

ÇEVİRİM İÇİ İNSAN KAYNAKLARI EĞİTİMİ VE GELİŞTİRMEDE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ÖNEMİ *

Vahit Miraç IŞIK¹, Ozan AĞLARGÖZ²

Öz

Bu çalışmanın amacı çevrim içi insan kaynakları eğitimi ve geliştirilmesinin her zaman her yerde gerçekleştirilebilmesi düşüncesinin sorgulanmasıdır. Bu amaca ulaşmak için öz yeterlilik ile çevrim içi öğrenme motivasyonu arasındaki ilişki ve bilinçli farkındalığın bu ilişkideki aracılık etkisi analiz edilmiştir. İnsan kaynakları eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde çevrim içi eğitim yöntemleri yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Çevrim içi eğitim yöntemlerinin en önemli üstünlüklerinden birisi eğitim sürecinin her zaman her yerde gerçekleştirilebilmesini olanaklı kılmasıdır. Fakat bu durum öğrenenler açısından her zaman geçerli olmayabilir. Nicel paradigma kapsamında yürütülen çalışmanın verileri telekomünikasyon perakendeciliği sektöründe çalışan 168 kişiden elde edilmiştir. Çalışma kapsamında yürütülen analizlerde öz yeterlilik ile çevrim içi öğrenme motivasyonu arasındaki pozitif yönlü ilişkide bilinçli farkındalığın (kısmi) aracılık etkisinin varlığı saptanmıştır. Bu durum bireyin yapabileceğine inanmış olması ve aynı zamanda çevrim içi öğrenme konusunda motive olmasına rağmen öğrenme sürecinin etkili olamayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Örgütlerin eğitim ve geliştirme faaliyetlerini planlarken bilinçli farkındalığı dikkate almaları ve örgüt genelinde bilinçli farkındalığı yaygınlaştırmaya yönelik faaliyetler geliştirmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, Öz Yeterlilik, Çevrim İçi Öğrenme Motivasyonu, Eğitim ve Geliştirme

JEL Kodları: M12, M19

THE IMPORTANCE OF MINDFULNESS ON ONLINE HUMAN RESOURCES TRAINING AND DEVELOPMENT

Abstract

This study challenges the ubiquitousness of online human resources training and development. To fulfill this objective, the relationship between self-efficacy and online learning motivation and the mediator role of mindfulness in the context of online human resources training and development was analyzed. Online education methods have become popular in human resources training and development over the years. One of the essential advantages of online education is the ubiquitousness of the education process. However, this argument cannot be valid for learners in all situations. Under the realm of the quantitative paradigm, data of the study were gathered from 168 employees working in the telecommunication retailing sector. The analysis revealed that mindfulness has a (partial) mediating effect on the positive relationship between self-efficacy and online learning motivation. It can be interpreted as even if the learner feels capable of and motivated, the learning process cannot be effective. Organizations should consider mindfulness while planning for training and development and initiate efforts to make mindfulness widespread throughout the organizations.

Keywords: Mindfulness, Self-Efficacy, Online Learning Motivation, Training And Development

JEL Codes: M12, M19

* Bu çalışma Vahit Miraç Işık'ın Doç. Dr. Ozan Ağlargoğ danışmanlığında, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi (İ.Ö.) Yüksek Lisans Programı'nda "İnsan Kaynakları Eğitimi ve Gelişiminde Öz yeterlilik Bilinçli Farkındalık ve Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu İlişkisi" başlıklı dönem projesinden geliştirilerek türetilmiştir.

¹vahitmiracisik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6368-8434>

² Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, ozanaglargoz@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5523-4451>

GİRİŞ

Örgütlerin yoğun rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri, sahip oldukları beşerî sermayenin niteliği ve niceliğiyle yakından ilgilidir. Örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi ise beşerî sermayenin örgüt içinde çalışmaya devam etmesi ve gelecekte verilecek görevlere hazırlanabilmesi açısından stratejik öneme sahiptir (Swart, 2004). İnsan kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde eğitilmesinin ve geliştirilmesinin çalışanlar arasında motivasyon artışı, iş tatmininin yükselmesi, üretkenlik artışı, daha etkili karar verme ve sağlanan hizmet kalitesinin olumlu yönde gelişmesi gibi faydalar sağlarken, örgüt içi stresi ve çatışma potansiyelini düşürdüğü öne sürülmektedir (Panagiotakopoulos, 2019, s. 9). Türkiye’de insan kaynakları yönetimi kavramının, daha çok bir imaj göstergesi olarak kurgulandığından söz edilmekle birlikte (Ercek, 2006), bu yayılımın önemli bir göstergesi olan eğitim ve geliştirme çabalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Küresel eş biçimlenmenin de katkısıyla örgütlerin insan kaynakları profili değişmekte, bu değişim de örgütlerin daha esnek çalışma kalıpları sunmasını, yüksek işgücü devir hızıyla baş edebilmesini ve yetenekli çalışanlarını örgüt içinde tutabilmek için çaba göstermesini gerekli kılmaktadır (Lee, 2014, s. 8-9).

İnsan kaynakları yönetiminde eğitim, “örgütün çalışanlarının işe uygulamak amacıyla işle ilgili bilgi, beceri, yetenek ve davranış kazanmalarına yardımcı olmak için örgüt tarafından planlanan çabalar” şeklinde tanımlanırken, geliştirme ise “eğitim, iş deneyimleri, ilişkiler, yeteneklerin ve kişiliğin kombinasyonu bağlamında; çalışanların kariyerlerinin geleceğine hazırlanmasına yardımcı olmaya yönelik uygulamalar” olarak düşünülür (Taşcı, 2021, s. 162). Bir başka deyişle eğitim, bugüne ve geleceğe odaklı çabalar, geliştirme ise daha çok gelecek odaklı çabaları ifade etmektedir. Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin başarısı eğitim içeriğinin işe transfer edilmesiyle doğru orantılıdır (Russ-Eft, 2002). Günümüzde insan kaynakları kapsamında öğrenme öncelikle mobil, daha sonrasında da anında (ing. on-demand) öğrenme yönünde hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. İçerik, saatlerce süren eğitim programları yerine iş başında veya hareket halinde sağlanan oldukça kısa süreli mikro içeriklere dönüşmüştür (Rimon, 2017, s. 103). Conceição ve Thomas (2014, s. 615) teknoloji destekli sanal insan kaynakları geliştirme (ing. virtual human resources development - VHRD) olgusuna ilişkin yaptıkları değerlendirmenin sonunda teknolojik ilerlemelerin iş ve özel hayatlarımızı kolaylaştırdığının, fakat bu gelişmeyi her sorunun çözümü olarak değerlendirmenin yanlış olacağını altını çizmektedir.

