical Incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Huxley, A. (2010). Mixed methods research (Eds. D.Ary, L.J.Jacobs, C.Sorensen, & A.Razavieh.) *Intruduction Research in Education* (s. 558-574). UK: Wadsworth Cengage Learning.
- Jairaman, J., Sakiman, Z., & Li, L. S. (2017). Sunway Medical Laboratory Quality Control Plans Based On Six Sigma, Risk Management And Uncertainty. *Clinics in Laboratory Medicine*, 37(1), 163-176.
- Jameson, A. (1995). Numerical uncertainty management in user and student modeling: An overview of systems and issues. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 5(3-4), 193-251.
- Jayaraman, V. (2006). *Assessment Of Uncertainty Management Approaches In Construction Organizations* (Master's Thesis). Michigan State University, USA.
- Johnson, J. L., & Burton, B. K. (1994). Chaos and Complexity Theory For Management: Caveat Emptor. *Journal of Management Inquiry*, 3(4), 320-328.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Jolliffe, I. (2011). Principal component analysis. In *International encyclopedia of statistical science* (pp. 1094-1096). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Jordan, M. (2010). *Managing Uncertainty in Collaborative Robotics Engineering Projects: The Influence Of Task Structure and Peer Interaction* (Doctoral dissertation). The University of Texas, Austin, USA.
- Joss, S., & Brownlea, A. (1999). Considering The Concept of Procedural Justice For Public Policy-And Decision-Making in Science and Technology. *Science and Public Policy*, 26(5), 321-330.
- Julong, D. (1989). Introduction to Grey System Theory. *The Journal Of Grey System*, 1(1), 1-24.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). Judgments Under Uncertainty. *Heuristics and Biases*, Cambridge.
- Kammeyer-Mueller, J. D., & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping The Organizational Entry Process: Disentangling Multiple Antecedents and Their Pathways To Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 779.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). Strategic Learning & The Balanced Scorecard. *Strategy & Leadership*, 24(5), 18-24.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavajes, S. (2016). Managing Change and Uncertainty: Education for the Future. NEPC Summer School. Retrieved from <http://www.edupolicy.net/wp-content/uploads/2016/04/Summer-School-concept-VF.pdf>
- Khandwalla, P. N. (1976). The Techno-Economic Ecology of Corporate Strategy. *Journal of Management Studies*, 13, 62-75.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: an introduction to multiple regression and structural equation modeling* (Third Edition). Routledge: Newyork and London.
- Kenway, J., & Bullen, E. (2000). Education in The Age Of Uncertainty: An Eagle's Eye-View. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 265-273.
- Kirton, M. (1976). Adaptors and Innovators: A Description and Measure. *Journal Of Applied Psychology*, 61(5), 622.
- Klein, S. M. (1996). A Management Communication Strategy For Change. *Journal Of Organizational Change Management*, 9(2), 32-46.
- Klir, G. J. (2006). *Uncertainty and information: foundations of generalized information theory*. John Wiley & Sons, Inc., Publication. Hoboken, New Jersey.

- Knight, F. H. (2012). *Risk, uncertainty and profit*. Dover Publications Inc., New York. New Jersey.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared Leadership: Is It Time For a Change. *Emerging Leadership Journeys* 3(1), 22–32.
- Kodaira, W. (2002). *The Influence of Self Construals on Anxiety/Uncertainty Management Processes in Japan and The United States* (Master's Thesis). California State University, Fullerton.
- Koppenjan, J. F. M., & Klijn, E. H. (2004). *Managing uncertainties in networks: a network approach to problem solving and decision making*. Routledge, Taylor and Francis Group. London and Newyork.
- Kosenko, K. (2014). Uncertainty Management Theory. (pp 1425-1427). In *Encyclopedia of Health Communication* (Ed. T. L. Thompson). Los Angeles, London, New Delhi, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Koşar, D., Emre, E. R., Koşar, S., & Kılınç, A. Ç. (2018) Öğretmen Atamalarında Sözlü Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi: Atanan ve Atanamayan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 135-162.
- Krackhardt, D., & Stern, R. N. (1988). Informal networks and organizational crises: An experimental simulation. *Social psychology quarterly*, 51(2). 123-140.
- Kramer, M. W. (1999). Motivation to Reduce Uncertainty: A Reconceptualization Of Uncertainty Reduction Theory. *Management Communication Quarterly*, 13(2), 305-316.
- Kuang, K. (2015). *Uncertainty and Information Management: A Meta-Analytic Review Of Uncertainty's Effects On Information Management In İllness Contexts*. (Doctoral dissertation). Purdue University. West Lafayette, Indiana
- Kuwada, K. (1998). Strategic Learning: The Continuous Side Of Discontinuous Strategic Change. *Organization Science*, 9(6), 719-736.
- Küçükkömürler, S. (2017). Belirsizliğin Psikolojik Etkileri. *Nesne*, 5(10), 329-344
- Lecompte, M.D., & Goetz, J.P. (1982). Problems Of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology Of Mixed Methods Research Designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275