Çalışanların otomatikleştikleri çalışma ortamlarında tam olarak varlık gösteremeyecekleri öne sürülebilir. Bu tür ortamlarda biçimsel öğrenme dikkat eksikliğinden dolayı sekteye uğrarken, biçimsel olmayan öğrenme fırsatlarından yararlanma şansı da oldukça kısıtlıdır (Hanson vd., 2021, s. 303). İnsan kaynakları eğitim ve geliştirme çabalarında çevrim içi öğrenme giderek yaygınlaşan bir olgudur. Geleneksel



olarak çevrim içi öğrenmenin faydaları arasında eğitim için harcanan seyahat sürelerinin kısılması, eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin her zaman her yerde gerçekleştirilebilmesi, tam zamanında öğrenme imkânları, mevcut teknolojik alt yapının kullanılabilmesi, farklı ortamlardan erişime imkân vermesi, öğrenme süreçlerinin kolaylıkla izlenebilmesi ve kayıt altında tutulması ile güncelleme kolaylığı sayılmaktadır (Swart vd., 2004, s. 300). Fakat dikkat dağınıklığının ve anlık ödül beklentisinin, çağımızın öne çıkan öğrenen özellikleri arasında yer aldığı unutulmamalıdır (Dhima, 2021, s. 18).

Günümüz örgütleri için rekabet üstünlüğünün en temel anahtarlarından birisi çalışanların biçimsel ve biçimsel olmayan ortamlarda verimli bir şekilde eğitilmesi ve geliştirilmesidir (Hanson vd., 2021, s. 295). Çağdaş yaşamın hızı ve çok yönlülüğü hem özel hem de iş yaşamımızda bilinç düzeyimizin zayıflamasına neden olmaktadır (Dhima, 2021, s. 3). İnsan kaynakları yönetiminde çevrim içi öğrenme, öğrenme sürecinin her zaman her yerde (ing. ubiquitous) gerçekleştirilebilmesini olanaklı kılmakla birlikte, bireyin eğitim ve geliştirme sürecine odaklanmasını zorlaştırabilir. Bilindiği gibi öğrenenle öğrenme ortamı arasında dinamik bir etkileşim vardır (Hanson vd., 2021, s. 299). Bir başka ifadeyle, çalışanlar yapabileceklerine inanmış ve öğrenme konusunda motive olmuş olsa da eğitim ve geliştirme sürecine odaklanamayabilir. Söz konusu durumu irdelemek amacıyla bu çalışmada çalışanların öz yeterlilikleri ile çevrim içi öğrenme motivasyonları arasında bilinçli farkındalığın etkisi araştırma konusu yapılmıştır. Bu kapsamda çalışmada çalışanların öz yeterlilikleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki ve bilinçli farkındalığın bu ilişkideki aracı rolü analiz edilmiştir. Bilindiği gibi bilinçli farkındalık şimdiki zamana yönelik dikkat ve farkındalık çağrısıdır (Dhima, 2021, s. 3). Bilinçli farkındalık düzeyinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı eğitim programları bilinçli farkındalık yoluyla duygusal esenlik ile bilişsel sağlığın korunması çabalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Bishop vd., 2004). Sonuçta insan kaynakları yönetimi bağlamında eğitim ve geliştirme süreçleri, çevrim içi yöntemlerle her zaman her yerde yürütülebilir, fakat çalışanların bilinçli farkındalığı düşük olursa, söz konusu sürecin etkili ve verimli bir şekilde sonuçlanması beklenmemelidir. Bu kapsamda sonraki bölümlerde öncelikle çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan bilinçli farkındalık, öz yeterlilik ve çevrim içi öğrenme motivasyonu kavramlarından söz edilecek, sonrasında bu kavramlar arasındaki ilişki irdelenecek, çalışma kapsamında kullanılan yöntemle ilişkin bilgi verildikten sonra, çalışma bulgular, sonuç ve öneriler bölümleriyle sonlandırılacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık (ing. mindfulness) etimolojik köken itibarıyla Pali dilindeki hatırlama veya zihnin aktif hazır bulunma durumu anlamına gelen “*sati*” kelimesinden gelmektedir (Brown vd., 2007, s. 212).

Kavramın kökeninde yaşanan zamana ilişkin bilişsel ve bedensel bilincin geliştirilmesi yatmaktadır (Dhima, 2021, s. 4). Bilinçli farkındalık kavramının temeli Budizm geleneğindeki bilinçli dikkat ve farkındalık anlayışına dayanır (Brown ve Ryan, 2003, s. 822). Hanh (1975, s. 3) bilinçli farkındalığı “[B]ulaşık yıkarken yalnızca bulaşık yıkamalı, bir başka deyişle bulaşık yıkayan bireyin tam olarak bulaşık yıkadığı gerçeğinin farkında olması gerekir” ifadesiyle betimlemektedir. Bilinçli farkındalık kavramsal olarak dikkat ve farkındalık kavramlarına vurgu yapmakta ve bu yolla davranışın ve deneyimin kalitesi üzerinde olumlu gelişme sağlayacağı belirtilmektedir (Brown vd., 2007). Varela vd.’ne (1993, s. 23) göre bilinçli farkındalığın temel gayesi, bir şeyi yaparken ne yaptığının farkında olabilmek veya zihinde o anı yaşayabilmektir. Psikoloji alanındaki popülerleşme sürecinde bilinçli farkındalık için önerilen tanımlardan birisi bilinçli farkındalığı “...içinde bulunulan durum ve şartlara ilişkin üst düzey farkındalıkla betimlenen bireysel öğrenme süreci” olarak nitelendirmektedir (Jordan vd., 2009, s. 468). Bir başka tanımda bilinçli farkındalık “gerçekleşmekte olanlara ilişkin özenli ve dikkatli bir farkındalık hali” şeklinde ifade edilmektedir (Brown ve Ryan, 2003, s. 822). Bu yönüyle bilinçli farkındalığın çevreye ilişkin geniş kapsamlı bir tarama anlamına geldiği belirtilebilir (Fiol ve O’Connor, 2003, s. 67). Bilinçli farkındalığın iki bileşenli bir yapı olduğunu ifade eden Bishop vd. (2004, s. 232) ilk bileşenin yaşanan anın farkında olabilmek için dikkatin kendi kendine geliştirilmesini, ikinci bileşenin ise yaşanmakta olan anlamaya ilişkin merak, açıklık ve kabul etmeyi içerdiğini belirtmektedir. Kısacası bilinçli farkındalık, burada ve şimdi olan ile bunun ne olduğunu anlamaya ilişkin etken çabayı içeren zihinsel bir durum şeklinde nitelendirilmektedir.

Bilinçli farkındalık, bireyin karmaşık ve tam olarak öngörülemeyen sosyal, teknolojik ve fiziksel bağlamlarda karşına çıkan rutinleşmişliklere ilişkin beklenti, bilgi ve yeterlilikleri sorgulamasını olanaklı kılmaktadır (Jordan vd., 2009, s. 468). Bilinçli farkındalıkta bilişsel ve fiziksel yapıımızdaki anlık değişikliklerin farkına varabilmek esastır (Dhima, 2021, s. 4). Bilinçli farkındalığın zihinsel ve fiziksel sağlık, davranış kontrolü ile bireylerarası ilişkileri olumlu yönde geliştirdiği düşünülmektedir (Brown vd., 2007). Günümüzde bireysel esenliğin temel bir bileşeni olarak dikkat çeken bilinçli farkındalık (Brown ve Ryan, 2003, s. 822), gerçekleştirilmekte olan eylemlere ilişkin düşünümelliğin de ön şartı olarak kabul edilmektedir (Jordan vd., 2009, s. 469). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olanların çevrelerine olan ilgi ve dikkatleri de yüksek olmakta, söz konusu bireyler çevrelerinde meydana gelen olaylardan kendilerini soyutlamamakta ve bu yolla istem dışı davranışsal tepkilerin önüne geçilmiş olmaktadır. Bireylerin zihinsel olarak yeterince düşünmeden gerçekleştirdikleri davranışların olumsuz sonuçlar doğurabileceği açıktır. Bireyi bu tür davranışlardan alıkoyan bilinçli farkındalık bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan bireyi denetim altında tutmakta, bu yönüyle bireyin sağlığına ve mutluluğuna da olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Brown ve Ryans, 2003, s. 823). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyin zihinsel olarak hep tetikte



olacağı belirtilmektedir. Bu tür bir zihinsel uyanıklığın yönetsel kararların kalitesine olumlu katkı sağlayacağı da oldukça açıktır (Fiol ve O'Connor, 2003, s. 54-55).

Çağdaş psikolojide bilinçli farkındalık, farkındalık düzeyinin geliştirilmesi ve duygusal stres ile tutarsız davranış eğilimlerine karşı koyabilme çabalarına katkı sağlayan yetkin bir bilişsel süreç olarak betimlenmektedir (Bishop vd., 2004). Bilinçli farkındalıkta bilincin rutin içinde vücut bulması söz konusudur (Varela vd., 1991'den aktaran Fiol ve O'Connor, 2003, s. 59). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin genelde daha uysal duygusal tavırlar takınmaları beklenmektedir (Brown ve Ryans, 2003, s. 839). Bu tür bireylerin durumsal değişiklere karşı daha uyanık olmaları ve gerektiğinde değişime daha kolay uyum sağlayabilmeleri değişimin giderek hızlandığı çalışma yaşamı için oldukça önemli bir özelliktir. Söz konusu hızlı değişim içinde bilinçli farkındalığa sahip birey, alternatifler arasından duruma en uygun tercihi yapma konusunda diğerlerine göre daha etkilidir (Fiol ve O'Connor, 2003, s. 59).

Bireysel bir durum, tutum ya da uygulama olarak ele alınabilen bilinçli farkındalığın (Hanson vd., 2021, s. 296) çalışma yaşamı açısından önemli potansiyel faydaları bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık yaşananla yapıları bütünleştirebilmekte, duygusal zekâyı olumlu yönde etkilemekte, zihinsel berraklık sağlamakta, yaratıcılık potansiyelini olumlu etkilemekte, yapılan işi daha anlamlı kılmakta, bireyin çalışma yaşamında fiziksel olarak daha enerjik bir şekilde var olmasına katkı sağlamakta, birey için gerçekten önemli ve öncelikli olanın ne olduğunu daha belirgin kılmakta ve bireyin gerçek yaşama amacını bulma çabalarına katkı sağlamaktadır (Dhima, 2021, s. 16).

Öz Yeterlilik

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesinin bir diğer bileşeni olan öz yeterlilik (ing. self-efficacy) sosyal bilişsel öğrenme kuramının (Bandura, 1977a; 1977b) temel kavramlarıdır. Öz yeterlilik kavramına ilişkin literatürde çıkış noktası olarak Albert Bandura'nın (1925-2021) 1970'li yıllarda yayımlanan eserleri (Bandura, 1977a, 1977b) gösterilmektedir. Fakat kavramın temel anlamına ilişkin Albert Bandura öncesinde de psikoloji ve felsefe alanında Spinoza, David Hume, John Locke, William James, Gilbert Ryle gibi isimlerin katkılarının olduğu unutulmamalıdır (Maddux, 2002). Bandura (1986, s. 391) öz yeterliliği "belli bir düzeyde başarı gösterebilmek için yapılması gerekenlere ilişkin bireyin sahip olduğuna inandığı örgütlenme ve gerçekleştirme kabiliyeti" olarak tanımlamaktadır. Schunk (1995) kavramı bireyin başarabileceğine olan inancı şeklinde sadeleştirmiştir. Bir başka sadeleştirme çabasında kavramın bireyin arzu edilen sonuca ulaşabileceğine dair inancı şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Whitham vd., 2013). Gist ve Mitchell (1992, s. 184) Wood ve Bandura'dan (1989, s. 408) alıntıyla öz yeterliliği belli bir

durumda yapılması gerekenlere ilişkin bireyin motivasyonunu, bilişsel kaynaklarını ve eylemlerini harekete geçirme konusunda inancı olarak ifade etmektedir.