- Lesca, N., & Caron-Fasan, M. L. (2008). Strategic Scanning Project Failure and Abandonment Factors: Lessons Learned. *European Journal of Information Systems*, 17(4), 371-386.
- Levine, S., & Wiener, S. G. (1989). Coping with uncertainty: A paradox. In (Ed. D. S. Palermo) *Coping with uncertainty: Behavioral and developmental perspectives*, pp.1-16. Psychology Press. New York and London.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review Of Sociology*, 14(1), 319-338.
- Lewis, L. K., & Seibold, D. R. (1998). Reconceptualizing Organizational Change Implementation As a Communication Problem: A Review of Literature and Research Agenda. *Annals of The International Communication Association*, 21(1), 93-152.
- Lin, R. J., Chen, R. H., & Nguyen, T. H. (2011). Green Supply Chain Management Performance In Automobile Manufacturing Industry Under Uncertainty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 233-245.
- Lind, E. A., & Van den Bos, K. (2002). When Fairness Works: Toward A General Theory Of Uncertainty Management. *Research In Organizational Behavior*, 24, 181-223.
- Ling, Y., Floyd, S. W., & Baldrige, D. C. (2005). Toward A Model Of Issue-Selling By Subsidiary Managers In Multinational Organizations. *Journal of International Business Studies*, 36(6), 637-654.
- Lipshitz, R., & Strauss, O. (1997). Coping With Uncertainty: A Naturalistic Decision-Making Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69(2), 149-163.
- Litvin, S. W., Crofts, J. C., & Hefner, F. L. (2004). Cross-Cultural Tourist Behaviour: A Replication and Extension Involving Hofstede's Uncertainty Avoidance Dimension. *International Journal of Tourism Research*, 6(1), 29-37.
- Livingston, S. M. (1997). *School Administrators' Perceptions of Environmental Turbulence and Organizational Response*. (Doctoral Dissertation). Faculty of the College of Education. University of Houston, Texas, USA.
- Lomic, P. V. (2001). *Improved Decision Making And Management Of Uncertainty When Using Iwao's Sequential Sampling Plan In Insect Pest Management* (Doctoral dissertation, National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada). Department of Forestry, University of Toronto, Canada.
- Longford, S. (2008). Uncertainty in Decision-making: Intelligence as a Solution.(pp. 2019-230) In *Uncertainty and Risk* (Eds. G. Bammer and M. Smithson). London: Earthscan

- Lunenberg F. C and Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (ev.Ed. G. Arastaman). 6. Basımdan eviri. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Luthans, F., & Larsen, J. K. (1986). How Managers Really Communicate. *Human Relations*, 39(2), 161-178.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84.
- Magoutas, B., Stojanovic, N., Bousdekis, A., Apostolou, D., Mentzas, G., & Stojanovic, L. (2014). Anticipation-driven Architecture for Proactive Enterprise Decision Making. In *CAiSE (Forum/Doctoral Consortium)* (pp. 121-128).
- Mann, A. (2011). *Managing Uncertainty During Organization Design Decision-Making Processes: The Moderating Effects of Different Types of Uncertainty*. (Doctoral Dissertation). Columbia University. United States-New York.
- Marler, L. E. (2008). *Proactive Behavior: A Selection Perspective*. (Doctoral Dissertation) Louisiana Tech University. United States.
- Marler, L. E. (2008). *Proactive behavior: A selection perspective*.(Doctoral Dissertation) College Of Business Louisiana Tech University. United States – Louisiana.
- Mazlum, M., M. ve Atalay-Mazlum, A. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Ynteminin Belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*. 4(4). 1-21.
- McIntosh, J. (1974). Processes of Communication, Information Seeking And Control Associated With Cancer: A Selective Review of The Literature. *Social Science & Medicine (1967)*, 8(4), 167-187.
- McMullen, J. S., & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial Action and Role Of Uncertainty in The Theory Of The Entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31,132-152
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: Quantitative and qualitative methods*. London: Routledge.
- McPhee, R. D., & Zaug, P. (2001). Organizational Theory, Organizational Communication, Organizational Knowledge, and Problematic İntegration. *Journal of Communication*, 51(3), 574-591.
- Mazlum, M.M. (2019). *Yöneticilerin ve ğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitim Sisteminde Kısır Döngü*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Ankara, Türkiye.

- MEB (2010a). *Ortaöğretimin Öğretim Süresi Bakımından Değerlendirilmesi*. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaog_ogrt_s%C3%BCresi_bak_deger.pdf
- MEB (2010b). Genelge. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/934.pdf>
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- MEB (2018). Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/ogretmen-performans-sistemi-buyil-uygulanmayacak/haber/16334/tr>
- MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25104443_evrak8071216911865128306.pdf
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2.baskı)*. California: SAGE Publications.
- Miles, R. E., Snow, C. C., Meyer, A. D., & Coleman Jr, H. J. (1978). Organizational Strategy, Structure, and Process. *Academy of Management Review*, 3(3), 546-562.
- Miller, D., & Friesen, P. H. (1977). Strategy-Making in Context: Ten Empirical Archetypes. *Journal of Management Studies*, 14(3), 253-280.
- Miller, V. D., & Jablin, F. M. (1991). Information Seeking During Organizational Entry: Influences, Tactics, and A Model of The Process. *Academy of Management Review*, 16(1), 92-120.
- Milliken, F. J. (1987). Three Types of Perceived Uncertainty About The Environment: State, Effect, and Response Uncertainty. *Academy of Management Review*, 12(1), 133-143.
- Minkov, M. & Hofstede, G. (2014). A Replication of Hofstede's Uncertainty Avoidance Dimension Across Nationally Representative Samples From Europe. *International Journal of Cross Cultural Management*. 14(2). 161-171. DOI: 10.1177/1470595814521600

- Minkov, M. (2018). A Revision of Hofstede's Model of National Culture: Old Evidence and New Data From 56 Countries. *Cross Cultural & Strategic Management*, 25(2), 231-256.
- Mitchell, G. E., O'Leary, R., & Gerard, C. (2015). Collaboration and Performance: Perspectives From Public Managers and NGO Leaders. *Public Performance & Management Review*, 38(4), 684-716.
- Mitchell, M. S., & Ambrose, M. L. (2007). Abusive Supervision and Workplace Deviance and The Moderating Effects of Negative Reciprocity Beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1159–1168.
- Morone, P. & Tartiu, V. E. (2015). Addressing Uncertainty in Complex Systems. The Case of Bio-Based Products Derived from Urban Bio-Waste Valorisation. (pp 151-172) In (Eds. G. Dellino and C. Meloni) *Uncertainty Management in Simulation-Optimization of Complex Systems* Volume 56. New York: Springer.
- Morrison, E. W. (1993). Newcomer Information Seeking: Exploring Types, Modes, Sources And Outcomes. *Academy of Management Journal*, 36, 557-589.
- Morrison, E. W. (2006). Doing The Job Well: An Investigation of Pro-Social Rule Breaking. *Journal of Management*, 32(1), 5-28.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking Charge At Work: Extrarole Efforts To Initiate Workplace Change. *Academy of Management Journal*, 42(4), 403-419.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and The Challenge Of Complexity Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34.
- Motro, A. (1993, July). Sources of uncertainty in information systems. In *Second Workshop on Uncertainty Management and Information Systems: From Needs to Solutions, Catalina, USA*. By NSF Grant No. IRI-9007106 and by ARPA grant, administered by the Office of Naval Research under Grant No. N0014-92-J-4038.
- Mowles, C. (2015). *Managing in uncertainty: complexity and the paradoxes of everyday organizational life*. Routledge. London and New York.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage Publications: London.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum Sample Size Recommendations for Conducting Factor Analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168.