Bandura'ya (1988, s. 39) göre bireyi eyleme geçiren, yapabilecekleri ile yapabileceklerinin etkilerine olan inancının bileşimidir. Öz yeterlilik kavramı bireyin yapabileceklerine olan bütüncül bir kavrayış, şartlara göre değişebilen dinamik bir tutum ve harekete geçirebilme yetisini kapsar (Gist ve Mitchell, 1992). Düşük öz yeterliliğe sahip bireylere kıyasla yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin verilen görevlere daha hazırlıklı olarak geldikleri, daha yoğun çalıştıkları ve zorluklar karşısında daha dayanıklı oldukları ifade edilmektedir (Schunk, 1995). Öz yeterlilik bireyin belli bir işe başlama, sürdürme ve bu konuda harcadığı zaman ve çabayı da belirler (Lim, 2004). Kavramın temel mantığı bir işin üstesinden gelebileceğine inananların, aynı işin üstesinden gelmekte zorlanacaklarını düşünenlere göre daha başarılı olduklarıdır (Gist ve Mitchell, 1992).

Öz yeterlilik ile eğitim ve çalışma hayatının birçok yönü ilişkilendirilmektedir. Örneğin, öz yeterlilik akademik başarı düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Johnson ve Lockee, 2018). Akademik öz yeterlilik şeklinde değerlendirildiğinde öz yeterliliğin akademik başarının güçlü bir belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Zajacova vd., 2005). Öz yeterlilik insan kaynakları eğitim ve geliştirme açısından da eğitim süreçlerinin verimli ve etkili planlanmasını sağlayan bir kavram olarak düşünülmektedir (Schwoerer vd., 2005). Örneğin örgüt içi çeşitliliklerin yönetilmesine ilişkin insan kaynakları geliştirme girişimlerinde öz yeterliliğin önemine vurgu yapılmaktadır (Combs ve Luthans, 2007).

Yöneticilerin kariyerlerine ilişkin kararlarda öz yeterlilikleri aynı örgütte çalışmayı sürdürme kararlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Peterson, 2009). Öz güvenin önemli bir liderlik özelliği olduğu açıktır. Fakat öz güvenin kaynağını nerede aramak gerekir? McCormick (2001) liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkide, öz yeterliliği temel bir bilişsel bileşen olarak ele almakta, liderin davranışları ile çevresel faktörlere ek olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öz yeterliliğin dönüşümsel liderlik özelliklerini olumlu yönde geliştirdiği unutulmamalıdır (Fitzgerald ve Schutte, 2010). Öte yandan öz yeterlilik düzeyi düşük yöneticilerin astlarının yapıcı eleştirilerini görmezden gelme eğilimde oldukları, bu tür eleştirileri egoları üzerinde bir tehdit olarak algıladıkları da ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkar (Fast vd., 2013). Bilinçli farkındalığı yüksek kişilerin daha karizmatik, daha otantik ve sahici bireyler olarak algılandığı da ifade edilmektedir (Langer, 1989'dan akt. Dhima, 2021, s. 12).

Öz yeterliliğin çalışanların çalışma hayatı üzerinde de belirleyici etkiye sahip olduğu savunulmaktadır. Çalışanların yaratıcı öz yeterlilik düzeylerinin öğrenme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki olumlu etkileşime aracılık eden bir faktör olduğu saptanmıştır (Gong vd., 2009). Bir başka

çalışmada öz yeterlilik düzeyinin risk alma ve yenilikçi davranış eğilimlerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Basım vd., 2008). Öz yeterlilik düzeyinin stres ve sonuçlarına ilişkin de sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek, yaptıkları işi kontrol altında tutabilen bireylerde stresin olumsuz sonuçlarıyla karşılaşma olasılığı düşerken, öz yeterlilik düzeyi yüksek olmakla beraber yaptığı iş üzerinde kontrol kapasitesi olmayan bireylerin stresin olumsuz sonuçlarıyla karşılaşma olasılıkları yükselmektedir (Schaubroeck ve Merritt, 1997). Ayrıca, öz yeterlilik düzeyi arttıkça örgütsel sessizlik düzeyi azalmaktadır (Çalık ve Naktiyok, 2018).

Çevrim İçi Öğrenme Motivasyonu

Genel olarak öğrenme için önemli bir belirleyici olan motivasyon, çevrim içi öğrenmenin kendine has özellikleri nedeniyle belki de daha önemli bir belirleyici olarak düşünülmelidir (Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013, s. 394). Çalışanların iş yerindeki öğrenme süreçleri bilişsel, motivasyonel ve duygusal yönleri olan karmaşık bir süreçtir (Hanson vd., 2021, s. 298). Örgütler için insan kaynakları eğitimi ve gelişiminin önündeki önemli engeller arasında zaman ve maliyet gelmektedir (Panagiotakopoulos, 2019, s. 10). Motivasyon düzeyi düşük bireyler eğitim ve geliştirme çabalarının etkililik düzeyini düşürebilir. Motivasyonun öğrenme sürecindeki katılımcıların tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu unutulmamalıdır. Öğrenme bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin etkileşimiyle gerçekleştiğinden bu iki kavramı birbirinden ayırmak mümkün değildir. Öğrencilerin sahip oldukları içsel ve dışsal motivasyonlar, onların öğrenme performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, bireyin herhangi bir şeyi merak edip öğrenmesi de sahip olduğu öğrenme motivasyonuna bağlıdır. Motivasyonun devamlılığı için öğrencilerin aktif olarak öğrenmeyi arzu etmesi gerekmektedir. Hayal edebilme, merak ve zorluk çeşitli öğrenme ortamlarını etkili kılan faktörler arasındadır. Çevrim içi öğrenme motivasyonu öğrenenlerin kendi arzularını geliştirerek öğrenme, akılda tutma ve hatırlama çabalarını artıracaktır (Hung vd., 2010). Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada öğrencilerin çevrim içi öğrenme teknolojilerine hazırlıklı olsalar da, okuma yazma, net cevap verme, fikir geliştirme, planlama, argüman geliştirme ve diğer öğrencilerle birlikte çalışma konularında yeterli düzeyde hazır olmadıkları saptanmıştır (Parkes vd., 2015). Ayrıca, çevrim içi öğrenme motivasyonunun kültürel olarak da farklılık gösterebilen bir etken olduğu göz ardı edilmemelidir (Lim, 2004).

Öz Yeterlilik, Çevrim İçi Öğrenme Motivasyonu ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiler

Çalışmanın bu bölümünde kavramsal çerçeveyi oluşturan üç bileşenin arasındaki ilişkilerle ilgili bulgulara değinilmesi ve bu yolla kavramsal çerçevenin tam olarak betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Bir tür zihinsel eğitim olarak bilinçli farkındalık, stres yaratan çevresel uyaranlara karşı geliştirilen tepkilerin neden olduğu bilişsel kırılmalıkların azalmasını sağlamaktadır (Bishop vd., 2004). Örgütsel bağlamda bilinçli farkındalığa sahip kişilerin hem daha yaratıcı hem de tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Langer, 1989'dan akt. Dhima, 2021, s. 12). Hanson vd. (2021) iş yerinde öğrenme açısından bilinçli farkındalığın beş olumlu yönünün altını çizmektedir: (1) Örgütsel bağlamın yapısal olarak bilinçli farkındalığı teşvik edecek şekilde tasarlanması çalışanların daha özerk ve düşününsel hareket edebilmesini olanaklı kılmaktadır. (2) Bilinçli farkındalık çalışanların yeni bilgi edinmesini ve yeni çözüm yolları bulmasını sağlayan bir örgüt kültürü yaratabilir. (3) Bilinçli farkındalık öğrenme sürecinde ve sonrasında dikkatin belli bir noktaya odaklanmasına yardımcı olur. (4) Bilinçli farkındalık çalışanları zihinsel olarak meşgul eden ve öğrenme motivasyonlarını sınırlandıran olumsuz duygu durumlarını ve stresin etkisini azaltabilir. Son olarak bilinçli farkındalık düzeyinin geliştirilmesi öğrenilen bilginin daha kalıcı olmasını ve başka bağlamlara da aktarılabilmesini kolaylaştıracaktır. Bilinçli farkındalığın geliştirilmesinin sağlıklı iletişim, verimli toplantı yönetimi, optimum performans, daha kaliteli karar verme süreci ve daha gelişkin bir anlayışa götüreceği unutulmamalıdır (Dhima, 2021, s. 19).

Öz yeterlilik ve öğrenme açısından kavramları değerlendirdiğimizde, çeşitli bağlamlarda yürütülen araştırmalar öz yeterliliğin motivasyon ve başarı düzeyi üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Schunk, 1995). Fakat, öz yeterliliğin sınıf ortamında öğrenmeyle ilişkisine kıyasla çevrim içi öğrenmeyle ilişkisi daha sınırlı düzeyde araştırma konusu yapılmıştır (Johnson ve Lockee, 2018). Sosyal öğrenme kuramında öğrenme birey, davranış ve çevre arasındaki etkileşime dayalı olarak betimlenmektedir (Schwoerer vd., 2005). Öz yeterlilik düzeyi yüksek bireyler öğrenmeye daha fazla motive olmakta ve daha çok zaman/çaba harcamaktadır (Lim, 2004). Yeniden ifade etmek gerekirse, öz yeterliliğin bireyin davranışlarının ve motivasyonun temel belirleyicilerinden olması (Arseven, 2016, s. 67), bu çalışma için oldukça önemlidir.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan ve ilgili literatürden hareketle bir işi başarabileceğine olan inancı yüksek bireylerin, aynı zamanda çevrim içi öğrenme konusunda da istekli oldukları durumlarda insan kaynakları eğitim ve geliştirme süreçlerinin daha etkili ve verimli olacağı düşünülebilir. Fakat bu çalışma kapsamında bu durumun her zaman ve her yerde geçerli olamayabileceği, bireyin ne yaptığının bilincinde olmasının, bir başka ifadeyle bilinçli farkındalık düzeyinin de bu ilişkide belirleyici bir etkiye sahip olduğu iddia edilmektedir. Buradan hareketle çalışmanın temel savını aşağıda yer alan H1 hipoteziyle özetlemek mümkündür.

H1: *Bilinçli farkındalık, öz yeterlilik ile çevrim içi öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkide aracı değişken olarak rol oynamaktadır.*



YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı çevrim içi insan kaynakları eğitimi ve geliştirme her zaman her yerde gerçekleştirilebilmesi düşüncesini sorgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda bireylerin öz yeterlilik ve çevrim içi öğrenme motivasyonu ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracılık etkisi analiz edilmektedir. Çalışma, söz konusu kavramları insan kaynakları eğitim ve geliştirme faaliyetleri kapsamında araştırma konusu yapmaktadır. Betimsel olarak tasarlanan araştırma amacının gerçekleştirilebilmesi için anket yoluyla veri elde edilmiş ve aşağıda detaylı olarak ifade edilen araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Bilinçli farkındalığın öz yeterlilik ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkide aracılık rolünü irdelemek için temel aracılık modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 2019 yılında telekomünikasyon perakendeciliği alanında çalışan toplam 168 katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma Türkiye’de faaliyet gösteren GSM operatörlerinden birisinin perakendecilik hizmetlerini sunduğu mağazalarında çalışan veya bu mağazalara eğitim hizmeti sağlayan, çevrim içi eğitim ve geliştirme deneyimi olan bireyler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda söz konusu sektörün tercih edilmesinde çevrim içi insan kaynakları eğitim ve geliştirme süreçlerinin sıklıkla kullanılması ve çalışan profiline teknolojik yetkinlik düzeyinin görece daha yüksek bireylerden oluşması belirleyici olmuştur. Kolayda örnekleme yönteminin tercih edildiği araştırma sürecinde çevrim içi anket formları 200 katılımcıyla paylaşılmış, bazı anket formlarındaki eksik veri girişleri nedeniyle, toplam 168 anket ile çalışılmıştır. Katılımcıların yüzde 58’i (97) kadın ve yüzde 42’si (71) erkektir. Analize dâhil edilen bireylerin yaşlarının ortalamaları 32.11 ve standart sapması ise 7.2’dir. Bu bireylerin aylık ortalama gelirleri 3037 Türk Lirası ve standart sapması ise 1.976’dır. Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu ve iş yerindeki pozisyonlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcı profili