- Murphy, P. (1996). Chaos Theory As A Model for Managing ;Issues and Crises. *Public Relations Review*, 22(2), 95-113.
- Nelson, A., Cooper, C. L., & Jackson, P. R. (1995). Uncertainty Amidst Change: The Impact of Privatization on Employee Job Satisfaction And Well-Being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 57–71.
- Ng, K. C., & Abramson, B. (1990). Uncertainty Management In Expert Systems. *IEEE Intelligent Systems*, (2), 29-48.
- Nguyen, K. (2013). *The Relationship Between Proactive Personality And Performance: Why And When?* Doctoral Dissertation) College of Business, Louisiana Tech University.
- Nikolaidis, E., Mourelatos, Z. P., & Pandey, V. (2011). *Design decisions under uncertainty with limited information: structures and infrastructures book series, Vol. 7*. CRC Press.
- Obolensky, N. (2017). *Complex adaptive leadership: Embracing paradox and uncertainty*. Routledge. London.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On Becoming A Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Otley, D. (2014). Management Control under Uncertainty: Thinking about Uncertainty. In *Management Control and Uncertainty* (Eds. D. Otley and K. Soin). Palgrave Macmillan. New York.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358.
- Pahl-Wostl, C. (2002). Participative and Stakeholder-Based Policy Design, Evaluation and Modeling Processes. *Integrated Assessment*, 3(1), 3-14.
- 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. (1998). Enhancing Role Breadth Self-Efficacy: The Roles of Job Enrichment and Other Organizational Interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking Stock: Integrating and Differentiating Multiple Proactive Behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.

- Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making Things Happen: A Model Of Proactive Motivation. *Journal of Management*, 36(4), 827-856.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling The Antecedents of Proactive Behavior At Work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pillai, R., & Meindl, J. R. (1998). Context and Charisma: A “Meso” Level Examination of The Relationship of Organic Structure, Collectivism, and Crisis to Charismatic Leadership. *Journal of Management*, 24(5), 643-671.
- Polat, M. (2015). *Yöneticilerin Açık Liderlik Özellikleri ve Sosyal Ağları Benimseme Durumlarının Örgütsel Belirsizlik Üzerindeki Etkileri* (Doktora Tezi,) Fırat Üniversitesi Örneği. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ, Türkiye.
- Presbitero, A. (2015). Proactivity In Career Development of Employees: The Roles of Proactive Personality and Cognitive Complexity. *Career Development International*, 20(5), 525-538.
- Radford, J., Law, J., Soloff, N., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., & Band, S. (2003). Collaboration between LEA and SLT managers for the planning of services to children with speech and language needs. *Educational Management & Administration*, 31(1), 83-95.
- Rains, S. A., & Tukachinsky, R. (2015). Information Seeking in Uncertainty Management Theory: Exposure To Information About Medical Uncertainty and Information-Processing Orientation As Predictors of Uncertainty Management Success. *Journal of Health Communication*, 20(11), 1275-1286.
- Rasmus, D. W. (2008). Scenario planning and the future of education. *Innovative*.4(5). 1-14. Retrieved from <http://www.seriousinsights.net/media/Scenario%20planning%20and%20the%20future%20of%20education.pdf>
- Rayner, S. M. (2018). Leaders and Leadership in A Climate of Uncertainty: A Case Study of Structural Change in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 749-763.
- Resmi Gazete (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm>
- Reymen, I. M., Dewulf, G. P., & Blokpoel, S. B. (2008). Framework for Managing Uncertainty in Property Projects. *Building Research & Information*, 36(6), 580-592.

- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting The Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing The World and Changing The Self: A Two-Process Model of Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-27.
- Roulston, M. S., Bolton, G. E., Kleit, A. N., & Sears-Collins, A. L. (2006). A Laboratory Study of The Benefits of Including Uncertainty Information in Weather Forecasts. *Weather and Forecasting*, 21(1), 116-122.
- Ruch, K. E. (1993). *Factors Influencing Performance In Manufacturing Work Systems: An Examination Of Causal Relationships Of Organizational Structure And Situational Workplace Variables On Proactive Management Behavior*. (Doctor of Philosophy). The Pennsylvania State University, USA.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(3).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schubert, R., Gysler, M., Brown, M., & Brachinger, H. W. (2000). *Gender specific attitudes towards risk and ambiguity: an experimental investigation* (No. 00/17). Economics Working Paper Series.
- Schweiger, D. M., & Denisi, A. S. (1991). Communication with Employees Following A Merger: A Longitudinal Field Experiment. *Academy Of Management Journal*, 34(1), 110-135.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in The Workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Shafer, G. (1992). Dempster-Shafer Theory. *Encyclopedia of Artificial Intelligence*, 1, 330-331.
- Strauss, K. (2009). *Future Work Selves: How Hoped For Identities Motivate Proactive Behaviour At Work*. (Doctoral dissertation) University of Sheffield, Sheffield, UK.
- Stroock, D. W. (2010). *Probability theory: an analytic view*. Cambridge university press: UK.

- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive Personality and Career Success. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 416.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What Do Proactive People Do? A Longitudinal Model Linking Proactive Personality and Career Success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874.
- Sepúlveda, J. P., & Bonilla, C. A. (2014). The Factors Affecting The Risk Attitude in Entrepreneurship: Evidence From Latin America. *Applied Economics Letters*, 21(8), 573-581.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies For Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 63–75.
- Shevlin, M., & Miles, J. N. (1998). Effects of Sample Size, Model Specification And Factor Loadings on The GFI In Confirmatory Factor Analysis. *Personality and Individual Differences*, 25(1), 85-90.
- Sıgıri, Ü., & Tıgılı, M. (2006). Hofstede'nin " Belirsizlikten Kaçınma" Kültürel Boyutunun Yönetmel-Örgütsel Süreçlerde Ve Pazarlama Açısından Tüketici Davranışlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi İ. İ. B. F Fakültesi Dergisi*. 21(1). 327-342.
- Silva, A. A., & Ferreira, F. C. (2017). Uncertainty, Flexibility and Operational Performance Of Companies: Modelling From The Perspective of Managers. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 18(4), 11-38.
- Simons, R. (1995). *Levers of control how managers use innovative control systems to drive strategic renewal*. Harvard Business School Press: Boston, Massachusetts.
- Slocum Jr, J. W., & Sims Jr, H. P. (1980). A Typology for Integrating Technology, Organization, and Job Design. *Human Relations*, 33(3), 193-212.
- Smith, L. W. (2016). *Managing Reform Efforts in Times of Uncertainty: Effects Of Principal Support and Leadership on Teachers' Implementation Commitment to Common Core Reform Initiatives*. (Doctoral Dissertation) Department of Educational Administration and Supervision of the College of Education and Health Professions. University of Arkansas, USA.
- Smithson, M. (2008). The Many Faces and Masks of Uncertainty. In (Eds. D. Bemmer and M. Smithson) *Uncertainty and Risk Multidisciplinary Perspectives*(Earthscan. London.Steerling, VA.

- Smithson, M. (2008). The Many Faces and Masks of Uncertainty. *In Uncertainty and Risk* (pp. 13-26) (Eds. G. Bammer and. M. Smithson). London: Earthscan.
- Song, Y. (2008). *Leadership Behaviors and Human Resource Development in Public Sector Organizations Under Conditions of Organizational Uncertainty: Comparative Organizational Study Between US and Korea*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). State University of New York at Albany.
- Staw, B. M., Sandelands, L. E., & Dutton, J. E. (1981). Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 501-524.
- Sudman, S. (1976). *Quantitative studies in social relations: Applied sampling*. New York: Academic Press.
- Sully De Luque, M. F., & Sommer, S. M. (2000). The impact of culture on feedback-seeking behavior: An integrated model and propositions. *Academy of Management Review*, 25(4), 829-849.
- Suls, J., & Mullen, B. (1981). Life Events, Perceived Control and Illness: The Role of Uncertainty. *Journal of Human Stress*, 7(2), 30-34.
- Sunnafrank, M. (1986). Predicted Outcome Value During Initial Interactions: A Reformulation of Uncertainty Reduction Theory. *Human Communication Research*, 13(1), 3-33.
- Syrett, M., & Devine, M. (2012). *Managing uncertainty: Strategies for surviving and thriving in turbulent times*. London: Profile Books Ltd.
- Szigety, M. C. (2008). *Measuring and managing uncertainty in new product development* (Doctoral dissertation). Harvard University, USA.
- Şanlı, Ö. (2015). Özel Okula Dönüşmek için Başvuran Dershane Yöneticilerinin Bu Dönüşüm Hakkındaki Görüş ve Önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). 1-15.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Tabachnick, B. G.& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (8th Edition). Boston: Pearson Education.

- Taber, K. S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tangirala, S., & Alge, B. J. (2006). Reactions to Unfair Events in Computer-Mediated Groups: A Test of Uncertainty Management Theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(1), 1-20.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Teece, D., Peteraf, M., & Leih, S. (2016). Dynamic Capabilities and Organizational Agility: Risk, Uncertainty, and Strategy in The Innovation Economy. *California Management Review*, 58(4), 13-35.
- Thau, S., Bennett, R. J., Mitchell, M. S., & Marrs, M. B. (2009). How Management Style Moderates The Relationship Between Abusive Supervision and Workplace Deviance: An Uncertainty Management Theory Perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 79-92.
- Thomas, J. B., Sussman, S. W., & Henderson, J. C. (2001). Understanding "strategic learning": Linking organizational learning, knowledge management, and sensemaking. *Organization Science*, 12(3), 331-345.
- Thomas, J. P., Whitman, D. S., & 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. A. (2005). Proactive Personality and Job Performance: A Social Capital Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 1011-1017.
- Tompkins, E., & Adger, W. N. (2004). Does Adaptive Management of Natural Resources Enhance Resilience to Climate Change? *Ecology and Society*, 9(2).
- Triandis, H. C. (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506.
- Truex, D. P., Baskerville, R., & Klein, H. K. (1999). Growing Systems in an Emergent Organization. *Communication of The ACM*. 42(8). 117-123.
- Unsworth, K. L., & Parker, S. K. (2003). Proactivity and innovation: Promoting a new workforce for the new workplace. In (Eds. T.D. Holman, C. W. Clegg, P. Sparrow and A. Howard) *The new workplace: A guide to the human impact of modern working practices*. pp. 175-196. John Wiley & Sons: Chichester, West Sussex.