Cinsiyet	Eğitim durumu	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
Erkek	Lise	16	23.18	23.18
	Ön lisans	13	18.84	42.02
	Lisans	36	52.17	94.20
	Lisansüstü	4	5.79	100
	Toplam	69	100	
Kadın	Lise	24	24.74	24.74
	Ön lisans	17	17.52	42.26
	Lisans	44	45.36	87.62
	Lisansüstü	12	12.37	100
	Toplam	97	100	
Gelir durumu				
Erkek	1300-2450	8	11.59	11.94
	2451-3000	27	39.13	52.23
	3001-5000	23	33.33	86.56
	5001-10000	9	13.04	100
	Toplam	69	100	
Kadın	1300-2450	28	28.86	30.76
	2451-3000	38	39.17	72.52
	3001-5000	20	20.61	94.50
	5001-10000	5	5.15	100
	Toplam	97	100	
İş Yerindeki Pozisyon				
Örgüt İçi Eğitmen		33	19,6	19,6
İletişim Danışmanı		72	42,9	62,5
İnsan Kaynakları Uzmanı		4	2,4	64,9
İşletmeci		2	1,2	66,1
Kalite Kontrol Uzmanı		1	0,6	66,7
Mağaza Müdürü		28	16,7	83,3
Muhasebe Uzmanı		2	1,2	84,5
Perakende Gelişim Uzmanı		25	14,9	99,4
Teknik Eğitmen		1	0,6	100,0
Toplam		168	100,0	

Ölçekler

Araştırmanın verileri anket yöntemi ile elde edilmiştir. Kullanılan anket formunun ilk kısmında katılımcıların demografik özelliklerini ölçmek üzere hazırlanan sorulara yer verilmiştir. Sonraki kısımda ise katılımcıların bilinçli farkındalık (15 madde), özyeterlilik (10 madde) ve çevrimiçi öğrenme motivasyonu (4 madde) düzeylerinin ölçülmesi için hazırlanan toplam 29 adet madde yer almaktadır. Ölçekler için beşli likert tipi tepki skalası kullanılmıştır.

Bilinçli farkındalık ölçeği

Brown ve Ryans (2003) bilinçli farkındalığı psikolojik bir kavram olarak operasyoneleştirmiş ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) olarak adlandırdıkları bir araç geliştirerek ölçümünü sağlamıştır. Orijinali The Mindfulness Awareness Scale (MAAS) olarak bilinen ölçek 15 maddeden oluşmakta ve bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerini ölçümlenmektedir (Brown ve Ryans, 2003, s. 824). Yazarlar bilinçli farkındalığın psikolojik sağlığın önemli bir bileşeni olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilen bir yapı oluşturduğunu belirtmektedir (Brown ve Ryans, 2003, s. 844). Brown ve Ryans (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması Özyeşil vd. (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tek boyutlu yapının veri ile uyumunun tatminkâr olduğunu göstermektedir ($\chi^2/df=1,669$; CFI=,930; TLI=,915; RMSEA=,063). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir.

Öz yeterlilik ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdikleri ve 32'den fazla dile uyarlaması yapılan Genel Öz Yeterlilik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe versiyonun ulaşılabilen ilk uyarlaması Yeşilay vd. (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin sonraki ve Türkiye'de daha yoğun olarak kullanılan uyarlaması ise Aypay (2010) tarafından yapılmıştır. Aypay'ın (2010) uyarlama çalışmasında ölçüt geçerliği için Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Rosenberg Öz-Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bileşenlerinin iç tutarlılık katsayıları .79 ve .63 olarak tespit edilmiştir. Toplam puan güvenilirlik katsayısı .83'tür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ($r=.80$, $p<.001$)'dir (Aypay, 2010). Bu çalışmada Yeşilay vd.'nin (1997) ve Uysal'ın (2013: 147) ifade ettiği maddelerden (10 madde) hareketle telekomünikasyon perakendeciliği alanında çalışanlara yönelik olarak uyarlanan ölçekle araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak üzere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu yapının veri ile uyumunun tatminkâr olduğunu görülmektedir ($\chi^2/df=1,840$; CFI=,943; TLI=,927; RMSEA=,071). Bu çalışma kapsamında Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Cronbach α güvenilirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

Çevrim içi öğrenme motivasyonu ölçeği

Çalışmada kullanılan Çevrim içi Öğrenme Motivasyonu Ölçeği, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği'nin Çevrim İçi Öğrenme Motivasyonu başlıklı maddelerini (4 madde) içermektedir. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği'nin orijinali Hung vd. (2010) tarafından geliştirilmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının veri ile uyumunun tatminkâr olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=,475$; CFI=1,00; TLI=1,00; RMSEA=,00). Bu çalışma kapsamında kullanılan Çevrim İçi Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Cronbach α güvenirlik katsayısı .72 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın hipotezini test etmek için analizler 168 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi "IBM SPSS 25 for Windows" paket programı ile yapılmıştır. Aracılığı test etmek amacı için Baron ve Kenny (1986) ve Preacher ve Hayes (2004) referans alınmıştır. Bu çerçevede dolaylı etkinin anlamlılığı için Sobel (1982) testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Betimsel Bulgular

Çalışma kapsamında çevrimiçi öğrenme motivasyonu, öz yeterlilik ve bilinçli farkındalık değişkenleri arası Pearson korelasyon katsayıları ve betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ve betimsel istatistiklere ilişkin bulgular

Değişkenler	1	2	3
1.Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu	—		
2. Öz Yeterlilik	.41***	—	
3. Bilinçli farkındalık	.33***	.20**	—
Aritmetik ortalama	18.06	42.32	37.161
Standart sapma	1.95	5.09	9.902
Çarpıklık	-1.11	-0.42	0.53
Basıklık	1.26	-0.18	0.45

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü üzere, telekomünikasyon perakendeciliği sektöründe çalışan bireylerin çevrimiçi öğrenme motivasyonu düzeyleri ile öz yeterlilik ($r = .41, p < .001$) arasında pozitif yönde, bilinçli farkındalık ile ($r = .33, p < .001$) pozitif yönde ve öz yeterlilik ve bilinçli farkındalık ($r = .20, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca Tablo 2’de özetlenen çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin $-2 \leq x \leq +2$ aralığında olduğu ve bu nedenle değişkenlerin normal dağılım sınırları içerisinde olduğu anlaşılmaktadır (Serinkan ve Bardakcı, 2007, s. 159).

Bilinçli Farkındalığın Öz Yeterlilik ile Çevrim İçi Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aracılık Etkisi

Telekomünikasyon perakendeciliği alanında çalışan bireyler kapsamında bilinçli farkındalığın öz yeterlilik ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki aracılığını test etmek için regresyon temelli aracılık yöntemi ve Sobel (1982) testi kullanılmıştır (Baron ve Kenny, 1986; Preacher ve Hayes, 2002). Çevrimiçi öğrenme motivasyonu yapılan analiz sonucunda elde edilen toplam, dolaylı ve doğrudan etkiler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öz yeterliliğin bilinçli farkındalık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı ve pozitif yönlüdür ($b = ,203; P < ,01$). Öz yeterliliğin çevrimiçi öğrenme motivasyonu üzerindeki toplam etkisini modelleyen Model 2 incelendiğinde anlamlı ve pozitif yönlü bir toplam etkinin varlığı dikkat çekmektedir ($b = ,405; P < ,01$). Öz yeterlilik ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin bir arada bağımsız değişken olarak ele alındığı modelde ise (Model 3) bilinçli farkındalığın çevrimiçi öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu ($b = ,260; P < ,01$) ve öz yeterliliğin anlamlı ve pozitif yönlü olan direkt etkisinin gücünün ($b = ,352; P < ,01$) toplam etkiden (Model 2) daha az olduğu görülmektedir. Uygulanan Sobel (1982) testi sonucunda ortaya çıkan aracı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($b = 0,052; P < ,05$). Elde edilen bulgular ışığında H1 hipotezi desteklenmektedir.

Tablo 3: Bilinçli farkındalığın öz yeterlilik ile çevrim içi öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkide aracılık etkisi

Değişkenler	Bilinçli Farkındalık		Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu	
	Model 1	Model 2	Model 2	Model 3
Öz Yeterlilik	,203**	,405**		,352**
Bilinçli Farkındalık				,260**
R ²	,041	,164		,220
Model F değeri	7,156**	32,567**		24,505**

* P < ,05; ** P < ,01

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaş örgütlerin en önemli rekabet gücü sahip oldukları beşerî sermayedir. Beşerî sermayeyi oluşturan insan kaynaklarının yaptıkları ve yapacakları işlere hazırlanması insan kaynakları yönetimi açısından en temel zorluklardandır. Çevrim içi eğitim yöntemleri insan kaynakları eğitimi ve geliştirme alanında önemli üstünlükler barındırmaktadır. Çevrim içi öğrenme her zaman her yerde gerçekleştirilebilen çığır açıcı bir yöntem olarak görülse de insanların içinde buldukları eğitim ve geliştirme sürecine odaklanmaları gerekmektedir. Bu çalışmada söz konusu ihtiyaca kanıt sağlamak amacıyla bir işi yapabileceğine inanan ve bu nedenle çevrim içi öğrenme motivasyonları yüksek olan bireyler kapsamında bilinçli farkındalığın aracılık etkisi irdelenmiş ve söz konusu ilişkide bilinçli farkındalığın aracı bir değişken olarak yer aldığı saptanmıştır.

Çalışmanın bulgularından hareketle çalışanların bilinçli farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi, eğitim ve geliştirme faaliyetleri planlanırken bilinçli farkındalığı sağlayacak tedbirlerin alınması önerilebilir. Çünkü ancak gelişmiş bilinçli farkındalık düzeyi bizlere yaşamı ne kadar bilinçsizce yaşadığımızı gösterebilir (Dhima, 2021, s. 3). Bilinçli farkındalık bireyin çevresinde gelişmekte olan duygusal ve psikolojik olaylara ilişkin dikkatli bir tutum takındığı ve bu şekilde duygusal olarak dengeli ve ahenkli bir yaşamın önünü açmaktadır (Brown ve Ryans, 2003, s. 839).

Yapısal düzenlemelerle bilinçli farkındalığın geliştirilmesi oldukça zordur (Fiol ve O'Connor, 2003, s. 64). Bu nedenle örgütsel bağlamda bireylerin aktif olarak odaklanabilmelerine yönelik fırsatlar tanınmalıdır. Eğitim ve geliştirme faaliyetleri bir çizelgede katıldı/katılmadı şeklinde işaret konularak gerçekleştirilen eylemler değildir. Bilinçli farkındalık olumlu psikolojik esenlik, düşük düzeyli duygusal çalkantı ve davranışsal kontrolün önemli bir yapı taşı olarak görülmekte; geliştirilmesi için çaba gösterilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Brown ve Ryans, 2003, ss. 840-843). Bilinçli farkındalığın gelişimi ile düşünce, duygu ve eylem arasındaki etkileşimin sebeplerini anlama kapasitesi de gelişmektedir (Bishop vd., 2004, s. 234).

Sonuç olarak örgüt için önemli olan sürekli öğrenme kültürünün yerleştirilmesidir (Hanson vd., 2021, s. 301). Bilinçli farkındalık çeşitli uygulamalar aracılığıyla kültürün bir parçası haline getirilmelidir (Brown ve Ryans, 2003, s. 843). Bilinçli farkındalık deneyimlenen zamana ilişkin net ve canlı bir keskinlik sağlayarak, bireyin yaşamla olan algısal bağını kuvvetlendirip fiziksel ve zihinsel sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Brown vd., 2007, s. 219). Bilinçli farkındalığın geliştirilmesi yapılmakta olan işe daha fazla değer verilmesini ve bu şekilde işteki performans düzeyini de olumlu yönde etkileyecektir (Dhima, 2021, s.

15). Örgütlerin eğitim ve geliştirme faaliyetleri için ayırdıkları kaynakların etkili bir şekilde kullanılması örgüt çapında bilinçli farkındalığın geliştirilmesi yoluyla sağlanabilir.