- Van Asselt, M. B. A., & Vos, E. (2006). The Precautionary Principle and The Uncertainty Paradox. *Journal of Risk Research*, 9(4), 313-336.
- Van de Ven, A. H. (1986). Central Problems in The Management of Innovation. *Management Science*, 32(5), 590-607.
- Van de Ven, A. H., Delbecq, A. L., & Koenig Jr, R. (1976). Determinants of Coordination Modes Within Organizations. *American Sociological Review*, 41(2). 322-338.
- Van de Vrande, V., Vanhaverbeke, W., & Duysters, G. (2009). External Technology Sourcing: The Effect of Uncertainty on Governance Mode Choice. *Journal of Business Venturing*, 24(1), 62-80.
- Van den Bos, K. (2009). Making Sense of Life: The Existential Self Trying To Deal With Personal Uncertainty. *Psychological Inquiry*, 20(4), 197-217.
- Van den Bos, K., & Lind, E. A. (2002). Uncertainty management by means of fairness judgments. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 1-60). Academic Press.
- Van Den Bos, K., Euwema, M. C., Poortvliet, P. M., & Maas, M. (2007). Uncertainty Management and Social Issues: Uncertainty As an Important Determinant Of Reactions to Socially Deviating People. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(8), 1726-1756.
- Van Griethuijsen, R. A., van Eijck, M. W., Haste, H., den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., ... & BouJaoude, S. (2015). Global Patterns in Students' Views of Science and Interest In Science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603.
- Vandenberghe, C., & Basak Ok, A. (2013). Career Commitment, Proactive Personality, and Work Outcomes: A Cross-Lagged Study. *Career Development International*, 18(7), 652-672.
- Victor, B., & Blackburn, R. S. (1987). Determinants and Consequences of Task Uncertainty: A Laboratory and Field Investigation. *Journal of Management Studies*, 24(4), 387-404.
- Waldman, D. A., Ramirez, G. G., House, R. J., & Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability Under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143.
- Walker, J. F. (1987). *A Partial Theory of Organizational Control*. Department Of Administration and Higher Education University of Louisville (Doctor of education). University of Louisville. Louisville, Kentucky.

- Walker, W. E., Harremoës, P., Rotmans, J., Van der Sluijs, J. P., van Asselt, M. B., Janssen, P., & Kreyer von Krauss, M. P. (2003). Defining Uncertainty: A Conceptual Basis for Uncertainty Management in Model-Based Decision Support. *Integrated Assessment*, 4(1), 5-17.
- Waller Jr, E. B. (2015). *Uncertainty, Leadership Style, and Information Technology Project Success in A Dynamic Public Sector Environment* (Doctoral dissertation) Capella University, Minneapolis, USA.
- Wanberg, C. R., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and Outcomes of Proactivity in The Socialization Process. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 373.
- Ward, S., & Chapman, C. (2003). Transforming Project Risk Management into Project Uncertainty Management. *International Journal of Project Management*, 21(2), 97-105.
- Waterwall, B. P. (2017). *Understanding The Effects of Regulatory Focus on Proactive Behavior* (Doctoral dissertation), Louisiana Tech University, USA.
- Westgard, J. O. (2010). Managing Quality vs. Measuring Uncertainty In The Medical Laboratory. *Clinical Chemistry and Laboratory Medicine*, 48(1), 31-40.
- Whitaker, M. S. (2013). *Anxiety/Uncertainty Management and its Relationship To Community As An Anxiety Management Mechanism: A Mixed Methods, Across Case Study Of Online Graduate Students* (Doctoral dissertation). The University of Alabama. Tuscaloosa, Alabama.
- White, G. H., & Farrance, I. (2004). Uncertainty of measurement in quantitative medical testing: a laboratory implementation guide. *The Clinical Biochemist Reviews*, 25(4), 1-24.
- White, R. P., & Shullman, S. L. (2010). Acceptance of Uncertainty As an Indicator of Effective Leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 94.
- Wiltbank, R., Read, S., Dew, N., & Sarasvathy, S. D. (2009). Prediction and Control Under Uncertainty: Outcomes in Angel Investing. *Journal of Business Venturing*, 24(2), 116-133.
- Wood, M. S. (2005). Determinants of Shared Leadership in Management Teams. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85.
- Wu, J., & Wong, A. C. M. (2003). A Note On Determining the P-Value of Bartlett's Test of Homogeneity of Variances. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 32(1), 91-101.

- Wu, K. J., Tseng, M. L., Chiu, A. S., & Lim, M. K. (2017). Achieving Competitive Advantage Through Supply Chain Agility Under Uncertainty: A Novel Multi-Criteria Decision-Making Structure. *International Journal of Production Economics*, 190, 96-107.
- Yang, F., & Chau, R. (2016). Proactive Personality and Career Success. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), 467-482.
- Yang, J., Gong, Y., & Huo, Y. (2011). Proactive Personality, Social Capital, Helping, and Turnover Intentions. *Journal of Managerial Psychology*, 26(8), 739-760.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*. 8(4). 671-686.
- Zhang, X. (2006). Information Uncertainty and Stock Returns. *The Journal of Finance*, 61(1), 105-137.
- Zhou, F-Q. (1995). Uncertainty Management for Object-Based Geographic Information Systems. (Doctoral Dissertation) The University Of New Brunswick. Canada.
- Zuk, T. D. (2008). *Visualizing Uncertainty* (Doctoral Dissertation). University of Calgary, Alberta.
- Zadeh, L. A. (1983). The Role of Fuzzy Logic in The Management of Uncertainty in Expert Systems. *Fuzzy Sets and Systems*, 11(1-3), 199-227.
- Zadeh, L. A. (1984). Making Computers Think Like People [Fuzzy Set Theory]. *IEEE Spectrum*, 21(8), 26-32.



EKLER

EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/03/2019

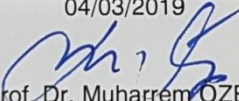
Toplantı Sayısı : 03

Karar Sayısı : 70

70- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Ayşegül Atalay Mazlum**'un "Belirsizlik Yönetimi ile Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişki" başlıklı tezi ile ilgili 04/02/2019 tarih ve 2/32 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Ayşegül Atalay Mazlum**'un "Belirsizlik Yönetimi ile Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişki" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
04/03/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16700444
Konu : Araştırma İzni

18.09.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 06/09/2018 Tarihli ve E.3441 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Ayşegül ATALAY MAZLUM'un yürüttüğü "**Belirsizlik Yönetimi ile Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

15620120

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.

18.09.2018

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e2a7-5e0d-313c-8ac6-15bc kodu ile teyit edilebilir.

0534 221 05 84

**EK 3. Okul Yöneticilerinin Belirsizliği Yönetme ve Proaktif Davranış Biçimlerine
Yönelik Görüşme Formu**

Sayın yönetici,

Belirsizlik Yönetimi ile Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişkiyi konu edinen doktora tezimin gerektirdiği nitel verileri, sizlerle görüşme yaparak toplamayı planlamaktayım. Yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilen bu görüşme sırasında tüm söyleyecekleriniz tamamıyla araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, herhangi bir kişi ya da kurumla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sizin için sorun teşkil etmeyecekse görüşmeyi, veri kaybının önüne geçmek ve hatırlama kolaylığı yaşamak adına kaydetmek isterim. Araştırma sonuçlarının eğitim ve okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Zaman ayırarak görüşmeyi kabul ettiğiniz ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ayşegül AT

Ankara Üniversitesi / Eğitim

Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

e- mail: atalay.aysgl@gmail.com

Tarih: .../ .../ 2019

KİŞİSEL BİLGİLER

Okul kademesi: () İlkokul () Ortaokul () Lise

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Görev/Unvan: () Müdür () M. Baş Yrd. () M. Yrd.

Meslekteki Kıdeminiz:Yıl

Yöneticilikteki kıdeminiz: Yıl

Öğrenim durumunuz: Lisans Yüksek lisans Doktora

GÖRÜŞME SORULARI

1. “Belirsizlik kavramı sizin için ne anlama geliyor? Belirsizliği nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda en çok hangi alanlarda/ne tür belirsizliklerle karşılaşıyorsunuz? Lütfen açıkla mısınız?
3. Size göre eğitimde/ okullarda yaşanan belirsizlikler;
 - a) Sizi,
 - b) Okul paydaşlarını ve
 - c) Sizin okul paydaşlarıyla olan ilişkilerinizi nasıl etkilemektedir? Lütfen örneklerle açıkla mısınız?
4. Size göre eğitimde/okullarda yaşanan belirsizlikler okulunuzun iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklayınız.
5. Size göre eğitimde ve eğitim yönetiminde belirsizlik kaçınılmaz mıdır? Ne düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
6. Okulunuzu yönetirken karşılaştığınız belirsizlikler karşısında nasıl hareket etmekte, belirsizliklerle nasıl baş etmektesiniz? Lütfen örneklerle açıklayınız.
7. Okulunuzu yönetirken karşılaştığınız belirsizlikleri bir avantaj olarak görür müsünüz? Lütfen açıklayınız?
8. Okulunuz ve eğitim uygulamalarıyla ilgili gelecekte olabilecek gelişmeler karşısında nasıl hareket edersiniz? Lütfen açıklayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 4. Proaktif Yönetici Ölçeği İzni

Ölçek İzni Hk.

Gelen Kutusu x



Ayşegül ATALAY <a.a.atalay8@gmail.com>

29 Ağu 2018 Çar 22:20 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: tuncerfidan ▾

Tuncer Hocam merhabalar,

Doktora tezim kapsamında ilgilendiğim konulardan biri olan proaktif davranışların ölçülmesine yönelik Prof. Dr. Ali BALCI ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Proaktif Yönetici Ölçeği"ni kullanmak isterim. Bu sebeple tezimin uygulama aşamasında kullanmak adına izninizi rica ediyorum. Tarafıma maille olurunuzu bildiren bir yazı yazarsanız çok mutlu olacağımı bildirmek isterim.

Kolaylıklar diliyorum.

Arş. Gör. Ayşegül ATALAY MAZLUM



Tuncer Fidan <tuncerfidan@gmail.com>

29 Ağu 2018 Çar 22:26 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Ölçeği kullanabilir, gerekli gördüğün takdirde maddelerde değişiklik de yapabilirsin Ayşegül. Ali Hocam'a selamlar.

Tuncer Fidan
İç Denetçi

29 Ağu 2018 Çar 22:20 tarihinde Ayşegül ATALAY <a.a.atalay8@gmail.com> şunu yazdı:



EK 5. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği Ön Uygulama Formunda Yer Alan Maddeler