Tüm araştırma çabaları gibi bu çalışmanın da belli sınırlılıkları vardır. Öncelikle çalışma telekomünikasyon perakendeciliği alanında gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda farklı sektörlerde benzer çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu çalışma Covid-19 öncesi dönemde gerçekleştirilmiştir. Covid-19 çevrim içi eğitim ve geliştirme yöntemlerini yaygınlaştırarak daha geniş kapsamlı bir şekilde kabul görmesini sağlamıştır. Covid-19 süreci ve sonrasına ilişkin çalışmalarda bu duruma özel bilinçli farkındalık geliştirme teknikleri üzerinde durulabilir.

YAZAR BEYANI / AUTHOR STATEMENT

Araştırmacılar makaleye ortak olarak katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışması bildirmemiştir.

Bu çalışma Vahit Miraç Işık'ın Doç. Dr. Ozan Ağlargöz danışmanlığında, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi (İ.Ö.) Yüksek Lisans Programı'nda, 2018 – 2019 Bahar Döneminde tamamlanan “İnsan Kaynakları Eğitimi ve Gelişiminde Öz yeterlilik Bilinçli Farkındalık ve Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu İlişkisi” başlıklı dönem projesinden geliştirilerek türetilmiştir.

KAYNAKÇA

- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. İçinde V, Hamilton, G. H. Bower, ve N. H. Frijda (Ed.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (ss. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Basım, H. N., Korkmazıyrek, H., ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 121-130.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., ve Velting, D. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Combs, G. M., ve Luthans, F. (2007). Diversity training: Analysis of the impact of self-efficacy. *Human Resource Development Quarterly*, 18(1), 91-120.
- Conceição, S. C.O., ve Thomas, K. J. (2014). Virtual HRD (VHRD). İçinde Poell, R. F., Rocco, T. S. ve Roth, G.L. (Ed.), *The Routledge companion to human resource development* (ss. 606-615). Routledge.
- Çalık, A., ve Naktiyok, A. (2018). Nepotizmin örgütsel sessizliğe etkisinde öz yeterlilik algısının rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 18(3), 343-351.
- Dhima, S. K. (2021). Anatomy of mindfulness at work. İçinde S. K. Dhima (Ed.), *The Routledge companion to mindfulness at work* (ss. 3-23). Routledge.
- Erçek, M. (2006). HRMization in Turkey: Expanding the rhetoric-reality debate in space and time. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(4), 648-672.
- Fast, N. J., Burris, E. R., ve Bartel, C. A. (2013). Managing to stay in the dark: Managerial self-efficacy, ego defensiveness, and the aversion to employee voice. *Academy of Management Journal*, 57(4), 1013-1034.
- Fiol, C. M., ve O'Connor, E. J. (2003). Waking up! Mindfulness in the face of bandwagons. *Academy of Management Review*, 28(1), 54-70.
- Fitzgerald, S., ve Schutte, N. S. (2010). Increasing transformational leadership through enhancing self-efficacy. *Journal of Management Development*, 29(5), 495-505.
- Gist, M. E., ve Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gong, Y., Huang, J.-C., ve Farh, J.-L. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *The Academy of Management Journal*, 52(4), 765-778.
- Hanh, T. C. (1975). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon.

- Hanson, M. D., Randall, J. G., Danna, G. C., ve Le, H. Q. (2021). Enhancing workplace learning through mindfulness. İçinde S. K. Dhima (Ed.), *The Routledge companion to mindfulness at work* (ss. 295-315). Routledge.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications.
- Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., ve Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- Johnson, A. L., ve Lockee, B. B. (2018). Self-efficacy research in online learning. İçinde C. B. Hodges (Ed.), *Self-efficacy in instructional technology contexts* (pp. 3-13). Springer International Publishing.
- Jordan, S., Messner, M., ve Becker, A. (2009). Reflection and mindfulness in organizations: Rationales and possibilities for integration. *Management Learning*, 40(4), 465-473.
- Lee, M. (2014). The history, status and future of HRD. İçinde Poell, R. F., Rocco, T. S. ve Roth, G.L. (Ed.), *The Routledge Companion to human resource development* (ss. 3-12). Routledge.
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163-175.
- MacKinnon, D. P., ve Luecken, L. J. (2008). How and for whom? Mediation and moderation in health psychology. *Health Psychology*, 27(2S), S99-S100.
- Maddux, J. E. (2002). The power of believing you can. İçinde S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd.) 277-287.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22-33.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Panagiotakopoulos, A. (2019). *Effective workforce development: A concise guide for HR and line managers*. Routledge.
- Parkes, M., Stein, S., ve Reading, C. (2015). Student preparedness for university e-learning environments. *The Internet and Higher Education*, 25, 1-10.
- Peterson, S. (2009). Career decision-making self-efficacy, integration, and the likelihood of managerial retention in governmental agencies *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 451-475.
- Preacher, K. J., ve Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Rimon, G. (2017). Six surprising truths about how digital transformation will change HR. *Strategic HR Review*, 16(2), 102-104.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45-65.

- Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2007). Pamukkale Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının iş tatminlerine ilişkin bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(1), 152-163 .
- Schaubroeck, J., ve Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 40(3), 738-754.
- Schunk D.H. (1995) Self-efficacy and education and instruction. İçinde Maddux J.E. (ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. the plenum series in social/clinical psychology* (ss. 281-303). Springer, Boston, MA.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schwarzer, R., ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, ve M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (ss. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Schwoerer, C. E., May, D. R., Hollensbe, E. C., ve Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 111-129.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-321.
- Swart, J., Mann, C., Brown, S., ve Price, A. (2004). *Human resource development* (1st ed.). Routledge.
- Taşçı, D. (2020). Eğitim ve geliştirme. İçinde Z. Tonus ve D. Paşaoğlu Baş (Ed.), *İnsan kaynakları yönetimi* (ss. 161-188). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Varela, R. E., Rosch, E., ve Thompson, E. (1993). *The embodied mind*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Whitham, S., Sterling, L., Lin, C. E., ve Wood, J. J. (2013). Social cognitive learning theory. İçinde F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (ss. 2884-2893). Springer New York.
- Yeşilay, A., Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1997). Genelleştirilmiş özyetki beklentisi ölçeği. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm>. (Erişim Tarihi: 10.05.2018).
- Yurdugül, H., ve Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., ve Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.