| | |
|---|--|
| <p>1. Eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alırım.</p> <p>2. Eğitimde her an yeni bir gelişmenin olması okulda daha esnek davranmamı sağlar.</p> <p>3. Eğitim uygulamaların değişken veya öngörülemez olması beni okuldan uzaklaştırır. (-)</p> <p>4. Bana her an farklı bir görev ve sorumluluk yüklenmesini anlayışla karşılarım.</p> <p>5. Kontrolüm dışı gelişmeler (bakanlık düzenlemeleri vs.) sonucu oluşan belirsizliklerle ilgili okulda farkındalık oluştururum.</p> <p>6. Okulda anlık gelişebilecek/beklenmedik durumlara yerinde cevap veririm. (*)</p> <p>7. Yakın çevre, veli ve toplumun sürekli değişen beklentilerine karşı hazırlıklıyım. (*)</p> <p>8. Eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okula ilgili doğru planlamalar yapmakta zorlanırım. (-)</p> <p>9. Mesleki geleceğimle (yönetici pozisyonu) ilgili tüm ayrıntıların öngörülebilir olmasını tercih ederim. (*)</p> <p>10. Okulda kontrolüm dışında gelişen bir konunun sonuçlarını tahmin edememek beni gergin hissettirir. (*)</p> <p>11. Üstten gelen anlık talimatları uygulamaya koymakta zorlanırım. (-)</p> <p>12. Okulda ani gelişen sistemsel sorunları (e-okul, internet donanımı, akıllı tahta kullanımı, altyapı sorunları vb.) yönetmek gereğinden fazla zamanımı alır. (*)</p> <p>13. Sistemdeki değişiklikler (ikili eğitimden normal eğitime geçiş, müfredat ve sınav sistemindeki değişiklikler vs.) sonucu paydaşların yaşayabileceği kafa karışıklığını gidermek için araştırmalar yaparım. (*)</p> <p>14. Mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri (yöneticiye verilen veya alınan yetkiler gibi) öğrenmek için araştırmalar yaparım.</p> <p>15. Eğitimde getirilen teknolojik yenilikleri okulda uygulamaya koymada zorlanırım.</p> <p>16. Okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olacak şekilde oluşturmaya çalışırım.</p> <p>17. Eğitimdeki değişiklikleri (sınav sistemi, müfredat vs) geciktirmeden okula yansıtmaya çalışırım.</p> <p>18. Değişim ve yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için okulda önlemler alırım.</p> <p>19. Eğitimdeki değişimden kaynaklanan belirsizlik hallerini, farklı strateji ve fikirler üretmek için gidermeyi tercih ederim. (*)</p> <p>20. Eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalışırım.</p> | <p>21. Yönetimsel süreçlerde yaşadığım belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvururum (üste danışma, astım fikrini alma, dijital platformlar vs.).</p> <p>22. Okulda herhangi bir konuda kargaşa oluştuğunda paydaşlarla birebir teması arttırırım.</p> <p>23. Belirsizlik veya bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için paydaşlara destek olurum.</p> <p>24. Belirsizliğin hâkim olduğu durumlarda süregelen yönetim tarzımı ve davranışlarımı korumaya devam ederim. (*)</p> <p>25. Kendi alanlarıyla ilgili belirsizlik yaşadıkları konularda okul çalışanlarını farklı kanallardan bilgi almaları için yönlendiririm (bakanlık, il-ilçe müdürlükleri, meslektaşlar, internet vs.).</p> <p>26. Herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla (öğretmen-öğrenci-veli vb.) işbirliği yaparım.</p> <p>27. Kendileriyle ilgili konularda meydana gelen gelişmeleri okul çalışanlarına doğrudan haber veririm.</p> <p>28. Sistemsel ve/veya dış kaynaklı sorunlardan oluşan belirsizlikleri, okul paydaşlarının fikirlerini alarak gidermeye çalışırım.</p> <p>29. Okulda beliren kaotik (karmaşık ve çok değişken) durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışırım.</p> <p>30. Okulda yaşanabilecek çatışmalarda nasıl hareket edeceğime yönelik öncesinden bireysel planlar yaparım.</p> <p>31. Bir konuda belirsizlik yaşandığında mevcut deneyim ve bilgilerimden yola çıkarak paydaşları rahatlatmaya çalışırım.</p> <p>32. Eğitim süreçlerindeki karmaşık ve belirsiz durumlar beni ürkütür. (-)</p> <p>33. Doğrudan beni ilgilendiren bir konuda bilgi sahibi olmamak statümü olumsuz etkiler. (-)</p> <p>34. Eğitim süreçlerindeki kaotik ve değişken durumlarda karar almakta zorlanırım. (-)</p> <p>35. Eğitim-öğretim uygulamalarında bilgi eksikliğinin olması (mevzuatta yer almaması gibi) beni tedirgin eder. (-)</p> <p>36. Yönetimsel süreçlerde karşılaştığım belirsiz konular kendimi yetersiz hissettirir. (-)</p> <p>37. Plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmek beni rahatlatır.</p> <p>38. Eğitimde statik/değişmeyen bir gidişatın olmasını tercih ederim. (*)</p> <p>39. Okuldaki uygulamalarda inisiyatif aldığım da tedirginlik yaşarım. (-)</p> <p>40. Eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştığım belirsizlikleri, kendimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm. (*)</p> <p>41. Okuldaki eğitim süreçlerinde belirsizliklerin yaşanması bana göre kaçınılmazdır. (*)</p> <p>42. Eğitim süreçlerinde karşılaştığım belirsizlikleri görmezden gelirim. (-)</p> |
|---|--|

(*) Ölçekten çıkarılan madde (-) kontrol maddesi

EK 6. Belirsizlik Yönetimi Ölçeği

Sayın Yönetici,

“Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinin gerektirdiği bazı verileri toplamak üzere görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Hem bireysel hem de çalışma hayatının kaçınılmaz bir parçası olan belirsizliği yönetmek, örgütsel refah ve başarının oluşması bakımından oldukça önemlidir. Belirsizliği yönetmek kısaca belirsizlik yaratan durumları sezip onların verecekleri zararları en aza indirmek için gerekli önlemlerin alınması şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin eğitim süreçlerinde karşılaşılan belirsizliği yönetme durumunu belirlemeye dönük bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular, II. bölümde ise belirsizlik yönetimini ölçen maddeler yer almaktadır. Sizlerden elde edilecek veriler sadece bu araştırmada kullanılacak; herhangi bir kişi ya da kurumla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Çalışmanın bütünlüğü açısından lütfen tüm ifadelere görüşlerinizi belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ayşegül ATALAY MAZLUM

Danışman: Prof. Dr. Ali BALCI

e-mail: atalay.aysgl@gmail.com

Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Göreviniz:** () Müdür () Müdür Baş. Yrd. () Müdür Yrd.
3. **Görev yaptığınız okul kademesi:** () İlkokul () Ortaokul () Lise ise lütfen türünü belirtiniz:.....)
4. **Yöneticilikteki kıdeminiz (yıl olarak):** yıl.
5. **Öğrenim Durumunuz:** () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer belirtiniz:.....

2. BÖLÜM - BELİRSİZLİK YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

| Sayın yönetici, Aşağıda eğitim-öğretim süreçlerinde belirsizliği yönetme ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadenin okul yönetimi yaşantınızda ne sıklıkta gerçekleştiğine dair görüşünüzü, karşısındaki seçeneklerden size göre en uygununun altındaki kutuya “X” koyarak belirtiniz. | | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman |
|--|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| Kontrol Dışı Güçler | 1. Eğitim süreçlerinde belirsizlik yaşandığında okulda daha fazla inisiyatif alırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 2. Eğitimde her an yeni bir gelişmenin olması okulda daha esnek davranmamı sağlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 3. Eğitimde uygulamaların değişken veya öngörülemez olması beni mesleğimden uzaklaştırır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 4. Bana her an farklı bir görev veya sorumluluk yüklenmesini anlayışla karşılarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 5. Kontrolüm dışı gelişmeler (bakanlık düzenlemesi vs.) sonucu oluşan belirsizliklerle ilgili okulda farkındalık oluştururum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 6. Eğitimde belirsizlik yaşandığı zaman okula ilgili doğru planlamalar yapmakta zorlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 7. Üstten gelen anlık talimatları uygulamaya koymada zorlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Örgütsel Değişim | 8. Mesleki konulardaki gelişme ve değişiklikleri (yöneticiye verilen veya alınan yetkiler gibi) öğrenmek için araştırmalar yaparım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 9. Eğitimde getirilen teknolojik yenilikleri okulumda uygulamaya koymada zorlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 10. Okul kültürünü, eğitimdeki değişim ve gelişmeleri benimsemeye açık olacak şekilde oluşturmaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 11. Eğitimdeki değişiklikleri (sınav sistemi, müfredat vs) geciktirmeden okula yansıtmaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 12. Değişim ve yeniliklerden kaynaklı yaşanabilecek sorunlar için okulda önlemler alırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 13. Eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikleri hızla öğrenmeye çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Lütfen diğer sayfaya geçiniz.



| Lütfen her bir ifadenin okul yönetimi yaşantınızda ne sıklıkta gerçekleştiğine dair görüşünüzü, karşısındaki seçeneklerden size göre en uygununun altındaki kutuya "X" koyarak belirtiniz. | | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman |
|--|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| Yönetici-Çalışan İlişkisi ve İletişim | 14. Yönetimsel süreçlerde yaşadığım belirsizliği anlamlandırmak için her türden iletişim kaynağına başvururum (üste danışma, astın fikrini alma, dijital platformlar vs.). | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 15. Okulda herhangi bir konuda kargaşa oluştuğunda paydaşlarla birebir teması arttırırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 16. Belirsizlik veya bilgisizlikten kaynaklanan korku ve endişeleri azaltmak için çalışanlara destek olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 17. Kendi alanlarıyla ilgili belirsizlik yaşadıkları konularda okul çalışanlarını farklı kanallardan bilgi almaları için yönlendiririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 18. Herhangi bir konuda yaşanan tereddütleri gidermek için okuldaki tüm paydaşlarla (öğretmen-öğrenci-veli vb.) işbirliği yaparım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 19. Kendileriyle ilgili konularda meydana gelen gelişmeleri okul çalışanlarına doğrudan haber veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 20. Sistemsel ve/veya dış kaynaklı sorunlardan oluşan belirsizlikleri, çalışanların fikirlerini alarak gidermeye çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 21. Okulda beliren kaotik (karmaşık ve çok değişken) durum ve olaylara ilişkin çok yönlü bilgi edinmeye çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 22. Okulda yaşanabilecek çatışmalarda nasıl hareket edeceğime yönelik önceden bireysel planlar yaparım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 23. Bir konuda belirsizlik yaşadığımda mevcut deneyim ve bilgilerimden yola çıkarak paydaşları rahatlatmaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Belirsizlik Toleransı | 24. Eğitim süreçlerinde karmaşık ve belirsiz durumlar beni ürkütür. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 25. Doğrudan beni ilgilendiren bir konuda bilgi sahibi olmamak statümü olumsuz etkiler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 26. Eğitim süreçlerindeki kaotik ve değişken durumlarda karar almakta zorlanırım | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 27. Eğitim-öğretim uygulamalarında bilgi eksikliğinin olması (mevzuatta yer almaması gibi) beni tedirgin eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 28. Yönetimsel süreçlerde karşılaştığım belirsiz konular kendimi yetersiz hissettirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 29. Plan ve programın dışına çıkmadan okulu yönetmek beni rahatlatır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 30. Okuldaki uygulamalarda inisiyatif aldığımda tedirginlik yaşarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | 31. Eğitim süreçlerinde karşılaştığım belirsizlikleri görmezden gelirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Katkılarınız için teşekkürler. ☺

Araştırma bittikten sonra sonucu öğrenmek isterseniz mail adresinizi yazabilirsiniz:

.....

.....

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar ile İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

| | |
|-------------------|---------------|
| Rapor Tarihi | : 23.07.2019 |
| Gönderim Numarası | : 11543163199 |
| Sayfa Sayısı | : 205 |
| Sözcük Sayısı | : 57414 |
| Karakter Sayısı | : 396454 |
| Benzerlik Oranı | : % 6 |
| Savunma Tarihi | : 08.08.2019 |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirimim ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2’yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Ayşegül ATALAY MAZLUM

23.07.2019

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Ayşegül ATALAY MAZLUM
İletişim Bilgileri : Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
E-Posta Adresi : atalay.aysgl@gmail.com

Öğrenim Durumu :

| Derece | Bölüm/Program | Üniversite | Yıl |
|---------------|----------------------------|---------------------|------------|
| Lisans | İngilizce Öğretmenliği | Dicle Üniversitesi | 2007-2011 |
| Yüksek Lisans | Eğitim Yönetimi ve Teftişi | Ankara Üniversitesi | 2013-2015 |
| Doktora | Eğitim Yönetimi | Ankara Üniversitesi | 2015-devam |

İş Deneyimi :

| Unvan | Görev Yeri | Yıl |
|---------------------|--|--------------|
| Öğretmen | Milli Eğitim Bakanlığı | 2011-2013 |
| Araştırma Görevlisi | Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi | 2013 |
| Araştırma Görevlisi | Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi | 2013-2018 |
| Araştırma Görevlisi | Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi | 2018 - devam |

Yayınlar

Atalay-Mazlum, A ve Balcı, A. (2018). Meslek Lisesi Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Okul: Bir Metafor Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 47. 1-26.

Mazlum, M.M. ve Atalay-Mazlum. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönetiminin Belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*. 4(4). 1-21.

Atalay-Mazlum, A. (2018). Milli Eğitim Sisteminde Yönetici Görevlendirme Sorunsalı: Hukuksal Açından Değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Haz/Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl*. (s. 559-569). Ankara: Pegem A.

Atalay-Mazlum, A. (2017). İzlanda Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemi için Çıkarımlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(11). 173-191.

Atalay-Mazlum, A. (2018). Finlandiya Eğitim Sistemi. A. Balcı (Haz/Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (ss. 291-310). 6. Basım. Ankara: Pegem A.

